

## ***Cenas cotidianas na sala de aula: quando a estigmatização prejudica o protagonismo de professores e alunos***

**Deise Ferreira Viana de Castro**

Universidade Católica de Petrópolis – UCP

**Resumo:** Este trabalho visa a apresentar ponderações a respeito do papel do professor em sala de aula como facilitador e protagonista inicial no processo de ensino e aprendizagem a fim de transformar o aluno também em protagonista e agente em busca do conhecimento. Com o intuito de observarmos os entendimentos sobre o que acontece na interação professor/aluno, trazemos a teoria da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006; MILLER, 2013; MILLER e CUNHA, 2019; MILLER e MORES BEZERRA, 2015, ALLWRIGHT e HANKS, 2009) como norteadora do estudo, conectando-a à teoria goffmaniana sobre situações sociais (GOFFMAN, 2002 [1964]) e estigma (GOFFMAN, 2004 [1963]) a fim de discutir algumas cenas cotidianas sobre interações sociais em uma sala de aula de língua materna. Este artigo, de cunho qualitativo e interpretativista, vai ao encontro dos posicionamentos teóricos contemporâneos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994 e 2006; RAJAGOPALAN (2003) no que diz respeito às mudanças necessárias sobre a pesquisa do praticante em sala de aula.

**Palavras-chave:** Interação em sala de aula. Prática Exploratória. Agentividade. Estigma.

**Abstract:** This work aims to present considerations about the teacher's role in the classroom as a facilitator and initial protagonist in the teaching and learning processes in order to transform the student into protagonist and agent when searching for knowledge and development. In order to observe the understandings about what happens in the teacher/student interaction, we bring the theory of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2006; MILLER, 2013; MILLER e CUNHA, 2019; MILLER e MORES BEZERRA, 2015, ALLWRIGHT e HANKS, 2009) as a guide for this paper, connecting it to Goffman's theory about stigma (GOFFMAN, 2004 [1963]) and social situations (GOFFMAN, 2002 [1964]). Our focus is to discuss some daily scenes that happen in a language classroom, more specifically, in a Portuguese classroom. This article, of a qualitative and interpretative nature, meets the contemporary theoretical positions of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1994 e 2006; RAJAGOPALAN (2003) with regard to the necessary changes on practitioner research in the classroom.

**Key words:** Classroom interaction. Exploratory Practice. Agentivity. Stigma

## INTRODUÇÃO

A sala de aula como um ambiente social, precisa ser vista como um local de múltiplas vozes, múltiplos atores e múltiplos acontecimentos. A relação professor/aluno precisa ser discutida e analisada para se obterem reflexões e discussões a respeito das situações sociais ali presentes e que estão diretamente relacionadas à aprendizagem. E aqui nos referimos à aprendizagem por ambos os grupos: alunos e professores. Neste trabalho, apresentamos uma experiência a ser explorada sob a ótica da teoria da Prática Exploratória. Não faremos uma análise de dados detalhada, mas apresentaremos algumas possibilidades de reflexão sobre os múltiplos olhares para a pesquisa nesse contexto usando algumas “cenas” cotidianas observadas em conversas entre duas professoras do Ensino Fundamental – segundo segmento – de uma escola pública de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro e entre uma das professoras e seus alunos.

Para isso, traçamos alguns objetivos iniciais e que poderão ser desenvolvidos de forma mais aprofundada posteriormente em outros trabalhos: (a) refletir a respeito dos entendimentos que envolvem a dinâmica da prática em sala de aula; (b) entender o que acontece já que todos são atores das cenas cotidianas na escola e (c) explorar e perceber o que é possível ser feito na relação professor/aluno, a fim de mostrar caminhos ao aluno sobre como se tornar agente do seu próprio aprendizado.

Mobilizamos os conceitos da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006; MILLER e CUNHA, 2019; MILLER e MORAES BEZERRA, 2015, ALLWRIGHT e HANKS, 2009) que têm o foco na pesquisa do praticante e na agentividade a fim de explorar e investigar as perspectivas e as atitudes que podem ser inseridas práticas cotidianas em sala de aula. Alunos e professores são aprendizes, pois participam da interação em sala de aula. O pesquisador participativo busca compreender essa interatividade e age como pesquisador da sua própria prática. É importante refletir sobre como as pessoas daquele grupo interagem, por isso o mergulho como participante do grupo e do contexto é essencial a fim de se buscar entendimento(s) a partir da prática para que não seja apenas uma observação do professor-pesquisador. Dessa forma, nos empenhamos, neste trabalho, a entrelaçar algumas perspectivas teóricas, tomando como exemplo três cenas descritas posteriormente.

Organizamos o artigo de forma a apresentar a perspectiva metodológica qualitativa e interpretativista que se alinha a uma Linguística Aplicada mestiça e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Em seguida, trazemos algumas perspectivas teóricas sobre a Prática

Exploratória (doravante PE) e sua relevância para a pesquisa em sala de aula de línguas. Na seção seguinte, descrevemos as cenas pedagógicas para, em seguida, fazer um paralelo dos conceitos da PE com a teoria de Erving Goffman (2002 [1964]) sobre construção e organização da situação social da sala de aula, bem como sobre alguns estigmas (GOFFMAN, 2004 [1963]) que possam ser relativos ao fazer pedagógico. Nosso foco é no professor como pesquisador e praticante nas investigações sobre a sua própria prática. Por isso, trazemos também algumas reflexões de hooks (2017), Freire (1979) e Ranciere (2015) a respeito da prática reflexiva necessária ao professor que não é apenas transmissor de conhecimentos, mas que busca uma educação libertadora.

## CENÁRIO METODOLÓGICO

Nosso interesse reside em discutir de forma interpretativa e qualitativa os discursos presentes nas interações em sala de aula a fim de buscar entendimentos a respeito dessa complexa prática social que é o binômio ensino/aprendizagem.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), busca o estudo e o entendimento da vida humana, por meio do estudo do uso e da geração de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Esse tipo de pesquisa, conforme apregoam os autores, é um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa especialmente as humanidades e as ciências sociais. Os pesquisadores qualitativos podem utilizar a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso de arquivos e até mesmo de tabelas e gráficos. Esta ampla variedade de métodos interpretativos interligados é empregada em busca de melhores formas de interpretar e tornar compreensíveis os mundos das experiências que são estudados, não esquecendo da dimensão política e das questões éticas que permeiam cada fase do processo de pesquisa.

Ainda de acordo com os autores, o pesquisador, nessa perspectiva, se torna um *bricoleur*<sup>1</sup>, já que reúne peças que se encaixam de acordo com as especificidades e as complexidades da situação pesquisada. Essa bricolagem “é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação a esse quebra-cabeça” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.18). Isso porque, é no decorrer da pesquisa, mais precisamente, no processo de geração

---

<sup>1</sup> Termo usado por autores como Levi-Strauss, C. *The Savage Mind*. 2 ed. Chicago: Chicago University Press, 1966.

e de análise de dados, que o pesquisador verificará os métodos e abordagens a serem utilizados como, por exemplo, técnicas da etnometodologia, da tradição hermenêutica ou do construcionismo social, entrevistas de pesquisa, análise documental, entre outros, para a interpretação de seus dados.

A pesquisa qualitativa é entendida como um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela etnia das pessoas que fazem parte do cenário a ser pesquisado (DENZIN e LINCOLN, 2006). Os significados do mundo social são construídos pelo ser humano, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade apenas, mas múltiplas realidades. Parafraseando Moita Lopes (1994), o mundo social é construído por meio da linguagem humana; não se pode investigá-lo sem considerar os participantes e essa investigação precisa ser interpretada. Nessa visão interpretativista, não há espaço para padronizações, por não captarem a multiplicidade de significados que o indivíduo atribui ao mundo social ao construí-lo. Daí a relevância de uma pesquisa de base etnográfica que, de acordo com o autor, focaliza o contexto social da perspectiva dos participantes. Nas palavras de Moita Lopes (1994, p. 335), este modo de fazer ciência dá conta de que “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo”. Existem muitas vozes em ação no mundo social, portanto não se pode ignorar a visão dos participantes e suas vozes caso se deseje investigá-lo. O mundo social depende do ser humano para existir. Nesta via de mão dupla, é importante, pois, considerar as interpretações que constituem um fato social. “Na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem a realidade só são passíveis de interpretação” (MOITA LOPES, 1994, p. 332), já que os olhares não são reduzidos a padronizações ou à objetividade. Aqui, a realidade é construída por meio da intersubjetividade que possibilita uma aproximação da realidade construída pelos sujeitos participantes da interação social.

Essa intersubjetividade observada nas interações sociais nos leva a pensar criticamente a respeito da sala de aula e das suas especificidades. Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (1994 e 2006) versam sobre a importância de se pensar os novos percursos que permeiam a Linguística Aplicada a fim de se buscar novas reflexões que envolvem a teoria e a prática nesta área. São necessárias teorias que

(...)dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc no contexto de aplicação (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Lincoln e Guba (2006) enriquecem essa discussão quando dizem que os paradigmas de pesquisa começam a se mesclar, demonstrando confluências em determinados pontos e, claro, algumas divergências em outros. Os autores acreditam no diálogo, na confluência e no consenso que pode existir na incorporação de múltiplas perspectivas pelo pesquisador que se torna um *bricoleur* em busca do enriquecimento da pesquisa qualitativa.

Mais especificamente em relação à pesquisa em sala de aula de línguas com ênfase na formação de professores, Miller (2013) versa que há uma preocupação com a transformação social na educação e, portanto, há urgência em se encontrarem novas formas de produzir conhecimento e formar um professor crítico-reflexivo e ético. Nas palavras da autora, “o formador se insere na pesquisa, buscando atuar e entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética” (Miller, 2013, p. 103).

## CENÁRIO TEÓRICO

O ensino exploratório, de acordo com Miller e Cunha (2019), sempre priorizou os entendimentos em vez da resolução de problemas, apresentando uma proposta em que os aprendizes sejam considerados agentes e capazes de trabalhar com os professores a fim de entender o que acontece em suas salas de aula. É na integração que reside a construção dos princípios da PE, na medida em que estes propõem a interação entre as pessoas envolvidas como co-praticantes no processo de entendimento da experiência de aprendizagem enquanto ela acontece. Para Allwright (2003a), toda pesquisa na área das ciências sociais é, por definição, *sobre* pessoas, assim como é feita *por* pessoas. Porém a pesquisa participante nas ciências sociais, normalmente, se refere a uma pesquisa em que o pesquisador é um ator nos aspectos da vida social que está sobre escrutínio. A PE surge para oferecer uma forma prática e com princípios que possibilitem a pesquisa pelo próprio praticante. Ele é seu próprio pesquisador, estudando sua própria prática. Dessa forma, praticantes da sala de aula – alunos e professores – precisam ter entendimentos daquilo que acontece em um determinado momento. A pesquisa do praticante é uma parte integral da prática, não apenas uma forma de fazer pesquisa sobre o comportamento humano que possa ser lógica e eticamente justificada.

Na esteira do pensamento do autor, trabalhar para entender a vida da sala de aula de línguas pode funcionar como uma base que auxilie professores e alunos a transformarem o tempo que passam juntos em algo prazeroso e produtivo. É importante pensar globalmente, agir localmente e pensar localmente (Allwright, 2003b). A PE envolve mais a vida do que o trabalho. Ela contribui com as qualidades das vidas na sala de aula de línguas antes de contribuir com a

qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, pode oferecer são sugestões para caminhos linguisticamente produtivos de desenvolver os entendimentos da sala de aula.

Na visão de Miller e Cunha (2019), os professores podem trabalhar em busca do entendimento das qualidades das vidas em sua sala de aula, tornar-se produtores de conhecimento junto com os alunos e serem considerados praticantes de desenvolvimento do processo de aprendizagem. Estas ideias se alinham às noções de agentividade, autonomia, conhecimento, inclusão, performatividade e empoderamento as quais estão ligadas diretamente a uma Linguística Aplicada contemporânea, crítica e transgressora. Miller (2013) complementa este pensamento ao dizer que a PE promove a integração das pessoas participantes dos processos de ensino/aprendizagem e de suas atividades “na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula, na escola e em outros contextos” (Miller, 2013, p. 111).

Os sete princípios da PE apresentados por Allwright (2003b) implicam entender essas questões de vida de alunos e professores com o envolvimento de todos para isso, passando pela união e participação de todos no processo de desenvolvimento mútuo, a fim de integrar esses entendimentos às práticas em sala de aula para que seja um contínuo empreendimento. O que seria uma busca por resultados passa a ser uma busca por entendimentos que são difíceis de expressar com palavras e precisamos viver com isso (Allwright, 2003b). É importante perguntar *por que* as coisas acontecem e não somente *como* acontecem.

Hanks (2017), por sua vez, enriquece a discussão em torno da PE ao dizer que é uma forma de pesquisa do praticante por meio da qual alunos e professores são encorajados a investigar suas práticas de ensino e aprendizagem enquanto praticam conjuntamente a língua-alvo da sala de aula. Procura ir além das outras formas de pesquisa do praticante e o faz para priorizar o entendimento em vez de soluções e enfatiza a importância da agentividade de alunos e professores nos processos de ensino/aprendizagem. Nas palavras do autor “quando vivemos e valorizamos nossas experiências, adquirimos entendimento(s) sobre a abrangência e a profundidade das complexidades da pesquisa a vida de ensino/aprendizagem de línguas” (Hanks, 2017, p. 2).

Isso envolve diretamente o professor, foco deste trabalho. Os professores precisam se envolver mais na busca de entendimentos sobre suas práticas sociais em sala de aula a fim de conduzir seus alunos na busca pela agentividade no processo de aprendizagem. A esse respeito, Allwright e Hanks (2009) versam que a sala de aula de línguas e a pesquisa sobre ensino e aprendizagem e a pesquisa são essencialmente sociais por natureza. O foco nos alunos

e a exclusão dos professores seria contraproducente. Precisamos considerar os professores como colegas praticantes para que exerçam um papel contributivo e coletivo ao auxiliar os alunos a se desenvolverem como pesquisadores da sua própria prática e como praticantes da aprendizagem.

A prioridade deve ser modificada. Na visão dos autores, em vez de apenas entendermos o papel do estudante na sala de aula, precisamos desenvolver os entendimentos que irá realmente auxiliar os alunos a se desenvolverem como aprendizes. Para isso, são necessárias mudanças profundas de atitude, especialmente para aqueles professores que são levados a pensar que seus papéis como pesquisadores se restringem a buscar soluções para seus problemas pedagógicos e não a desenvolver seus próprios entendimentos e ajudar seus alunos a desenvolverem os deles. Precisamos pensar mais e buscar significados para a palavra “entendimento”. O papel do professor nessa constante busca é fundamental para que as qualidades de vida, sua e de seus alunos, sejam constantemente aprimoradas. Contudo, o que se observa em muitos ambientes escolares é uma falta de interação entre os professores em relação à troca de experiências sobre as particularidades das suas salas de aula.

Como postula Allwright (2003b), infelizmente, muitos professores têm dificuldades em desenvolver boas relações com seus colegas de trabalho. A rivalidade entre os professores parece ser a norma em um ambiente de trabalho e uma hierarquia baseada tipicamente na experiência e no tempo de trabalho faz com que eles tenham “dificuldades em conversar com seus próprios colegas de profissão sobre as suas salas de aula” (Allwright, 2003b, p. 132). Esse tempo de experiência na profissão dificulta o diálogo entre os profissionais e os mais experientes demonstram dificuldades em ouvir os menos experientes que poderiam trazer reflexões importantes sobre os entendimentos a respeito da sala de aula. A falta de diálogo também gera estigmas a respeito de alunos, tanto individualmente quanto em relação à turma. Embora a PE possa produzir entendimentos generalizados, a produção de “conhecimentos situados” ou não, pode ser altamente articulada e seria diretamente valiosa aos participantes imediatos, o que representa uma conquista considerável.

Dessa forma, buscaremos, nas seções a seguir, refletir sobre a fala de duas professoras a respeito de uma turma relacionando a Prática Exploratória e a estigmatização que surge sobre o comportamento dos alunos, muitas vezes, por parte dos professores.

## EPISÓDIOS PEDAGÓGICOS



As cenas a seguir foram adaptadas a partir de conversas entre duas professoras de diferentes disciplinas, da turma 807, 8º ano, de uma escola municipal de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, com alunos entre 13 e 16 anos, no início do ano letivo de 2022. Houve uma adaptação porque os dados não foram gravados; fazem parte do diário de campo de uma das professoras.

### Cena 1

Professora A: O que você acha da 807? É uma turma ruim, muito falante, dispersa e que é difícil trabalhar. Às vezes, eu os deixo conversar e fico no meu mundo (no celular) para que eu possa não me incomodar tanto com a bagunça.

Professora B: Engraçado... é a minha melhor turma, das três para as quais dou aula. Eles participam, perguntam, interagem. Falam muito com certeza, mas são muito participativos.

Professora A: Eles parecem não saber se comportar na escola. Ficaram 2 anos em casa e a última vez em que estiveram na escola foi no 5º ano ... eram muito novos e o contato social que é aprendido também na escola não existiu.

### Cena 2

A turma 807 estava agitada e a professora tentava conversar com eles para saber o que estava acontecendo. Uma aluna pediu a palavra e disse que, de acordo com a diretora, “a nossa turma é a pior da escola”. A professora perguntou por que, e eles disseram que é devido à agitação da turma, “somos muito bagunceiros, muito falantes”.

### Cena 3

A professora entra na sala, que está tumultuada, e não consegue iniciar a aula. Começa tentando pedir silêncio e tentando conversar com eles. O tempo passa. Nesse momento, ela aproveita e toca no assunto “turma falante e bagunceira”.

Professora: Depois vocês não entendem a impressão que deixam para a direção da escola e para os outros professores. Vejam o comportamento de vocês... qual a impressão que vocês querem passar? Precisamos falar, mas também precisamos saber ouvir. Saber o momento certo de calar se nós também queremos ser ouvidos.

Silêncio na sala...



Aluna (levantando a mão): Sabe o que é, professora, é uma coisa difícil. A gente fica aqui das sete ao meio-dia e não dá pra ficar quieto o tempo todo. A gente precisa falar. Só copiar do quadro não dá.

(Continua...)

## AS SITUAÇÕES SOCIAIS E A SALA DE AULA

Ao procurar entender a construção e a organização da situação social da sala de aula, alguns questionamentos surgem: o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem? Por que isso está acontecendo? Como está acontecendo? Esse cenário pode estar sendo negligenciado, como versa Goffman (2002 [1964]). Negligenciado pelos professores e pela escola. Há uma situação envolvida na comunicação face a face que perpassa diversas variáveis sociais e linguísticas em uma situação social. Faz-se necessário pensar a relação entre língua e sociedade a partir do uso da fala em contextos sociais específicos. Em seu trabalho, Goffman aborda o encontro social, a situação social e o agrupamento. As situações sociais não possuem propriedades e estrutura próprias, apenas marcam a interseção dos atores que produzem a fala e que carregam determinados atributos sociais. O autor postula que

As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação (Goffman, 2002[1964], p. 17).

Contudo, mesmo que um agrupamento apresente limites e organização, existem combinações sociais que pressupõem uma maior ou mais extensa estruturação de conduta, a que ele denomina encontro social. São esses encontros, agrupamentos e situações sociais que organizam socialmente a fala. A interação face a face, portanto, tem seus próprios processos e sua própria estrutura que não são somente linguísticas.

Dessa forma, ao se buscarem os entendimentos sobre a sala de aula defendidos pela PE, são necessários diversos olhares sobre o que acontece naquela situação social que envolve linguagem e sociedade. Ainda na esteira do pensamento de Goffman (2004 [1963]), os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que podem ser ali encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Com base nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo

rigoroso, o que nos remete ao termo estigma analisado pelo sociólogo. Nas palavras de Goffman “o termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos” (Goffman, (2004 [1963]), p. 6).

As atitudes que nós, normais (nomenclatura dada por Goffman para os não-estigmatizados), temos com pessoas estigmatizadas, e os atos que empreendemos em relação a elas são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida, pois

construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (Goffman, (2004 [1963]), p. 8).

Com relação à sala de aula, nota-se a construção de estigmas por parte de professores em relação aos alunos. Estes pré-conceitos muitas vezes acompanham um aluno ou uma turma por todo o ano letivo. Como vemos nas cenas 1 e 2 descritas anteriormente, professora e diretora convergem para o pensamento de que aquela é a “pior turma da escola”. Retomando o pensamento de Allwright, precisamos entender o porquê disso. Esse estigma pode comprometer o andamento da turma que pode ser falante, mas também pode ser capaz de desenvolver sua autonomia em relação ao conhecimento, como vemos na fala da outra professora na cena 1. Conforme versa Goffman, “os valores de identidade gerais de uma sociedade podem não estar firmemente estabelecidos em lugar algum, e ainda assim podem projetar algo sobre os encontros que se produzem em todo lugar na vida cotidiana” (Goffman, (2004 [1963]), p. 110).

A situação que está sendo negligenciada no contexto dessa turma poderia vir a ser entendida em prol de uma transformação do estigma em agentividade, participação, vivência e construção de conhecimento pelos alunos. Na cena 1, a professora diz que às vezes fica “no seu mundo” dentro do mundo da sala de aula para tentar lidar com uma situação que não se encaixa nos moldes daquilo que se espera de alunos: um comportamento passivo e silencioso. Na cena 3, o depoimento da aluna confirma outra pré-concepção a respeito de uma aula que seria apenas “copiar do quadro”. O pequeno diálogo entre professora e aluna demonstra uma preocupação da professora com o estigma de “bagunceiros e falantes” e ela tenta conversar com eles a respeito disso e direcioná-los a compreender o que pode ser feito para modificar essa identidade da turma. A aluna, por sua vez, argumenta sobre as necessidades dos alunos em sala de aula

para que eles não tenham seus comportamentos automatizados e passivizados. Isso deve ser uma preocupação da escola como um todo para que o aluno seja construtor de seu conhecimento, não apenas repetidor do conteúdo passado pelo professor. Como diz Freire (1979, p. 35), não há problemas em imitar; o problema reside em receber a imitação passivamente sem análise ou autocrítica.

A construção conjunta do conhecimento deve ser uma preocupação constante do professor e do aluno, mas cabe ao mais experiente ensinar e desenvolver isso na sala de aula. Precisamos saber ouvir os alunos, suas experiências, suas vivências valorizando-as. Assim, adquirimos entendimento(s) sobre a abrangência e a profundidade das complexidades vividas em uma sala de aula a fim de impulsionar e melhorar as qualidades de vida ali existentes. Os próprios estigmas sociais podem servir de exemplos para incentivar o aluno a buscar uma autonomia e uma agentividade na busca por seu desenvolvimento, não só na escola, mas também nas práticas sociais cotidianas. A inferioridade representa um perigo (cf. Goffman) para o desenvolvimento social e humano e a escola precisa contribuir para que isso não ocorra. Como também, precisa trabalhar para que o educando não seja um mero receptor de conhecimentos do educador (cf. Freire). Alinhamo-nos ao pensamento do mestre Freire quando ele diz que “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação” (Freire, 1979, p. 38). Se o homem se torna capaz de conduzir reflexivamente seu pensamento, se torna sujeito do processo histórico.

Essa prática libertária da educação, como postulam Freire (1979) e hooks (2017), não fortalece e capacita apenas os alunos, mas também os professores. A sala de aula passa a ser um local de crescimento e de desenvolvimento para as práticas pedagógicas, fortalecendo o papel do professor.

A esse respeito, retomamos o pensamento de Allwright (2003b) em relação aos princípios gerais da PE direcionados ao professor como pesquisador praticante em sala de aula: um professor à procura dos entendimentos sobre a situação social ali desenvolvida. A partir do primeiro princípio que versa sobre as “qualidades de vida” em sala de aula, notamos que a cena 1 acima descrita mostra a necessidade de se empreender esforços na melhoria dessas qualidades. Ao dizer que a turma 807 é a pior turma, os profissionais estigmatizam os alunos sem entenderem a vida na sala de aula e o que se passa no cotidiano da turma dentro da escola, mesmo que seja necessário compreender o que se passa fora dela e as variáveis sociais que permeiam as vidas ali presentes. Para isso, é importante envolver todos os participantes e uni-los em um trabalho conjunto em busca de uma atmosfera de harmonia e coleguismo. Isso nos

leva a trabalhar pelo desenvolvimento mútuo e integrar o trabalho em prol dos entendimentos sobre a sala de aula, o que deve se configurar como um trabalho contínuo sem a preocupação apenas de encontrar uma resolução para um determinado problema. Soluções podem ser encontradas para momentos e acontecimentos específicos, o que não significa que possam ser aplicadas e reaplicadas repetidamente.

A cena 3 demonstra um exemplo de uma tentativa de diálogo entre professor e alunos para entender o porquê do estigma que recai sobre a turma e o que é possível ser feito para combatê-lo. Como foi dito anteriormente, é necessário transformar os alunos em sujeitos agentes não apenas na escola, mas também em todas as práticas sociais cotidianas. Na mesma cena, o depoimento da aluna sobre os alunos precisarem falar e não apenas copiar do quadro é indicativo de algumas necessidades deles em se tornarem praticantes de desenvolvimento do processo de aprendizagem. Estas ideias, como apresentamos anteriormente, se alinham às noções de agentividade, autonomia, conhecimento, inclusão, performatividade e empoderamento defendidos pela LA nos estudos sobre a sala de aula de línguas, especialmente no que diz respeito à postura do professor em relação aos seus alunos.

Miller (2013) é assertiva ao dizer que a prática reflexiva institucionalizada é o caminho a ser seguido pelas instituições educacionais e acadêmicas para buscar o aprimoramento do trabalho do docente. Como é esperado pela comunidade escolar e acadêmica, o professor deve estar em constante transformação e formação e a pesquisa reflexiva, nas palavras de Miller, “é a mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético” (Miller, 2013, p. 115).

A instrução escolar, conforme versa Rancière (2015), é cada vez mais encarregada da tarefa de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, e essa instrução escolar é cada vez mais solicitada para reduzir tais desigualdades. Para o autor, o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir; a distância, também, entre *aprender e compreender*. Assim como, é importante pensar nessa instrução escolar não apenas como transmissão de conhecimento do professor ao aluno, via material didático. O professor crítico, reflexivo e ético buscará entender o contexto da sala de aula, em seus mais diversos momentos, a fim de transformar o aluno em agente do próprio aprendizado, instigando-o a explorar os caminhos do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ponderamos a respeito da relevância em se observar os entendimentos que envolvem a dinâmica da prática em sala de aula, já que todos, professores e alunos são atores das cenas cotidianas na escola, além de diretores e comunidade escolar terem seus papéis, direta ou indiretamente nessas cenas. Não podemos pensar a sala de aula como um contexto estanque e comum a todos os professores e alunos. Faz-se necessário trazer para análise os contextos que permeiam uma sala de aula como a forma de gestão da escola, os contextos interacionais entre os professores da turma ou a falta deles (cf. Allwright, 2003b), os contextos sócio-históricos dos alunos entre outros aspectos que fazem parte das interações sociais na escola. Tudo isso abrange os entendimentos e as qualidades de vida em sala de aula conforme mencionamos anteriormente. Estamos conscientes de que este trabalho não encerra as reflexões sobre as cenas de situações escolares aqui apresentadas; elas provocam questões importantes que suscitem aprofundamento em trabalhos posteriores, que possam ir além da estigmatização.

A ênfase no professor é dada tendo em vista a sua importância e o seu papel como protagonista na condução e na produção do cenário da sala de aula. Isso faz com que os alunos explorem e percebam o que é possível ser feito na relação professor/aluno, e os professores podem mostrar-lhes caminhos sobre como se tornarem agentes e protagonistas do próprio aprendizado.

O mestre é vigilante e paciente, segundo Rancière (2015). Ele também é aprendiz. Ele notará quando o estudante já não estiver entendendo, e o reconduzirá por outro caminho, por meio de uma reexplicação. Assim, poderá adquirir uma nova inteligência — a das explicações do mestre – e poderá converter-se em um explicador aperfeiçoando as explicações, já que possui os meios para tal. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Para o autor,

Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é. conscientes do verdadeiro poder do espírito humano (Rancière, 2015, p. 27).

Em relação nosso papel como professores, muitas vezes nos deixamos influenciar pelas opiniões dos colegas. Deixamo-nos levar pelas impressões deles pensando “essa realmente é a pior turma”. Precisamos ter cuidado com os estigmas que criamos a respeito de alunos individualmente e a respeito de toda uma classe. Esses estigmas podem fazer com que o trabalho pedagógico seja comprometido. Daí a relevância de se buscarem entendimentos em relação aos atores, aos conteúdos, aos contextos da sala de aula, já que esses são encontros sociais e têm

seu foco nas pessoas. Estas, por sua vez, não se comportam da mesma forma mesmo estando na mesma escola, mesmo sendo discentes da mesma turma, mesmo sendo docentes em um grupo. Como diz Goffman (2002 [1964]), precisamos entender a situação que pode estar sendo negligenciada.

Como foi dito anteriormente, professores precisam trabalhar em conjunto não apenas em busca de soluções, mas em busca de entendimentos sobre as diversidades, diferenças e particularidades encontradas nas salas de aula. No ambiente escolar, não é incomum encontrar uma hierarquia implícita entre professores mais experientes e menos experientes. Assim como, é comum que os profissionais se sintam intimidados a compartilhar conhecimentos com seus colegas que poderiam ser pares e contribuir com o desenvolvimento dos alunos como agentes em busca do conhecimento. Como versa Allwright (2003b), o distanciamento existente entre os professores prejudica os entendimentos sobre os alunos e as práticas de ensino e aprendizagem. Professor também é aprendiz e precisa estar em constante evolução e transformação. O professor como pesquisador e praticante da pesquisa pode vir a encontrar caminhos diversos para entender e aprimorar as qualidades de vida em sua sala de aula. Retomando o pensamento de Allwright e Hanks (2009), a sala de aula de línguas e a pesquisa sobre ensino e aprendizagem são essencialmente sociais por natureza e a socialização dos professores é essencial nos mais diversos cenários que encontramos na vida escolar e acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. **The Developing Learner**. Hampshire. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D. **Why Social Science Research Needs to be Practitioner Research: Arguments for “Exploratory Practice**. Unpublished manuscript. Rio de Janeiro, 2003 (a).

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Re-thinking practitioner research in language teaching. In: **Language Teaching Research**, 7, 2, 2003 (b)

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. The research we now need: Principled and inclusive practitioner research. In: **The Developing Learner**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

CASTRO, Deise Ferreira Viana de. Cenas cotidianas na sala de aula: quando a estigmatização prejudica o protagonismo de professores e alunos. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

FREIRE, P. Alfabetização de adultos e conscientização. In **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GOFFMAN, E. **Estigma** – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. E-book digitalizado em 2004 [1963]

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In. RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling About Principles and Practices**. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**, 169-192. Porto Alegre: ARTMED, 2006

Miller, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: Integrating Research into Regular Pedagogic Activities. In: Walsh, S; Mann, S. (Org.). **Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. 1ed.Oxfordshire: Taylor & Francis, Routledge, 2019 v. 1, p. 500-526.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Vol 10, No. 2, p. 329-338, 1994

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES BEZERRA, I.C.R.; MILLER, I.K. ‘Exploratory Practice and New literacy Studies: Building epistemological connections’, **Pensares em Revista**, 6: 90-128, 2015. Disponível em:

<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/viewFile/18426/18051>

RAJAGOPALAN, K. A Linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**, 77-80. São Paulo: Parábola, 2003.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**. Cinco Lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



## A AUTORA

**Deise Ferreira Viana de Castro:** Doutora em Letras - Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduada em Letras (Português-Inglês) pela PUC-Rio. Pesquisadora do grupo NAVIS (Narrativa e Interação Social/PUC-Rio). Atualmente, é professora assistente da Universidade Católica de Petrópolis e professora concursada da Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, processo de escrita, análise do discurso, análise de narrativas e análise do discurso jurídico.

**E-mail:** deise.castro@ucp.br