

2

O programa da Prática Exploratória e a pesquisa em sala de aula

Penso não ser possível elaborar um trabalho que se debruce sobre determinado conceito linguístico, como é o caso da presente pesquisa, sem que primeiro se possa situar o discurso a ser examinado sob um pano de fundo histórico; afinal, subscrevemos aqui uma visão de linguagem que não a vê como um objeto estanque, destacado das demais práticas humanas, mas como produto da cultura e das relações sociais existentes (Kramer, 2002). Por isso, acho importante refazer o percurso da Prática Exploratória desde o seu surgimento, buscando, assim, justificar as tomadas de posição engendradas pela mesma, mostrando os pressupostos que constituem a sua ‘espinha dorsal’ e como o conceito de **entendimento** se articula ao todo.

Começo, portanto, numa tentativa de traçar as relações entre o discurso exploratório e a pesquisa em sala de aula (Allwright, 2006; Allwright & Hanks, 2009), para depois dar destaque aos aspectos que considero centrais na visão pedagógica e de mundo construída a partir desse mesmo discurso. Faço isso a fim de mostrar que a Prática Exploratória foi concebida nos anos 90 como uma ‘resposta’ a uma tendência surgida no horizonte da Linguística Aplicada, a qual via na pesquisa feita por professores uma boa prática para se garantir o progresso dos alunos e sanar possíveis problemas de aprendizagem (Allwright & Bailey, 1991). Esse tipo de pesquisa, tal como era concebida, a princípio, dava a impressão de colocar os professores no papel de agentes de sua prática, dando-lhes mais autonomia.

Além da preocupação com os resultados e o sucesso da aprendizagem, a questão do papel do ‘bom’ professor também mobilizava os pesquisadores. Allwright e Bailey (1991), por exemplo, acreditavam que o bom professor é aquele que está atento ao que acontece em sala de aula, podendo tornar-se, por conta disso, um bom pesquisador. No entanto, ser ‘um bom professor’, segundo os autores, não parecia uma tarefa muito fácil

de ser atingida, já que um ensino de línguas que se queira ‘eficiente’ não é, nunca foi nem nunca será algo fácil de se alcançar (1991, p. 196).

Ainda que a pesquisa em sala de aula tenha ‘evoluído’ e voltado sua atenção para os problemas que professores encontravam em seu dia a dia, garantindo a eles o lugar de ‘geradores’ de suas próprias questões, isso não tornou a prática docente menos árdua. Pelo contrário, frustrando as possíveis expectativas, constatou-se, na verdade, que esse tipo de pesquisa colocava um ‘peso’ extra os ombros dos professores, os quais, já assoberbados com as tarefas típicas da profissão, ainda deveriam desenvolver um trabalho adicional (o qual envolve, minimamente, a concepção e aplicação de instrumentos de ‘coleta’ ou geração de dados, e sua subsequente interpretação) (Allwright, 2002).

Tendo em vista as muitas tendências relacionadas ao tópico explorado nesse capítulo, parece adequado iniciar fazendo uma pergunta simples, cuja resposta é aparentemente óbvia: o que é a pesquisa em sala de aula? Allwright e Bailey (1991) referem-se a esse tipo de pesquisa como aquela cujo foco é, justamente, *a sala de aula* e não, como poderia ser o caso em outras modalidades, os *insumos* para a aprendizagem (tais como materiais pedagógicos e conteúdos) ou os *produtos* da mesma (por exemplo, resultados de testagens). Esses autores enfatizam que essa concepção da pesquisa em sala de aula é por demais estreita para fins da discussão proposta por ambos e lembram que um aspecto importante a respeito da pesquisa em sala de aula – e que pode ser tomado como um fator que unifica as possíveis diferentes concepções desse tipo de pesquisa – deveria ser a ênfase colocada em **entender** o que acontece no ambiente pedagógico. Entretanto, como o próprio Allwright (2009) irá constatar mais tarde, nem sempre o entendimento foi um vetor nesse tipo de pesquisa. Retomarei esse ponto mais adiante.

De acordo com Allwright e Bailey (1991, p. 6) a ‘moderna’ pesquisa em sala de aula teve seu início nos anos cinquenta, a fim de ajudar professores-estagiários a resolver os problemas encontrados na preparação de suas aulas, fornecendo *feedback* acerca da atuação dos mesmos. O foco da pesquisa era descobrir a natureza do ensino eficaz e incorporar essas descobertas ao treinamento de professores. Por essa razão, Allwright (2006, p 11) aponta para o fato de que, nas décadas de 1950/1960, a perspectiva adotada pela Linguística Aplicada era prescritiva, ou seja, fazia-se pesquisa para resolver problemas, respondendo a pergunta: “O que é melhor para os alunos?” (Idem, p. 11).

Ainda sobre os anos cinquenta, Celce-Murcia e McIntosh (1979) apontam essa época como um período de reaproximação entre a área de ensino de línguas e a linguística, visto que até então poucos profissionais da área viam a pesquisa linguística como necessária para desempenhar suas tarefas, o que também pode ser creditado ao excesso de dogmatismo por parte de alguns pesquisadores.

Allwright and Bailey (1991), por sua vez, afirmam que, no início dos anos sessenta, a grande questão sobre a qual se debatiam os envolvidos em treinamento de professores dizia respeito ao tipo de método a ser recomendado aos docentes. Como as pesquisas nesse sentido não levaram a resultados definitivos acerca do ‘melhor’ método a ser adotado (Allwright and Bailey, 1991; Allwright, 2002; Celce-Murcia & McIntosh, 1979), passou-se a adotar uma abordagem mais descritiva no tratamento das questões relativas à sala de aula. Essa abordagem, entretanto, também possuía um viés prescritivo (Allwright, 2006) – o objetivo era observar o que os professores estavam fazendo a fim de poder aconselhá-los a agirem de maneira diferente. Mais tarde, de acordo com Allwright, a abordagem descritiva iria desembocar em um sistema de *feedback* aos professores, e, dependendo dos contextos institucionais, essas informações seriam usadas de formas diferentes.

De acordo com Allwright (2006), na década de setenta pesquisadores da área de educação começaram a afirmar que a aula era uma co-produção envolvendo todos os seus participantes na interação e que, por toda a sua complexidade, a descrição do pesquisador acerca do que acontecia em sala de aula, tal como o que é feito em situação de pesquisa, não propiciava um entendimento suficientemente amplo sobre a aula em si. Ao comentar sobre a complexidade do ambiente escolar, van Lier (1994, p. 7) acrescenta que, da mesma forma que cientistas analisam sistemas complexos ‘de baixo para cima’, ou seja, partindo da observação de um fenômeno para só então desenvolver raciocínios, é legítimo que os professores/pesquisadores façam o mesmo e analisem o seu ‘momento pedagógico’, partindo de situações locais, que sejam relevantes para o grupo específico no qual atuam.

Em 1991, tendo o cenário descrito acima como pano de fundo, Allwright (2002; 2003c; 2006) iniciou um trabalho de consultoria externa na Cultura Inglesa do Rio de Janeiro. A intenção era de dar continuidade à proposta de desenvolver a Pesquisa Ação¹

¹ De acordo com Richards (1992, p.4), a pesquisa-ação define-se, de modo geral, como “teacher-initiated classroom research which seeks to increase **the teacher’s** understanding of classroom teaching and learning to bring about **improvements** in classroom practices”. [Grifo meu]

na instituição, reforçando o conceito já então estabelecido do ‘professor-pesquisador’; aquele que identifica um problema e implementa uma ação para resolvê-lo. Ao chegar à instituição, Allwright encontra os professores já se apropriando da Pesquisa Ação, mas usando atividades pedagógicas, ao invés dos métodos tradicionais sugeridos. Ele, então, ‘percebe’, atuante, o embrião daquilo que chamou *Exploratory Teaching* (Allwright e Bailey, 1991, p. 198) e começa a atuar no sentido de orientar os professores para a identificação de questões pertinentes às suas aulas e o *entendimento* das mesmas – e não para a resolução de problemas. No entanto, o próprio Allwright admite, em retrospecto, que ainda estava operando dentro do discurso da eficiência – do ‘ensino mais efetivo’ (Idem, p. 199). Além disso, era um trabalho que ainda não incluía os alunos como co-pesquisadores da vida em sala de aula (Allwright, 2003c), embora algumas reflexões já apontassem para essa direção (Allwright & Bailey, 1991).

Com o passar do tempo, o conceito de *Exploratory Teaching* foi sendo refinado e transformado, sempre evitando fazer com que o trabalho para o *entendimento* da vida em sala de aula fosse concebido como uma ‘receita de pesquisa’ pronta (Allwright, 2003b, p. 122). Dessa maneira, foram sendo gestados os fundamentos do que mais tarde seria chamado de ‘Exploratory Practice’² (Allwright, 2003c). Sob novo enfoque, o *entendimento* passou a ser importante por si só e não apenas como uma ferramenta para se alcançar eficiência (Allwright, 2003b).

2.1

Um conjunto de práticas ou um conjunto de princípios?

Retomando o que já disse acima, devo ressaltar que, embora venha coexistindo com abordagens e visões de teor mais tecnicista no campo da Linguística Aplicada, esse movimento da Prática Exploratória, na verdade, significou uma guinada na direção do reconhecimento da imensa complexidade do fenômeno da aprendizagem (Allwright, 2006; 2009; Gieve & Miller 2006), afastando-se de uma abordagem simplista no ambiente de ensino e aprendizagem e fazendo com que os problemas ficassem restritos ao âmbito local, necessitando, portanto, de orientar entendimentos que pudessem levar a

² Por sugestão do professor Ralph Bannell, para incorporar a noção mais ampla de ‘prática pedagógica’ e não só de ‘ensino’.

soluções locais. Allwright percebeu, por exemplo, no curso de sua atuação como consultor na Cultura Inglesa, que a Pesquisa Ação, inicialmente tomada como paradigma válido de pesquisa em sala de aula, estava muito mais próxima da pesquisa acadêmica e experimental do que poderia ser o ideal e que – conforme já afirmei no início deste capítulo – uma carga extra de trabalho estava sendo colocada sobre os ombros dos professores, sem que isso significasse que melhores entendimentos sobre as vivências desses mesmos professores em sala de aula estivessem sendo desenvolvidos (Allwright, 2003c).

A fim de que esse cenário pudesse ser modificado, parecia ser necessário enfraquecer o *discurso da eficiência*, o qual, tendo sido calcado, na década de 1950, na determinação do melhor método de aprendizagem, iria se fortalecer na década de 1990 com as premissas de um discurso que tinha seu foco na investigação e solução dos problemas em sala de aula. Antes de seguir adiante e falar dos princípios norteadores da Prática Exploratória, é mister que se diga que a questão do método, como um conjunto de práticas que têm por objetivo orientar professores acerca do que esses *deveriam* fazer em suas salas de aula, continua permeando o discurso sobre o ensino de línguas – por mais que exista uma tendência no meio acadêmico da pesquisa em Linguística Aplicada a reconhecer que estamos vivendo uma era ‘pós-método’ (Kumaravadivelu, 2003, p. 32, 33).

Para o senso comum a noção de método – como um “pacote completo de procedimentos” (Allwright, 2003d, p. 12) – continua a orientar escolhas no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Persistem crenças de que determinadas práticas, as quais foram “conceituadas e construídas por especialistas do campo” (Kumaravadivelu, 2003, p. 24), podem ser realmente melhores que outras. Assim, elas continuam informando profissionais da área de línguas, imbuídos da preocupação com o sucesso de seus alunos, o que nos leva à conclusão de que a tão desejada autonomia dos professores não parece ser um elemento frequente no ambiente escolar.

O problema do método, segundo Allwright (2003d), implica na ideia de planejamento e controle – e por isso não surpreende o fato de que os profissionais da área tenham se agarrado à essa noção, tendo em vista a era em que vivemos, quando tantas incertezas têm sido desafiadas, deixando-nos, por vezes, sem um solo firme para pisar.

A Prática Exploratória vem de encontro a essas questões, ao problematizar, entre outras coisas, o prescritivismo inerente à questão do método. Para tanto, são apresentados, no lugar de práticas definidas aprioristicamente, sem a influência das vivências dos professores, um conjunto de *princípios*. Em vez de um planejamento minucioso em micro-escala, os princípios trazem à luz a ideia de que deve haver um planejamento para se **entender** as situações vividas em sala de aula. Longe de tentar prever cada movimento no ambiente pedagógico, numa ânsia pela precisão, planejar para entender implica tomar decisões em conjunto, baseadas em entendimentos locais, gerados por aqueles que, de fato, são capazes de determinar as práticas mais adequadas para os desafios vividos no dia a dia.

Dessa forma, um constante movimento de reformulação dos princípios que a orientam por parte de seus praticantes acabou por dar à Prática Exploratória os contornos que a mesma apresenta hoje. Esses princípios possuem uma natureza “fundamentalmente humanitária” (Allwright, 2003d, p. 20), pois orientam as ações conjuntas para a promoção da qualidade de vida em sala de aula e fora dela. Cunha (2003) apresenta os princípios da Prática Exploratória da seguinte maneira:

Colocar “qualidade de vida” em primeiro lugar
 Trabalhar, antes de mais nada, para o entendimento da vida na sala de aula
 Envolver todos neste trabalho
 Trabalhar para a união de todos
 Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo
 Não permitir que o trabalho esgote os participantes. Em vez disso: integrar o trabalho para o entendimento na prática da sala de aula
 Fazer com que este trabalho seja contínuo. Corolário prático: evitar projetização

De acordo com Moraes Bezerra (2007, p. 47), “Os princípios da PE norteiam a ação do professor ao trabalhar para entender questões que o intrigam sem deixar de lado sua agenda pedagógica, i.e., ele trabalha para entender enquanto leva adiante o processo de ensino-aprendizado.” Portanto, pode-se dizer, então, que a Prática Exploratória oferece uma *abordagem*, ou seja, “(...) um conjunto de princípios gerais para a condução do trabalho para o entendimento que delimita o contexto no qual as soluções para os problemas técnicos podem ser buscadas.” (Allwright, 2003c, p. 3). Acima de tudo, segundo seus princípios gerais, o trabalho para o entendimento no âmbito exploratório deve priorizar a qualidade de vida (em lugar da ‘qualidade do trabalho’ em si), e deve ser considerada uma atividade reflexiva (Allwright 2003c, p. 3).

A Prática Exploratória concebida como prática reflexiva significa que o professor – junto com seus alunos – transforma-se em um “ator racional” (Bannell, 2003d, p. 82), o que implica, entre outras coisas, que ele: “1) é capaz de agir, e de fato age a maior parte de seu tempo, a partir de razões; 2) é capaz de refletir sobre essas razões para articulá-las, criticá-las e reformulá-las.” (Idem, p. 82).

2.2

O entendimento envolvendo educadores e educandos

Na obra de 1991³, em parceria com Bailey, Allwright afirmava ser ambição dos autores naquele momento “ajudar os professores de línguas a *entender* melhor tanto suas vidas, quanto a de seus aprendizes”⁴ (p. 196). A ênfase dada ao vocábulo ‘entender’ nessa passagem não se dá ao acaso. Desde aquele momento, a questão do ‘entendimento’ já recebia destaque por sua importância na mudança de ponto de vista esboçada por Allwright. Porém, a perspectiva dos autores voltava-se para o desenvolvimento profissional dos professores (“Esse aumento de entendimento fará com que seja possível – assim devemos esperar – nos tornarmos mais eficientes, tanto individual quanto coletivamente”)⁵, não contemplando os interesses dos aprendizes – ou seja, naquele primeiro momento ainda não se considerava relevante aquilo que os **alunos** gostariam de entender em sala de aula, privilegiando-se as questões levantadas pelos **mestres**⁶:

Isso é o que queremos dizer com ‘ensino exploratório’ – um ensino que não apenas experimenta novas idéias, mas que também tenta aprender o máximo possível dessas novas idéias.

(...)

Nós vemos o ensino exploratório, então, como uma maneira promissora de trabalhar no sentido de um ensino mais eficaz, tanto para o indivíduo, quanto para a profissão em si.

(...)

Porém, tornar-se eficaz não é um assunto linear. Não se pode esperar atingir entendimento em um dia e então, simplesmente, ser mais eficaz no outro. Deve-se trabalhar simultaneamente por um aumento do entendimento, bem

³ ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: CUP, 1991, Cap. 11.

⁴ “(...) to help language teachers *understand* better their own, and their learners’, classroom lives”. (Allwright & Bailey, 1991, p. 196) [italico no original]

⁵ “Such increased understanding will, we must all hope, make it possible for us eventually to be more effective, both individually and collectively.” (Allwright and Bailey, 1991, p. 196)

⁶ Ver também a esse respeito: Miller & Moraes Bezerra, 2005.

como por uma maior eficácia, em um ciclo constante onde não há ponto de partida e, com certeza, também não haverá um único e triunfante ponto de chegada. (Allwright & Bailey, 1991, p. 197, 198, 196)⁷

Falando um pouco mais acerca da questão específica do desenvolvimento do entendimento e suas relações com professores e alunos e com a pesquisa em sala de aula, Allwright pontua que houve diversas ‘reviravoltas’ nesse sentido, às quais ele chama de *new directions* (Allwright, 2009, p. 15). Segundo ele, nos anos 60, por exemplo, a *new direction* era que os pesquisadores profissionais conduzissem experimentos acerca de input/output em grande escala, a fim de que os métodos de ensino de línguas disponíveis pudessem ser comparados. O objetivo de tais experimentos era eminentemente prático: determinar qual método de ensino podia ser considerado o melhor.

Mais tarde, a ‘novidade’ era observar e gravar situações de sala de aula a fim de entender o que se passava naquele ambiente, já que os ‘experimentos’ para se descobrir o método mais ‘produtivo’ revelaram-se inconclusivos. Não havia mais o interesse na questão dos métodos, mas sim na observação do ambiente pedagógico, acreditando-se que, o que quer que fosse ‘encontrado’ ali, seria de alguma valia para professores e, como consequência, para os aprendizes.

Na visão de Allwright, o ponto em comum entre essas duas maneiras de se encarar a pesquisa pedagógica – tanto aquela que se valia de instrumentos para se determinar o melhor método, quanto a que fazia uso da observação direta da sala de aula – é o fato de não haver até então o interesse em necessariamente **entender** a sala de aula e seus participantes. Além disso, os pesquisadores vinham do meio acadêmico, sendo, portanto, ‘estranhos’ ao ambiente escolar, no sentido de que não eram atores envolvidos no processo. Para compensar essa ‘falha’ procurou-se, então, incorporar os aprendizes à pesquisa, inaugurando, assim, uma nova ‘tendência’. Dessa feita, os alunos eram solicitados a registrar em diários comentários acerca de suas aulas. Allwright chama esse processo de ‘mentalista’, por esse lidar com pensamentos e não com fatos

⁷ “This is what we mean by ‘exploratory teaching’ – teaching that not only tries out new ideas but also tries to learn as much as possible from doing so. (...) We see exploratory teaching, then, as the most promising way of working towards more effective teaching, both for the individual and for the profession. (...) But becoming more effective cannot be a simple linear matter. We cannot expect to reach understanding one day, and then simply be more effective the next. We have to work continually for increased understanding, and to work simultaneously for enhanced effectiveness, in a constant cycle with no one starting point and certainly no single and triumphant finishing point”. (Allwright & Bailey, 1991, p. 197, 198, 196)

observáveis. Mais adiante, tentou-se fazer com que fossem os professores os próprios pesquisadores de sua prática docente.

Ainda segundo Allwright (2009, p. 16, 17), um dado importante sobre todas essas ‘inovações’ é que, a despeito de terem o potencial de aumentar o entendimento sobre os processos e práticas de professores e alunos em sala de aula, todas elas acabavam por excluir os educandos do processo reflexivo, o que leva à conclusão de que, para os pesquisadores, bem como para os professores, os alunos não seriam considerados agentes de seu conhecimento, mas apenas meros ‘recebedores de instrução’.

Entretanto, de acordo com Allwright, parece razoável crer que, a fim de alcançar um entendimento do contexto da sala de aula, os professores deveriam buscar a contribuição dos alunos nesse sentido, na tentativa de estabelecer o equilíbrio no ambiente pedagógico. Para isso, ele sugere a necessidade de se priorizar o entendimento em detrimento da performance, além de incluir os alunos nesse processo, fazendo com que os mesmos possam desenvolver seus próprios entendimentos – e que não sejam apenas os beneficiários dos entendimentos dos outros (Allwright, 2009, p. 17, 18). As reflexões promovidas por essas *new directions* acabaram por desembocar numa perspectiva de pesquisa pedagógica – e, muito mais, numa possibilidade de estar em sala de aula – que pudesse combinar dois eixos centrais: trabalho pelo entendimento e envolvimento de todos na empreitada. Por essa razão, segundo Allwright e Miller (2006), a Prática Exploratória reconhece e valoriza:

- O desejo de entender ‘o que acontece’ ao fazer (*qualidade de vida*), mais do que ‘as técnicas’ do fazer (*qualidade do trabalho*)
- A busca de *entendimentos* mais profundos (a ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança), oportunidade para se ‘apaixonar’ pelas questões;
- Alunos, professores e outros praticantes como *sujeitos agentes* que constroem, dentro de suas vidas nos contextos institucionais, espaço e tempo para buscar entendimentos sobre suas questões (puzzles), não como sujeitos seguidores de métodos;
- A criatividade que permite perceber espaços, momentos em nossas práticas pedagógicas como alunos e professores e ressignificá-las como possíveis oportunidades para trabalhar em busca de entendimentos mais profundos;
- A coragem de inventar, imaginar, aceitar a possibilidade de viver a vida buscando entendê-la melhor.

Em obras mais recentes, Allwright defende a ideia de que o entendimento é válido por si só (Allwright, 2006, p. 13) e não como instrumento para um ensino mais

eficiente. Essa noção – ‘o entendimento por si só’ – é uma ideia forte e recorrente nos textos exploratórios (Ver, por ex. Allwright 2003b, 1999) e certamente convida tanto pesquisadores, quanto professores e alunos exploratórios à reflexão.

2.3

Um longo caminho: do trabalho pela precisão à construção do entendimento

Instigado, talvez, pela ideia de que o controle em micro-escala era um objetivo impossível de ser alcançado, e afastando-se dos conceitos de ‘precisão’ e de ‘prescrição’, tão caros para a área de treinamento de professores, Allwright (2006, p. 14) propôs a ideia de que o ‘melhor’ ensino é aquele capaz de gerar múltiplas e mais produtivas oportunidades de aprendizagem, de maneira que os alunos possam selecioná-las de acordo com as suas necessidades, desenvolvendo, assim, a autonomia dos mesmos.

Entre outras coisas, a Prática Exploratória parece convocar ao debate a questão da autonomia do aluno, pois o coloca numa posição de tomar decisões acerca de seu aprendizado (Slimani-Rolls, 2003, p. 232). Uma das consequências da adoção dos princípios exploratórios em sala de aula diz respeito ao fato de que somos levados a ponderar acerca do papel do aluno no processo de aquisição do conhecimento, considerando a capacidade do mesmo em ser o agente do processo, responsável pela tomada de decisões, não somente submetendo-se docilmente ao professor (Allwright, 2009). Segundo Holec (1987), o desenvolvimento da autonomia levaria os alunos, além do que já foi supracitado, a uma reflexão sobre questões que norteiam qualquer trabalho feito com a linguagem, tais como: “Como a linguagem pode ser descrita”, “Como ela é usada?”, “Quais as operações envolvidas em ler, escrever, ouvir e falar?” “Onde os materiais podem ser encontrados?”, “Que critérios de avaliação podem ser derivados dos objetivos?”. Allwright (2001a) pondera, no entanto, que os alunos necessitam de um aprendizado para se tornarem autônomos, pois isso não acontece ‘naturalmente’.

Dessa forma, ampliando o debate, entendo que não se trata apenas de levar o aluno a fazer escolhas que meramente poderiam ‘maximizar’ seu potencial aprendizado; fosse assim e continuaríamos atrelados ao modelo da eficiência pura e simples. O processo de autonomia coloca a possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico, mediado pela linguagem, tendo no trabalho exploratório pelo *entendimento* seu

investimento principal. Bannell (2003, p. 84) colabora para melhor entender o papel da Prática Exploratória nessa questão ao afirmar que

Na medida em que a Prática Exploratória tem o potencial de estimular o diálogo, no sentido de processos argumentativos, nos quais as razões que fundamentam nossa ação pedagógica são problematizadas e questionadas, há uma possibilidade de que as ‘vozes’ do(a)s aluno(a)s sejam respeitadas e que el(a)s, bem como a do(a) próprio(a) professor(a), podem entrar numa comunicação intercultural com as “vozes” contidas nos materiais didáticos, métodos de ensino, cursos de formação (inicial e continuada) de professores, etc.

A adoção de princípios exploratórios no fazer pedagógico convida professores e alunos a desenvolver o pensamento crítico, a questionar o que lhes é dado como um ‘pacote’ pronto e acabado, como se fosse uma ‘verdade’ única a ser tomada respeitosamente. Van Lier (1994) vai ainda mais longe ao afirmar que, em relação à pesquisa em sala de aula especificamente, a única modalidade de investigação que pode ser justificada é aquela que possui um viés crítico, pois se a transformação da realidade educacional não é de interesse do professor, então a pesquisa torna-se totalmente desnecessária.

Retomando o que diz Allwright acerca da geração de oportunidades de aprendizagem, talvez a metáfora mais apropriada para traduzir o entendimento descrito por ele seja a de “lançar sementes” (Allwright, 2006, pp.13, 14). Ou seja, segundo o autor, ao acolher a ideia de que a sala de aula é um ambiente complexo, estamos, de certa forma, abrindo mão de buscar soluções gerais para possíveis ‘problemas’ também gerais. Assim, reconhecer tal complexidade convida-nos a acolher o pensamento de que as particularidades humanas, aquilo que faz de cada um de nós um ser único, devem ser tratadas na sua dimensão particular. Devemos, portanto, buscar soluções locais para questões locais. Reconhecendo que seria de fato bastante difícil produzir situações de aprendizagem para cada aluno, separadamente, Allwright (2006, p. 14) argumenta que o mais sensato é oferecer uma multiplicidade de oportunidades diferentes para que os próprios alunos escolham de acordo com suas necessidades.

Assim, seguindo o fio da meada do pensamento de Allwright, conclui-se que a ideia de ensino/aprendizagem como “trabalho” (busca pela eficiência e resultados) é descartada em favor da percepção de ensino/aprendizagem como “vida” (busca por autonomia, reflexão crítica e oportunidades diversas de aprendizagem em um ambiente solidário) – afinal, como indaga Kramer (2002, p.13) “Não é a escola parte da vida?”.

Assim, deixa-se de considerar a atividade em sala de aula como uma questão “apromática” e “associal” de causa e efeito (Allwright, 2003, p. 114), ou seja, vivencia-se a sala de aula não como um experimento, onde resultados semelhantes podem ser reproduzidos, respeitadas as condições de execução. Justamente porque, tanto professores quanto alunos, em última instância, vêm de algum lugar, retornam a esse lugar, trazem para a sala de aula suas esperanças, crenças, medos, preconceitos e desejos sendo, por isso mesmo, impossível fazer a separação entre vida e escola, assim que os muros dessa última são transpostos.

Desde o início da década de noventa, portanto, a Prática Exploratória vem sendo construída por seus praticantes, professores e alunos, a fim de tornar viável

(...) uma integração da perspectiva de pesquisa no ensino de línguas e a aprendizagem em si, fazendo com que o tempo passado em sala de aula possa ser usado de maneira proveitosa, sem acarretar dano para o ensino ou a aprendizagem, desenvolvendo entendimentos locais que poderão realimentar o curso da tomada de decisões feitas por professores e alunos, além de contribuir, a longo prazo, para aumentar o desenvolvimento de todos os praticantes envolvidos. (Allwright, 2003d, p. 19)⁸

Nesse cenário que a Prática Exploratória nos proporciona, desaparece, então, a imagem de um resultado final matematicamente atrelado à quantidade de informação “depositada” nas mentes dos aprendizes, principalmente pelo fato de não podermos deixar de reconhecer a assimetria entre aquilo que se ensina e o que se aprende; ou seja, do quão pouco pode ser ensinado, face ao muito que pode ser aprendido (Cavell, 1979, p.171; 1996, p.32). Do mesmo modo, a eficiência deixa de ser o objetivo principal do processo e a “produtividade” das oportunidades de aprendizagem depende menos da qualidade do trabalho do que da qualidade da vida em sala de aula (Gieve e Miller, 2006)

Ao se estabelecer um paralelo entre a Prática Exploratória e a pesquisa-ação, por exemplo, percebe-se que aquilo que para a pesquisa-ação era entendido como um problema técnico – cuja ‘solução’ está orientada para uma maior ‘eficiência’ – sob a perspectiva exploratória passa a ser encarado como questões referentes à *vida* em sala de aula. Ao contrário de problemas, que requerem uma solução, os vários *puzzles* que

⁸“(…) integration of a research perspective into language teaching and learning, so that course time can be usefully spent, without prejudice to the teaching and learning themselves, on developing local understandings that will feed back into immediate course decision-making and also contribute in the long run to enhancing the long-term development of both teachers and learners”. (Allwright, 2003d, p. 19)

emergem dos diferentes jogos de linguagem jogados em sala de aula requerem um trabalho de reflexão por parte dos aprendizes para entendê-los (Allwright, 2003c). Allwright (2009) esclarece que há uma boa razão para se use o termo *puzzle* no lugar ‘problema’ no âmbito da perspectiva exploratória. Segundo ele,

Em seu início, a pesquisa de praticantes estava focada nos ‘problemas’ práticos imediatos, pois seu objetivo explícito era mudar aquilo que não estavam funcionando bem. Esse foi um movimento consciente afastando-se da noção acadêmica de ‘tópico’, o qual refletia uma preocupação intelectual pelo desenvolvimento da teoria. Para a PE, o termo ‘*puzzle*’ representa nossa preocupação pelo desenvolvimento de entendimentos em relação às questões de interesse imediato, quer sejam elas ‘problemáticas’ ou não; quer consigamos estabelecer uma relação delas com a teoria ou não. O que interessa é que *alguém* está suficientemente interessado em *alguma coisa* e isso o faz estar seriamente intrigado acerca desse fato, a ponto de trabalhar para tentar entendê-lo. (p. 176)⁹

Sendo assim, o que pode ser considerado material para reflexão exploratória, ou seja, o que pode ser tomado como um *puzzle* é simplesmente toda e qualquer questão que desperte interesse naqueles que estão diretamente envolvidos nas questões pedagógicas. Allwright (2009) afirma que identificar um *puzzle* pode não ser algo fácil e, por essa razão, muitos praticantes exploratórios começam por identificar questões que são de interesse de um grupo, promovendo, assim, o espírito de grupo enunciado nos princípios da Prática Exploratória. Esses puzzles podem emergir da experiência de professores e aprendizes, de suas preocupações de longa data, ou mesmo de eventos particulares que venham a afetar a vida em sala de aula. Alguns professores também podem incentivar a reflexão ao perguntar diretamente o que intriga os alunos – ou compartilhar com esses suas próprias preocupações. O dado interessante e novo a respeito do trabalho com *puzzles* – em relação a outras perspectivas de pesquisa em sala de aula – é o fato de que ele não é levado a cabo com vistas a gerar um produto final. Pelo contrário, a expectativa é a de que ele venha a gerar mais *puzzles* e assim por diante, num esforço constante para promover o entendimento e a boa qualidade da vida em sala de aula. Falando acerca dessa característica dos *puzzles* – a continuidade –

⁹ “Early *practitioner* research focused on immediate practical ‘problems’ because its explicit aim was to change things that were not working well. This was a conscious shift from *academic* research’s notion of ‘topic’, which reflected intellectual concern for theory development. For EP, the term ‘puzzle’ represents our concern for developing understandings in relation to issues of immediate interest, whether or not they are ‘problematic’ and whether or not we connect them to theory. What matters is that *someone* is interested enough in *something* to be seriously puzzled about it and so willing to work to try to understand it.”

Kuschnir e Machado (2003) relatam que o trabalho exploratório realizado por elas mostrou que as questões levantadas se entrelaçam umas nas outras, num movimento que poderia ser descrito por uma espiral.

Ao aceitar a ideia da aula como processo e não apenas como produto, no que diz respeito à agentividade no processo de pesquisa (ver Gieve e Miller, 2006), faz-se necessário reconhecer o fato de que os praticantes do ensino/aprendizagem – os professores e seus alunos - têm o seu lugar garantido como aqueles que são os verdadeiros produtores de conhecimento no campo a ser investigado, o que diverge, portanto, da idéia defendida pela pesquisa acadêmica conduzida por pesquisadores antes externos à sala de aula, por exemplo. Por conseguinte, serão os participantes que terão maiores possibilidades de conduzir a pesquisa de maneira mais produtiva.

Essa virada radical tem como mote a idéia de que uma abordagem diversa das anteriores é necessária nas ciências sociais, colocando-se a ênfase no entendimento e não na resolução de problemas, promovendo, dessa maneira, no dizer de Kramer (2002, p.23), o reencontro da “humanidade do homem-sujeito nas ciências humanas” – consequentemente na educação. Reencontrar essa ‘humanidade’, a meu ver, é reconhecer a impossibilidade de se trabalhar as questões humanas sem acolher os paradoxos. Sentimentos, fantasias, criatividade não podem ser considerados contrapontos à razão, ao pensamento crítico, ao entendimento. É nessa idéia, portanto, que reside uma das contribuições mais significativas do fazer exploratório ao campo do ensino/aprendizagem.

Esse corte, profundo, que a Prática Exploratória é capaz de operar na maneira de se conceber a sala de aula – como *vida*, acima de tudo, e não apenas como trabalho – é talvez o dado mais contrastante com os paradigmas tradicionais, mais tecnicistas e focados no conceito de progresso e eficiência, até então dominantes no cenário do ensino.

2.4

A Prática Exploratória e a noção de progresso

Pela relevância da crítica que o pensamento exploratório elabora no que diz respeito à questão da *eficiência*, creio ser importante ressaltar o que diz Allwright (2000) sobre a noção de *progresso*. Segundo ele, faz parte da natureza humana imaginar que aquilo que fazemos hoje é melhor do que aquilo que nossos antepassados faziam,

não pelo fato de sermos melhores, mas porque o conhecimento em certas áreas, tal como a engenharia, a astrofísica e, talvez, até o gerenciamento de negócios, é visto pelo nosso senso comum como algo cumulativo. É interessante notar que as palavras de Wittgenstein mostram uma convergência de visões acerca desse assunto:

A nossa civilização é caracterizada pela palavra “progresso”. Fazer progresso não é uma das suas características, o progresso é, mais propriamente a sua forma. Ela é tipicamente construtora. Ocupa-se em construir uma estrutura cada vez mais complicada. E até mesmo a claridade é desejada apenas como um meio para atingir esse fim em si mesmo. Para mim, pelo contrário, a claridade e a transparência são em si mesmas valiosas. (CV, p. 21)

Nossa cultura coloca ênfase em acumular supostos “saberes” e construir edifícios teóricos. Wittgenstein nos convoca a pensar sobre o valor de tal inclinação e, por isso mesmo, a vocação de sua filosofia está em lançar luz sobre as armadilhas da linguagem, a qual ele compara a sapatos apertados:

Os filósofos usam uma linguagem que já se encontra deformada, como que por sapatos muito apertados. (CV, p. 66)

Essa “deformidade” da linguagem parece induzir não só os filósofos, mas também a nós, a buscar conhecimentos novos, em vez de tentar ver com clareza o que já temos a nossa frente: “Quão difícil, penso, é ver aquilo *que está mesmo diante dos meus olhos!*” (CV, p. 64) [Grifo do autor]. A metáfora do “edifício” apresentada na citação acima se mostra, portanto, bastante adequada a esse contexto. Sendo nosso pensamento orientado pela noção de progresso, acreditamos ser necessário construir uma estrutura cada vez mais “alta”, afastando-nos dos fundamentos daquilo que constituem as nossas práticas i.e., o *uso da linguagem*. Por isso Wittgenstein preocupa-se, acima de tudo, com a claridade e a transparência:

Não estou interessado na construção de um edifício, mas sim em ter uma visão clara dos alicerces de edifícios possíveis. (CV, p. 21)

Informados pela perspectiva wittgensteiniana, podemos dirigir nosso olhar para as questões trazidas pelo discurso exploratório. Ao fazê-lo, notamos que a noção de progresso parece nos levar a um impasse. Podemos nos perguntar, por exemplo, se seria possível advogar a noção de *progresso* em educação da mesma maneira que o fazemos

em outras áreas de conhecimento. Allwright diz que não sabemos se as perguntas que fazemos no campo pedagógico hoje são melhores do que as que costumávamos fazer no passado, assim como, talvez, não sejamos capazes de explicar satisfatoriamente o que seria exatamente “progresso” nessa área específica. Para ele, tudo isso torna o conceito de progresso algo difícil de descrever em nosso campo de estudos (Allwright, 2006, p. 16)

Um dos caminhos possíveis para pensar a noção de progresso diz respeito ao modo como nos posicionamos frente à pesquisa no campo do ensino/aprendizagem de línguas. Pode-se, em princípio, considerar o conhecimento nessa área como algo cumulativo ou não, o que irá determinar a maneira como a noção de *progresso* será encarada. Caso consideremos o progresso pedagógico alcançado como algo cumulativo, concluiremos que o que fazemos, tanto no nível individual quanto coletivo é algo relativamente tolo (Allwright, 2000, p.2; 2006, p.16) já que, à medida que nos aproximamos de um conhecimento “maior”, percebemos o estado de “conhecimento primitivo” no qual nos encontrávamos.

Por outro lado, se considerarmos o conhecimento nessa área como algo não-cumulativo, diremos que fazemos perguntas sensatas, mas elas só são válidas por um determinado período de tempo, já que diferentes perguntas são necessárias para circunstâncias diferentes.

Dessa forma, constatamos a natureza do impasse em questão. Parece razoável afirmar que as perguntas de hoje refletem melhor as circunstâncias de hoje e, por isso, temos a impressão de que fizemos progresso. Talvez, como o autor tão bem sublinha, seja necessário forjar para nosso campo de conhecimento uma versão modificada da noção de *progresso*, onde fique patente o caráter inapropriado da busca incessante por uma ‘melhora’, através das diferentes circunstâncias em nosso campo de atuação. Segundo Allwright, é necessário, portanto, ressignificar o conceito de *progresso*. Nesse ponto, a visada wittgensteiniana pode oferecer um caminho fecundo, ao propor que, na verdade, o que necessitamos é obter um ponto de vista novo acerca de fatos já conhecidos. Para Wittgenstein, pensar em *progresso* seria como pensar na construção de um ‘edifício’ com os conhecimentos que ora já possuímos, mas orientados por um novo ângulo:

Deves dizer algo novo e, contudo, tudo o que deves dizer deve ser velho.

De fato, deves limitar-te a dizer coisas velhas – e, não obstante, o que dizes deve ser algo de novo? (...)

Sim, tens de juntar bocados de material velho. Mas de modo a conseguires um *edifício*. (CV, p. 65)

Allwright (2000) ressalta que o que podemos aprender com esses impasses é que as respostas que estamos conseguindo em nosso campo talvez só sejam relevantes para as circunstâncias que estão sendo vividas em um determinado momento. Progresso real, portanto, seria a capacidade de responder melhor à mudança das circunstâncias vigentes. Seria responder a situações já conhecidas por meio de um posicionamento ainda não experimentado. Concordo com Allwright quando esse diz a respeito da Prática Exploratória que

Trabalhar para entender a vida na sala de aula irá prover uma boa base que ajudará professores e aprendizes a fazerem de seu tempo juntos um momento prazeroso e produtivo. Irá mostrar-se também, a meu ver, um aliado inteligente e duradouro da mudança pedagógica, já que irá fornecer uma base firme para quaisquer “melhoras” que a investigação venha a sugerir como merecedora de implementação. (Allwright, 2003, p.114)

Para Moraes Bezerra (2007, p. 45), a adoção da perspectiva exploratória permite que se contemple a multiplicidade de aspectos presentes na sala de aula, tais como afetividade, crenças, poder e cognição, o que pode ser equivalente a uma lufada de ar fresco no ambiente pedagógico já tão ‘viciado’ em que atuamos. Como diz Rubem Alves (2001, p. 55), a educação muitas vezes “(...) pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos”. De fato, acredito que a ‘visada’ exploratória pode devolver o fazer pedagógico à ‘vida’. Não a vida à qual professores e alunos estão normalmente acostumados – a vida entendida como algo “duro e exigente” (Allwright 2002, p. 43) – mas sim a vida com todas as suas particularidades e – por que não dizer – encantamento.

A perspectiva exploratória e o pensamento de Wittgenstein podem prover um bom ponto de partida para se repensar a noção de *progresso* e a necessidade de ‘melhora’ no âmbito pedagógico. Para essas duas perspectivas *progresso* não seria a descoberta de fatos novos, pois tudo aquilo que precisamos saber já está posto diante de nós (LA, p. 32). O mais importante, segundo as palavras de Wittgenstein, é forjar uma nova maneira de *pensar*:

Difícil é agarrar a dificuldade profundamente.

Pois se ela for apreendida perto da superfície permanece simplesmente como era. Tem que ser arrancada pela raiz; e isso implica que comecemos a pensar nestas coisas de uma nova maneira. (...)

Uma vez estabelecida a nova maneira de pensar, os velhos problemas desaparecem; na realidade, torna-se difícil retomá-los. Pois residem na maneira como nos expressamos e, se nos vestimos com uma nova forma de expressão, os velhos problemas são postos de parte juntamente com as roupas velhas. (CV, p. 76)

Faz-se necessário não esquecer, porém, que a Prática Exploratória não deve ser tomada como mais um ‘método’, ou um pacote abrangente de medidas que irão sanar todos os nossos problemas; pelo contrário, ela deve ser percebida como um ‘olhar’ diferenciado, privilegiado para as questões que envolvem a vida em sala de aula (e fora dela).

Pode-se propor que esse ‘olhar’, essa nova ‘visada’ orienta-se pela mesma atitude que animou Wittgenstein na sua empreitada filosófica, pois esse, quando perguntado (*IF*, § 309): “Qual é o seu objetivo em filosofia?”, respondeu: “Mostrar à mosca a saída do apanha moscas”. Uma possível leitura dessa metáfora seria mostrar a alguém algo que já existia previamente, mas que, por algum motivo, não podia ser percebido ou encontrado. Há uma saída da armadilha, mas é preciso um ‘treino’ para que se possa aprender a ‘escapar’. Seria o papel da filosofia, então, oferecer esse treino; no caso da filosofia wittgensteiniana, sob a forma de um ‘método terapêutico’ (*IF*, § 133).

Não se deve pensar que com isso Wittgenstein estaria afirmando ser possível ‘escapar’ da linguagem, da estrutura. O que se pode fazer, ao contrário, é descobrir ‘lugares’ que nos permitam observar a vida através de outro ângulo. Diz ele (CV, p. 33), acerca do trabalho em filosofia, que esse é

(..) na realidade, mais um trabalho sobre si próprio. Sobre a nossa própria interpretação. Sobre a nossa maneira de ver as coisas (E sobre o que delas se espera).

Não é preciso, portanto, inventar uma ‘fórmula’ nova, fazer uma descoberta inédita para mostrar à mosca a saída. Em vez disso o filósofo nos aconselha a prestar atenção ao modo como interpretamos os fatos e como construímos a nossa visão acerca das coisas que nos cercam. A(s) saída(s) existe(m) para os que aprendem a vê-la(s).

Creio ser possível ter espírito semelhante no trato das questões pedagógicas. A armadilha, no caso da filosofia wittgensteiniana, é a própria linguagem:

A linguagem arma a todos as mesmas ratoeiras; é uma imensa rede de caminhos transviados facilmente acessíveis. E assim vemos os homens, um após outro, a andar pelos mesmos caminhos e já sabemos onde é que tomarão um desvio, onde continuarão a andar em frente sem reparar na bifurcação, etc, etc. O que tenho que fazer é, portanto, erigir postes de sinalização em todas as bifurcações em que há caminhos errados, de modo a ajudar as pessoas perto dos locais perigosos.” (CV, p. 35)

No caso da sala de aula, ela pode tomar diversas formas – a ânsia de controle, o desejo de padronização, sucesso e progresso a todo custo, a necessidade de projetização, entre outras – as quais, por sua vez, também estão enraizadas na maneira como usamos a linguagem, como nos expressamos. Sem ter pretensões prescritivistas, a Prática Exploratória pode contribuir para o campo do ensino de línguas ou – de forma mais abrangente – para o campo da educação, ajudando alunos e professores a encontrar as saídas da armadilha, através da construção de entendimentos e envolvimento de todos. Acredito que os conceitos wittgensteinianos tratados a seguir, podem se mostrar bons aliados nessa busca.