

Um diálogo entre a filosofia wittgensteiniana e a Prática Exploratória: investigando a noção de entendimento

Nos dois capítulos anteriores, procurei apresentar algumas questões dentre as muitas que costumam mobilizar os leitores dos textos wittgensteinianos. Os temas levantados foram aqueles que, com frequência, estão associados ao legado de Wittgenstein, tais como a questão do ceticismo e a noção de *critério*, o método peculiar desenvolvido pelo filósofo nas *Investigações Filosóficas*, a *visão agostiniana de linguagem*, os *jogos de linguagem* e a própria noção de *entendimento*, entre outros. Tendo feito isso e elaborado uma tentativa de recortar os conceitos necessários ao que chamarei de ‘terapia gramatical’ aqui proposta, pretendo, nesse capítulo, me valer dos mesmos com vistas a perseguir o objetivo inicial desse trabalho, expresso na introdução, ou seja, **caracterizar a identidade da noção de entendimento no discurso acadêmico seminal da Prática Exploratória numa perspectiva wittgensteiniana de linguagem**, procurando evidenciar os subsídios que a filosofia de Wittgenstein oferece para o discurso exploratório.

Nesse percurso que se inicia, pretendo continuar ressaltando as convergências teóricas entre ambas as perspectivas abordadas – a filosófica e a pedagógica – tratando de enfatizar o caráter não-doutrinário tanto de uma quanto da outra, o que, de certa maneira, já foi enunciado em vários pontos no decorrer deste trabalho. Para tanto, apresentarei a análise de trechos dos 18 textos que compõem o corpus, ou seja, artigos e capítulos de livros de Allwright, Allwright & Miller e Allwright & Hanks que julgo mais representativos dentro do universo da Prática Exploratória e que melhor se adéquam aos meus objetivos. Acredito que os artigos e capítulos selecionados são em número suficiente para os fins aqui pretendidos. As passagens às quais darei destaque serão aquelas nas quais sejam feitas referências mais ou menos explícitas ao conceito de *entendimento*. Apresentarei, portanto, uma análise interpretativa dos textos à luz dos conceitos da filosofia do segundo Wittgenstein, tentando tornar claros os critérios que nos permitem dizer o que conta como *entendimento* no discurso da Prática Exploratória.

A análise será norteada por uma metodologia teórico-interpretativa. Quanto à transcrição dos trechos que são objeto de nossa análise, optei por numerá-los para melhor poder fazer referência aos mesmos no decorrer do capítulo, o qual está organizado da seguinte maneira.

Na primeira seção, faço um ‘sobrevôo’ a fim de obter uma ‘visão geral’ do terreno, ou seja, levantar alguns pontos centrais acerca do termo *entendimento* no discurso exploratório. Falarei do entendimento como *ação* e de sua estreita relação com a noção exploratória de *qualidade de vida*. Isso servirá de ‘pano de fundo’ para o desenvolvimento das seções subsequentes.

Na segunda seção, abordo o aspecto de *continuidade do entendimento* na Prática Exploratória e de como essa característica é fundamental para o movimento de resistência à ideia de ‘projetização’. Esse dado trazido pelo discurso exploratório mostra que a noção de entendimento como uma espiral infinita, que se renova e se aprofunda. De fato, uma leitura atenta dos textos mostra que um dos aspectos do *trabalho pelo entendimento* é ser uma ação ‘inconclusiva’ (Allwright & Hanks, 2009, p. 173). Isso posto, contando com o aporte da filosofia wittgensteiniana, mostrarei que o *entendimento* no discurso exploratório para além de ser um ‘evento’ ou ‘fenômeno’ mental passageiro, possui na verdade um caráter duradouro, ou seja, ele é uma *condição permanente*.

Em seguida, aponto como a ênfase dada pela Prática Exploratória a um trabalho pelo *entendimento* que conjuga ação mútua e colegial vem ao encontro da ideia defendida por Wittgenstein de que esse mesmo entendimento é determinado por nossas *atuações públicas*, as quais são governadas por *regras*. Logo a seguir, mostro que um dos *critérios* para se aferir o entendimento na Prática Exploratória também são as *atuações* de seus praticantes, pois, como já se disse, por ser uma atividade pública e regulada, *entender* é, nas duas perspectivas abordadas aqui, sinônimo de poder *dar o próximo lance num jogo de linguagem*.

Na penúltima seção do capítulo deter-me-ei num ponto de discrepância entre esses dois discursos, o qual diz respeito à possibilidade da autonomia do pensamento em relação à linguagem e à (im)possibilidade de explicar aquilo que se entendeu. Em seguida concluirei a análise mostrando como a Prática Exploratória, através da *ação para entender*, pode propiciar à *desnaturalização* de práticas tidas como ‘normais’ pelos membros da comunidade além de poder promover a ressignificação de determinados conceitos amplamente aceitos. Para isso, me apropriarei das noções

wittgensteinianas de *necessidade antropológica, representação perspicua e percepção de aspectos* já discutidos no capítulo anterior.

Subjacente à análise, está a convicção de que tornar evidentes os *critérios* que determinam a identidade da noção de *entendimento* na Prática Exploratória serve ao propósito de mostrar que é possível falar dessa noção, ‘seguir’ com ela em diversos *jogos de linguagem* sem que, para isso, seja preciso fazer concessões ao essencialismo ou ao ceticismo, sem que seja necessário, enfim, sucumbir à *confusão conceitual* que tantas vezes nos paralisa.

Como fio condutor de todo o capítulo, portanto, estará o pressuposto de que a noção exploratória de *entendimento* não é tributária de nenhuma *essência* metafísica. Acredito que a contribuição mais relevante deste estudo ao campo de estudos exploratórios dá-se nesse sentido: mostramos que, por ser governada por *regras* e por existirem *critérios* que nos permitem aferir o *uso* que dela fazemos, a noção de *entendimento*, apesar de flutuante e cambiável, está respaldada nas práticas comunitárias e, por isso, pode resistir à ameaça cética, a qual poderia nos condenar a aceitar que ‘qualquer coisa’ fosse tomada por ‘entendimento’ na Prática Exploratória.

5.1

Mapeando o terreno

Como já foi mencionado na Introdução deste trabalho, algumas passagens dos *handouts* e artigos escritos por Allwright e Allwright *et alii*, dão ao leitor a impressão de tratar do *entendimento* de maneira tangencial. Nas muitas vezes em que o mesmo é colocado em pauta (e, pela importância atribuída a esse conceito no discurso exploratório, ele quase sempre é convocado à cena), não se percebe uma preocupação do autor em prover uma **definição** (no sentido essencialista do termo). O que Allwright faz, certamente (e de maneira wittgensteiniana), é estabelecer conexões, tecer tramas, construir paralelos, fazer comparações; enfim, ele nos **explica** como o termo é usado (ou como ele deve ser tomado) pelos praticantes exploratórios.

Uma primeira leitura dos textos em tela sugere que o trabalho exploratório está voltado para a idéia de *movimento* – movimento esse que não ocorre aleatoriamente, mas é, pelo contrário, interessado, no sentido de estar orientado para o *trabalho pelo*

entendimento: “A Prática Exploratória começa com uma *intenção de tentar entender algo*”. Além disso, ela reconhece que

[1]

(...) qualquer entendimento pode sugerir que a mudança é necessária, mas reconhece também que algumas vezes o entendimento, ou apenas o processo de trabalhar em conjunto para entender, pode trazer, nele mesmo, mudanças suficientes.¹ (Allwright & Hanks, 2009, p. 173).

Não se pode, portanto, considerar esse dado como uma concessão a uma ideia de *trabalho* com vistas a obter *resultados*. O trabalho pelo entendimento pode visar, entre outras coisas, “facilitar a tomada inteligente de decisões sobre como responder à pressão externa por inovações”² (Allwright, 2005, p. 26), além de – talvez mais importante ainda – ser capaz tanto de “produzir mudanças quanto de lidar com o processo de mudança em si”³ (Allwright & Hanks, 2009, p. 172). O trabalho pelo entendimento alia *atitude investigativa* e construção de *ações compartilhadas* pelo grupo:

[2]

A ação pelo entendimento envolve dois tipos de ‘atividade’ – ‘pensar’ e ‘fazer’. Como todas as atividades humanas (exceto talvez, o sono) podem ser resumidas a essas duas, vale a pena analisá-las a fundo (...) para descrever o que cada uma envolve e como cada uma está interrelacionada na Prática Exploratória.

(...)

O que a Prática Exploratória traz é uma ênfase na inclusão, mutualidade e colaboração, ou seja, na ação pelo entendimento como parte integral do trabalho nas vidas de aprendizes, bem como na vida de professores.

(...)

‘Fazer’ identifica-se principalmente com o ato de recolher material para ‘alimentar’ o pensamento. Para a Prática Exploratória, ‘recolher’ é uma noção ampla. Inclui a reunião de informações prévias, o monitoramento das situações vividas e a intervenção para gerar novos ‘dados’. (Allwright & Hanks, 2009, p. 173)⁴

¹ “EP starts with an *intention to try to understand*, rather than change. It recognizes that any understanding may suggest change is needed, but it also acknowledges that sometimes understanding, or even just the process of working together to understand, will bring sufficient change in itself.” (Allwright & Hanks, 2009, 173) [italico no original]

² “(...) to facilitate intelligent decision-making about responding to external pressures to innovate” (Allwright, 2005, p. 26)

³ “(...) both producing change and handling the change process” (Allwright & Hanks, 2009, p. 172)

⁴ “Taking action for understanding involves two types of ‘activity’ – ‘thinking’ and ‘doing’. Since all human activity (except perhaps sleep) could be summed up under these two, it is worth analyzing them further (...) to describe what each involves, and how they interrelate within EP.

(...) What EP brings is an emphasis on inclusivity, mutuality and collaboration, and therefore on action for understanding as an integral part of the working lives of learners, as well as of teachers.

Esse *movimento* ou *ação para o entendimento*, segundo Allwright e Hanks, compreende, portanto, duas dimensões, o *pensar* e *fazer*, e configura um *critério* importante para definição da identidade do conceito aqui estudado, como será discutido mais adiante.

Continuando nesse vetor, na Prática Exploratória chama-se *entendimento* a ação que é colocada **antes** da resolução dos problemas. Acredita-se que, sem esse estágio prévio, a busca pela solução de questões pode revelar-se equivocada. Mais ainda, a ação para o entendimento (Allwright, 1999) pode ainda levar à conclusão de que esse, por si só, é algo plenamente satisfatório e que a mudança, ainda que se inscreva como uma possibilidade no horizonte, não é realmente necessária:

[3]

Contemplar uma situação para entendê-la melhor, e daí, talvez, fazer algo mais concreto para aumentar ainda mais esse entendimento, **poderá**, mas não, necessariamente, levar à conclusão de que a mudança seja, de fato, desejável e de que vale a pena aproveitar o entendimento obtido na elaboração de uma solução possível para um problema que já foi identificado de modo adequado. (Allwright, 1999, p. 3) [Grifo meu]

Pela sua importância, certamente voltarei à essa questão nas próximas seções. Por ora, basta que saibamos que, para Allwright (1999, p. 4), “a *contemplação para o entendimento* pode ser vista de forma isolada” [grifo do autor], ou seja, o sujeito pode sair do processo de reflexão plenamente satisfeito.

Um outro dado acerca do entendimento é enunciado por Allwright (2001), quando o autor afirma ser o *entendimento* o mecanismo através do qual podemos ajudar as pessoas a *apreciarem* (*enjoy*) seu próprio trabalho, muito mais do que tentar ajudá-las a buscar soluções para problemas relacionados às suas atividades. Creio ser reveladora do espírito exploratório a inclusão do vocábulo ‘apreciarem’ nesse contexto. Ele demonstra, acima de tudo, o comprometimento dos atores exploratórios com a *qualidade da vida* em sala de aula; tendo essa mesma *qualidade* uma característica concreta, não existindo como mera ‘ficção’ linguística.

O *entendimento* é ação que viabiliza para alunos e professores a possibilidade do prazer em estarem juntos, numa mesma empreitada. E é através do intercâmbio

(...) ‘Doing’ is largely the process of gathering material to feed thinking. For EP ‘gathering’ is a wide notion. It includes assembling background information, monitoring the current situation and intervening to generate new ‘data’.” (Allwright & Hanks, 2009, p. 173)

linguístico entre alunos e professores que esse exercício de prazer pode se concretizar. Não por acaso, Bordelois (1995, p. 10) argumenta que

Se é verdade que a pulsão de vida, Eros, é a que liga seu objeto ao desejo, e o prazer é o sinal certo de sua realização, a linguagem é uma das manifestações mais evidentes e universais do início do prazer. A cada comunicação verbal que se concretiza ocorre uma relação misteriosa e fecunda. A libido faz das palavras seu objeto e morada (...)

Penso que isso faz da Prática Exploratória uma instância transgressora, na medida em que instaura o *entendimento* como elemento através do qual se dá a possibilidade do *prazer* no exercício de ensinar/aprender.

O entendimento toma corpo na relação dialógica entre educador/educando e demais atores que porventura venham a tomar parte na cena de ensino/aprendizagem. O diálogo, de certa maneira, impensável em instâncias pedagógicas mais tradicionais, é a fonte de aprendizagem e razão de ser de uma educação que se quer problematizadora, como nos informa Gadotti (1989, p.69), ao refletir sobre o trabalho do educador Paulo Freire: “O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido.”

Uma noção de extrema importância e que deve ser destacada nessa seção é a relação do entendimento no contexto exploratório com a *qualidade da vida* em sala de aula. Assim como o *entendimento*, a noção de ‘qualidade de vida’ (para alguns autores, ‘qualidade **da** vida’) mostra-se resistente a definições de caráter essencialista (Gieve & Miller, 2006). Por ser “altamente complexa e difícil de ser capturada”⁵ (Allwright & Hanks, 2009, p. 150), parece mostrar-se apreensível apenas por *semelhança de família* e certamente merece um estudo à parte, pois a dificuldade de abordá-la foge ao escopo do presente estudo.

Para nossos propósitos, é importante ressaltar a ligação intrínseca da mesma com a noção de entendimento, já que o trabalho voltado para o *entendimento* coloca a questão da qualidade de vida em foco (“Acreditamos que a qualidade da vida é o que aprendizes e professores entendem, ou buscam entender, sobre suas experiências em sala de aula”⁶ Gieve & Miller, 2006, p. 23). Por seu turno, Allwright (2003b) sustenta ser o entendimento a ‘ferramenta’ que instrumentaliza a qualidade de vida: “(...) em vez

⁵ “‘Quality of life’ is a dauntingly complex and elusive notion” (Allwright & Hanks, 2009, p. 150)

⁶ “We believe that QoCRL is what teachers and learners understand, and/or try to understand, about their joint experience in classrooms” (Gieve & Miller, 2006, p. 23)

de colocarmos o ‘entendimento’ em primeiro lugar, priorizamos agora a qualidade da vida, deixando o entendimento como um meio, não um fim em si mesmo⁷” (p. 130, 131).

Não há um ‘consenso’ acerca do que seja ‘boa’ ou má’ qualidade de vida. Gieve e Miller (2006) ressaltam o caráter ‘dinâmico’ dessa noção e mostram como a mesma é situada historicamente e construída de maneira “interpessoal, complexa e idiossincrática” (p. 20, 21). Entende-se, portanto, que apenas o trabalho pelo entendimento torna possível para os praticantes exploratórios lançar luz sobre essa questão. Como nos ensina Wittgenstein, é difícil ver o que está diante de nossos olhos, o que nos leva a lembrar aqui da noção de *percepção de aspectos*, descrita no capítulo 4. Um dos dados mais relevantes acerca dessa noção é a mudança de perspectiva que o entendimento do contexto pode propiciar, ou seja, a possibilidade de sairmos de um ‘ponto fixo’ de observação a fim de melhor refletir sobre as variadas situações da vida em sala de aula. Sendo o trabalho pelo entendimento de caráter público e compartilhado, o mesmo pode levar aprendizes e professores a ‘ver’ o que já se encontrava diante de seus olhos e reconhecer se o que estão vivenciando em sala de aula – bem como fora dela – pode ser chamado de ‘boa qualidade de vida’.

No caso da noção *qualidade de vida* em particular, bem como de todas as outras, não se pode esquecer o que Wittgenstein nos diz sobre as regras de uso de um termo. Essas regras são experimentadas como necessárias, embora sejam contingentes; por estarem ancoradas em nossas práticas, podem desaparecer e dar lugar a outras e são integrantes de nossa vivência grupal. Mais uma vez, percebemos que a *ação pelo entendimento* pode deixar essas mesmas *regras de uso* evidentes no caso da noção de *qualidade de vida*.

Essa abordagem preliminar da noção de *entendimento* deixa entrever alguns ‘fios’ que podem servir de condutores de nossa análise. O mais importante deles, a meu ver, é o que se pode reconhecer do entendimento como *ação*. Ação coletiva, compartilhada na condução das questões em sala de aula. Como já se disse, voltarei a falar desse ponto mais adiante.

⁷ “(...) where ‘understanding’ was primary we now have quality of life, leaving understanding as the means, not an end in itself.” (Allwright, 2003b, p. 130, 131)

5.2

O entendimento como condição permanente

Como já foi enunciado no capítulo anterior, ao ‘resgatar’ a noção de entendimento do reino das vivências internas, contrariando, assim, toda uma tradição, Wittgenstein rejeita as afirmações de que o mesmo possa ser considerado um ‘evento’ ou ‘processo’ de duração limitada. Em vez disso, ele devolve o termo ao lugar da gramática de nossos usos da linguagem. Tal movimento concorre para que o filósofo elabore sua visão do entendimento como uma *condição permanente*. Percebemos uma convergência desse pensamento com o discurso exploratório no exame dos textos do corpus, como se pode constatar nos trechos abaixo selecionados:

[4]

A continuidade é importante porque os entendimentos nunca são fixos e nunca terminam. Qualquer trabalho pelo entendimento deve, pois, ser uma empreitada contínua. (Allwright & Hanks, 2009, p. 27)⁸

[5]

Se o trabalho pelo entendimento está totalmente integrado à vida, então é possível começar a pensar nele como algo que pode ser **contínuo** – como uma parte corriqueira da prática de sala de aula. Isso vem ao encontro da percepção de que não podemos esperar atingir o entendimento de algo e logo depois assumir que esse entendimento será válido para o resto de nossas vidas. A vida, especialmente a vida na sala de aula, é volátil e constantemente intrigante. Desse modo, nosso último princípio é que o trabalho pelo entendimento seja contínuo e que não leve à ‘projetização’. (Allwright, 2003d, p. 21) [grifo meu]⁹

[6]

A vida é algo contínuo e dinâmico. Portanto, nossos entendimentos serão sempre provisórios, na melhor das hipóteses, ou válidos apenas por um curto período de tempo. Dessa maneira, nosso trabalho pelo entendimento precisa ser contínuo. (Allwright & Hanks, 2009, p. 153)¹⁰

⁸ “Continuity is important because understandings are never fixed and final. Any work for understanding must therefore be a continuous enterprise”. (Allwright, 2009, p. 27)

⁹ “If the work for understanding is fully integrated it then becomes possible to think of it as something that can be continuous – a normal part of classroom practice. And this fits very well with the perception that we cannot expect to reach understanding of something and then assume that that understanding is going to be valid for the rest of our lives. Life, especially life in the classroom perhaps, is volatile, and constantly puzzling. So our last principle is that work for understanding should be continuous, not ‘projectised’”. (Allwright, 2003d, p. 21)

¹⁰ “Life is continuous and dynamic. Our understandings are therefore always going to be provisional, at best, and valid only briefly, if at all. Our work for understanding, therefore, needs to be a continuous enterprise.” (Allwright & Hanks, 2009, p. 153)

Podemos começar a pensar sobre os trechos selecionados retomando as palavras de Wittgenstein já apresentadas no capítulo 4: “Compreender uma frase significa compreender uma língua” (IF, § 199). Como se disse anteriormente, não há aqui um apelo a um mecanismo misterioso que nos dê acesso à uma dimensão etérea e oculta da linguagem. Como se sabe, para Wittgenstein, falar uma língua é tomar parte nas práticas de uma comunidade, é ser introduzido nas vivências do grupo – *entender uma palavra*, portanto, não diz respeito a decodificar símbolos, mas sim, denota um conhecimento de *práticas humanas*. O entendimento de uma língua, como tal, é análogo a receber uma herança, pois recebemos um legado ao sermos introduzidos no mundo da cultura e da linguagem.

Como esse dado da filosofia wittgensteiniana pode subsidiar a Prática Exploratória nesse aspecto? Através do exame dos textos exploratórios, percebe-se que *entender* é usado, de igual maneira no discurso exploratório, como uma *condição*; não como algo permanente, mas sim uma ação cíclica, que não termina e se renova sempre: “Fazer o trabalho pelo entendimento e a integração algo contínuo”¹¹. “A sala de aula é volátil”, diz Allwright. Isso poderia soar como contraditório à luz de outro aparato teórico; no entanto, wittgensteinianamente, sabemos que essa ‘permanência’ do entendimento tem a mesma estabilidade de nossas outras práticas e instituições. Uma estabilidade relativa, portanto, que nos reenvia à nossa condição de homens. “Sejamos humanos”, diz o filósofo em *Cultura e valor* (p. 52). No âmbito do trabalho exploratório essa máxima parece encontrar o seu lugar. Por ser uma atividade pública e compartilhada, a noção de ‘entender’ se constrói sócio-historicamente, sendo, ela mesma, uma tradução da impermanência do humano. Dizer que os entendimentos que construímos configuram uma *condição permanente* equivale a dizer que, quando praticantes exploratórios usam essa noção em seus jogos de linguagem, falam de algo que não termina quando estão dormindo, por exemplo. Aliás, não haveria sentido formular esse questionamento: “*Você entende enquanto está dormindo?*”, pois não faz parte da gramática da noção de entendimento tal pergunta. Se a fizéssemos, estaríamos demonstrando que não podemos jogar o jogo onde tal palavra se insere. O que valida esses entendimentos é o seu caráter público. Não são entendimentos de uma só pessoa,

¹¹ “Make the work for understanding and for integration continuous (Allwright, 2009, p. 27)

em um só momento, pelo contrário, são construídos e aprofundados em um contexto sócio-histórico no qual a sala de aula está inserida:

[7]

Devemos enfatizar aqui, entretanto, que se é para levar [o trabalho pelo entendimento] a sério, o mesmo deve ser visto como uma empreitada contínua seja para refletir o fato de que qualquer sala de aula de línguas é uma situação social dinâmica, de tal maneira que qualquer entendimento alcançado em qualquer ocasião, poderá tornar-se rapidamente irrelevante. (Allwright 2002, p. 23)¹²

Enquanto houver vida e enquanto ela nos parecer intrigante, estaremos envolvidos no trabalho de entendê-la. Deve-se saber, porém, que, para o olhar exploratório, os entendimentos serão sempre locais e revogáveis. Mais importante ainda nos parece o fato de que, assim como para Wittgenstein, nos fragmentos [4] e [5], Allwright nos diz que, ao entender uma situação particular de sala de aula, estamos, na verdade, entendendo a vida como um todo. Ao dizer que o trabalho para entender deve ‘estar integrado’ ao cotidiano da sala de aula, Allwright ressignifica o conceito de ‘trabalho’ em sala de aula e o transforma em ‘vida’. Assim, estabelece-se como *critério* para se aferir o entendimento na atividade exploratória a sua *continuidade*. A gramática do verbo ‘entender’ na Prática Exploratória inclui, portanto, chamar de ‘entender’ uma ação interessada, pública e colegial, que não leve à finalização, a resultados e a ‘projetos’.

5.3

Todo signo está vivo no uso: regras e a noção de entendimento

A filosofia wittgensteiniana de linguagem oferece como alternativa ao essencialismo linguístico a possibilidade de sairmos de um ‘ponto fixo’ de observação a fim de melhor refletir sobre as variadas situações em que as palavras são verdadeiramente empregadas. É precisamente através de uma práxis linguística que não se dissocia das outras atividades humanas – como comer, beber, andar, falar, contar

¹² “We would emphasise here, however, that if it is to be taken seriously it would be better seen as a continuous enterprise, if only to reflect the fact that any language classroom is a dynamic social situation, such that any understanding reached on any one occasion may rapidly become irrelevant.” (Allwright, 2002, p. 23)

histórias, perceber, pensar – que os sentidos das palavras podem ser descritos. Se quisermos perguntar pelo significado de um termo, devemos começar a procurá-lo nos jogos de linguagem onde o mesmo é efetivamente empregado.

Lembre-mo-nos de que, para Wittgenstein, o que confere ‘vida’ a um signo é justamente o *uso* que dele fazemos. O significado, portanto, como bem já se destacou aqui, possui caráter público, bem como o entendimento que dele possuímos. E nossas atuações públicas são governadas por regras, assim como os usos das palavras também o são. Em suma, buscando apoio nas palavras de Wittgenstein, concordo que estamos diante de um aprendizado, o qual também faz parte desse universo regulado:

“Nesta dificuldade, pergunte-se sempre: Como foi que *aprendemos* o significado desta palavra (“bom”, p. ex.)? À mão de que exemplos; em quais jogos de linguagem? (Então você verá, facilmente, que a palavra deve ter uma família de significados.) (IF, § 77)

Se o uso de um termo pelos membros de uma comunidade é parte de um aprendizado, cabe, então, perguntar, como isso se dá no discurso exploratório em relação à noção analisada nesse capítulo. Quais seriam as regras de *uso* que governam a noção de entendimento? Em que casos essa noção comparece? Para refletir melhor acerca dessas questões, apresento as seguintes passagens:

[8]

Mas o que há para ser entendido? A primeira vista, parece óbvio que, o que a profissão precisa entender, e talvez os aprendizes também, é aquilo que funciona e o que não funciona, de maneira que o tempo de aula não seja desperdiçado com atividades ineficazes. (...) Mas quando os professores vão mais a fundo, tentando entender o que está por trás de seus ‘problemas’ (quando transformam seus ‘como?’ em ‘porquês?’), a discussão parece dirigir-se inevitavelmente para aquilo que chamamos ‘qualidade da vida’ em sala de aula. (Allwright, 2003d, p. 20)¹³

A matéria do entendimento, ou seja, aquilo que se coloca como ‘assunto’ para ser entendido, é tudo o que se entrelaça à própria vida dos praticantes exploratórios. Por isso Allwright diz que, embora na superfície pareça que o trabalho para entender *precise*

¹³ “But what is there to understand? At first sight it may seem obvious that what the profession needs to understand, and perhaps the learners also, is what works and what doesn’t so that class time is not wasted on ineffective language activities. (...) But when teachers probe further, and try to understand what lies behind their “problems” (to turn their “how” questions into “why” ones), the discussion seems inevitably to settle on what it seems only appropriate to call the “quality of life” in the classroom”. (Allwright, 2003d, p. 20)

ser feito com vistas a melhorar a eficiência em sala de aula, basta contemplar as questões um pouco mais para perceber que as perguntas feitas devem ser reformuladas, assim como os objetivos das mesmas. No lugar de um encaminhamento que leve à resolução dos problemas (“how”), faz-se necessário refinar as reflexões feitas (“why”), envolvendo a todos no trabalho de entendimento (professores e aprendizes). Com isso, pode-se dizer, em primeiro lugar, que o termo *entendimento* na Prática Exploratória é usado quando praticantes se referem a ações voltadas para a reflexão, com vistas a obter mais clareza dos *puzzles* que os intrigam e, assim, poderem estabelecer mudanças ou não. Neste caso, as palavras de Wittgenstein, quando este nos diz “Eu vivencio o porquê” (IF, § 177) pode lançar luz sobre a questão, ao nos remeter à ideia de *visão clara* (sinóptica), já debatida no capítulo 4.

A ideia exposta acima de *envolver a todos* pode ter sua importância percebida com mais clareza à luz do pensamento wittgensteiniano de que, como já dissemos, os entendimentos pertencem à esfera pública, o que definitivamente contrasta com a visão de uma ‘vida privada’ e de que entender é um trabalho solitário e individual¹⁴. De fato, para realmente entender é preciso um trabalho conjunto, que vise desdobramentos futuros. Disso decorre que o foco desloca-se das vivências interiores – posição tradicionalmente aceita – para as vivências com o outro:

[9]

Esses entendimentos podem também, como sugeri, ser algo que tenha um valor que não seja meramente local e imediato. Eles devem, na prática, também servir para aumentar o desenvolvimento a longo-prazo dos aprendizes como aprendizes, assim como o desenvolvimento a longo prazo de professores como professores. (Allwright, 2003d, p. 22)¹⁵

Esse ‘outro’, entretanto, não é o ‘outro’ estranho à atividade exploratória, como, por exemplo, a figura do pesquisador profissional, mas sim aqueles que dela diretamente participam:

[10]

Gostaria de sugerir agora que se há uma área em que vale a pena haver planejamento, essa área é o entendimento. E, nessa área, gostaria de sugerir que talvez valha a pena até mesmo planejar a aula em seus detalhes (...). De

¹⁴ IF, § 259.

¹⁵ “Such understandings might also, I have suggested, be of more than purely local and immediate value. They might in practice also serve to enhance the long-term development of learners as learners, and the long-term development of teachers as teachers”.(Allwright, 2003d, p. 22)

fato, gostaria de ir além dessa posição para sugerir que talvez faça sentido que os próprios participantes das atividades pedagógicas trabalhem para obter um entendimento dos eventos nos quais estão envolvidos, para que não seja preciso delegar essa tarefa a pesquisadores profissionais. (Allwright 2003d, p. 18)¹⁶

Além do aspecto público, o exercício do entendimento também compreende certas etapas na sua construção. Chamar uma atividade de ‘entendimento’ na Prática Exploratória é algo que inclui observar esses processos:

[11]

A maior distinção artificial aqui é entre dois conjuntos de processos: (1) *realizar uma ação para o entendimento*, e (2) *trabalhar com entendimentos emergentes*. O primeiro coloca o foco nos próprios processos, como práticas, enquanto o segundo procura focar mais no conteúdo desses entendimentos.

A ordem de apresentação abaixo sugere uma sequência cronológica, pelo fato de que você apenas pode refletir sobre os entendimentos emergentes uma vez que eles já tenham sido trazidos à tona e apenas depois que alguma ação para o entendimento tenha sido tomada. No entanto, em algum ponto de nossas vidas todos nós já possuímos algum nível de entendimento da vida que levamos, bem como algum nível de perplexidade em face de essa mesma vida. Essa perplexidade emerge, não pelo fato de não termos nenhum entendimento sobre o que está acontecendo, mas do sentimento de que nossos entendimentos presentes não são inteiramente satisfatórios.

Desse modo, ‘realizar uma ação pelo entendimento’ não é necessariamente o ponto de partida, mas alguma coisa precisa vir antes (Allwright, 2003, p. 123)¹⁷

O trecho acima pontua, mais uma vez, um dos critérios que concorrem para a definição da noção de entendimento na Prática Exploratória – já levantada na seção anterior – o fato de o mesmo ser uma *condição permanente* (“já possuímos algum nível de entendimento da vida que levamos”). No entanto, para os propósitos da presente

¹⁶ “I now wish to suggest that if there is an area that is worth planning for, then it is the area of understanding. And in this area, I wish to further suggest, even micro-management may be worth planning for. (...) In fact I wish to go well beyond that position to suggest that it makes sense for the classroom participants themselves to be working for an understanding of the events they are involved in, for them not to leave it to professional researchers to do that”.(Allwright, 2003d, p. 18)

¹⁷ The biggest artificial distinction here is between two sets of processes: (1) *Taking action for understanding*, and (2) *Working with emerging understandings*. The first focuses on the processes themselves, as practices, whereas the second set focuses more on their substantive content.

The order of presentation below suggests chronological sequence, if only because it may seem obvious that you can only reflect on *emerging understandings* once they have started to emerge, and only after you have taken some *action for understanding*. But at any point in our lives we all have some level of understanding of the life we are currently living, and some degree of puzzlement. That puzzlement arises, not from our having no understanding at all of something that is happening, but from feeling that our current understandings are not entirely satisfactory.

So, ‘taking action for understanding’ is not necessarily the starting point, but something had to come first. (Allwright, 2003, p. 123)

discussão, procuramos lançar luz sobre as regras de uso do termo ‘entender’. Examinando o excerto [11], constatamos que Allwright descreve dois conjuntos de processos voltados para o entendimento, naquilo que parece uma tentativa não de *estabelecer* regras, mas pelo contrário, o autor intenta tornar *evidentes* regras que já se encontram em uso. A distinção feita entre os processos é **artificial**; porém, para que os participantes exploratórios possam se apropriar do conceito de *entendimento* faz-se necessário recortá-lo, tentar ‘explicá-lo’, definir, enfim, sua *identidade*.

Allwright procura focar aqui na questão que diz respeito a uma determinada ordem cronológica. Assim, nos diz o autor, para que alguém possa trabalhar com entendimentos – dentro de uma perspectiva exploratória – é necessário que esses entendimentos ‘venham à tona’. No entanto, continua Allwright, para que esses mesmos entendimentos possam emergir, é preciso que se tome alguma ação para isso. Na verdade, segundo ele, onde parece haver uma ordem cronológica clara e aparente existe apenas a certeza de que, em algum momento de nossas vidas, tomamos consciência, pela primeira vez, de algum impasse, quando nos sentimos desorientados e confusos. Segundo Allwright, isso acontece, não porque não tenhamos nenhum entendimento (tal como se fôssemos uma tabula rasa), mas porque, na verdade, já possuímos algum nível de compreensão acerca da vida que nos cerca, embora ainda não haja uma consciência clara desse fato. Isso nos remete à ideia defendida pelo autor de que podemos entender mais do que nossas palavras são capazes de expressar, assunto que será tratado mais adiante.

Assim, segundo ele, sentimo-nos impulsionados a executar alguma ação pelo entendimento porque nos damos conta de um impasse; impasse esse criado pelos entendimentos já existentes, gerados a partir das inúmeras práticas nas quais tomamos parte no seio de nosso grupo social, desde que nascemos. Esse pensamento novamente nos conduz à ideia, expressa na filosofia do segundo Wittgenstein, de que a linguagem, bem como nossas outras práticas sociais, é parte de um ‘treino’. Várias são as passagens nas *Investigações Filosóficas* em que o filósofo aborda a questão do treinamento e da educação nas diversas instâncias do fazer humano (Ver: IF § 5-6, 27, 86, 223, 441). Esse movimento opera uma *naturalização* de práticas que, na verdade, são vividas como necessárias. Retomando o que diz Cavell (já mencionado no capítulo 4), não há razão lógica ou lastro metafísico que explique o uso de regras, por exemplo. Quando os praticantes exploratórios reconhecem algo como sendo parte do ‘processo’ de entendimento ou do ‘trabalho’ para o entendimento não o fazem apenas por mero apego

a convenções, mas porque experimentam uma *naturalização* dessas práticas. Chamar ‘isso’ de entendimento e não ‘aquilo’ é algo experimentado como *necessário*, embora seja absolutamente *contingente*.

Desse modo, entendo a questão levantada por Allwright a partir dessa perspectiva wittgensteiniana, segundo a qual a maneira como atuamos no mundo é determinada pelo nosso convívio social. Somos ‘recebidos’ pelo grupo quando nascemos, observamos os outros membros atuarem e, a partir dessa herança cultural, agimos de acordo. ‘Herdamos’, portanto, entendimentos desde o dia em que nos tornamos seres detentores de linguagem, a qual é um dentre os muitos aspectos desse legado que nos une aos outros membros de uma mesma cultura.

Já mostrei no capítulo 4 como se dá a questão do entendimento no contexto específico da filosofia do segundo Wittgenstein. Importa agora demonstrar em que situações Allwright acredita estar ‘construindo’ entendimentos. Do ponto de vista da Prática Exploratória, no contexto pedagógico, o primeiro estágio para o desenvolvimento de entendimentos é o monitoramento de atividades em sala de aula:

[12]

Em sua essência, o que chamo de ‘monitoramento’ refere-se a atividades de sala de aula que têm por objetivo desenvolver um entendimento do que acontece em sala de aula, sem, no entanto, *contribuir* diretamente ou *ser um empecilho* para o ensino ou o aprendizado.

(...)

Considero que ‘monitoramento’ seja um bom nome para o primeiro estágio de um trabalho para o entendimento, o menos exigente deles. Esse primeiro estágio é o nível onde atividades para o entendimento podem ser executadas sem nunca interferirem no modo como o ensino e a aprendizagem estão sendo realizados. (Allwright, 1996, p. 1, 3)¹⁸

O que Allwright chama de ‘monitoramento’, portanto, é definido como a observação pura e simples do cotidiano da sala de aula, com ações que pouco ou nada interferem no desenrolar de tarefas ‘corriqueiras’ de aprendizagem. O que motiva um

¹⁸ In essence, by ‘monitoring’ I mean to refer to classroom activities that are aimed at developing an understanding of what is happening in the classroom, *without either* directly contributing to *or* getting in the way of the teaching or of the learning.

(...)

I see monitoring as a good name for just the first, least demanding, level of working for an understanding. This first level is the level of completely unintrusive activities – activities that can be undertaken without any risk that they will in any way get in the way of the teaching and the learning themselves. (Allwright, 1996, p. 1,3)

professor a lançar mão desse procedimento pode ser a presença de alguma questão que suscite um trabalho reflexivo, ou seja, algum impasse que não requeira ação imediata, mas, ao contrário, dirija nossa atenção para o contexto e dos atores que por ele transitam. Como a Prática Exploratória encoraja a reflexão paralela à mudança, esse primeiro estágio pode tomar a forma de simples ‘anotações de campo’, o que minimizaria a interferência do professor e tornaria sua presença talvez menos ‘impositiva’. O que se seguirá a isso irá depender da combinação de um sem número de fatores, dependendo de cada contexto e da singularidade das situações vividas por professores e alunos. Por isso mesmo, segundo a perspectiva exploratória, é importante promover ações locais e situadas, as quais, por sua vez, levarão a entendimentos também locais. Entendimentos esses que serão variáveis na medida da “complexidade e da singularidade de cada interação.” (Sette, 2006, p. 65)

Vale destacar, numa tentativa de melhor circunscrever a questão aqui em foco, a sugestão de Allwright e Miller (2006) acerca dos micro e macro processos que têm como objetivo principal a promoção do entendimento. A maneira como estão organizados não reflete uma ordenação hierárquica, tampouco uma relação de causa e consequência entre eles. A isso equivale dizer que o trabalho para entender pode ser iniciado de qualquer um desses pontos, ou seja, qualquer um deles pode ser uma ‘porta de entrada’:

[13]

Agir para entender:

- Trazer questões da vida de sala de aula para a consciência;
- Refletir mais intensamente com colegas e/ou participantes dentro e fora de sala de aula;
- Olhar, ouvir, sentir – ficar mais atento ao que acontece em sala de aula, enquanto está acontecendo;
- Planejar para entender através de atividades pedagógicas.

‘Agir para entender’ requer, antes de tudo, que se assuma uma postura contemplativa a fim de que as questões relativas à sala de aula possam emergir. Nesse processo, todo o corpo é convocado – e não apenas a mente quieta e tranquila. ‘Olhar, ouvir, sentir’, despertar os sentidos também passa a ser fundamental, até porque não há – ao que parece – na Prática Exploratória, bem como na filosofia wittgensteiniana, uma hierarquia da mente ou do pensamento em contraposição ao corpo. Mostrei no capítulo 4 o quanto essa dicotomia corpo mente é desconstruída por Wittgenstein e do quanto ela pode ser falaciosa, por pressupor uma hierarquia, na verdade inexistente. É nesse

sentido que Wittgenstein nos convida ponderar sobre essa possibilidade: “Ordenar, perguntar, contar, conversar, fazem parte de nossa história natural assim como andar, comer, beber, brincar” (IF, § 25). Acredito que esse fato seja importante na tarefa de demonstrar, mais uma vez, a aptidão da abordagem de Wittgenstein para iluminar o pensamento exploratório, a fim de elaborar a identidade do conceito aqui em questão.

Na sequência, após trazer à consciência os *puzzles*, Allwright propõe o que pode ser feito após os mesmos tenham sido trabalhados, construindo, assim, entendimentos, num movimento cíclico:

[14]

Trabalhar com entendimentos resultantes:

- Expressar e avaliar entendimentos pessoais e/ou coletivos de forma reflexiva;
- Refinar noções de ‘mudança’;
- Compartilhar processos de entendimento pessoal de modo a ‘apoiar’ outros e a agregar outros na comunidade da Prática Exploratória.

(Allwright & Miller, 2006)

Não por acaso, aqui, Allwright se vale de alguns verbos que carregam em seus significados a ideia do coletivo: *compartilhar*, *agregar*, *apoiar* (outros). A construção de entendimentos se faz na interação com o outro, na vivência com os participantes exploratórios. Entender, portanto, é um termo que só pode fazer sentido no seio do grupo e que possui, portanto, historicidade.

Na tentativa de resumir essa questão parafraseio as palavras de Allwright (2006b) ao justificar a escolha pela ênfase no trabalho pelo entendimento como eixo ao redor do qual as questões exploratórias giram. Segundo ele, o entendimento é útil para promover a qualidade de vida em sala de aula por encorajar o sentimento, entre as pessoas envolvidas, de que elas podem falar de uma questão de seu interesse, sem que tenham necessariamente que aderir à agenda de pesquisa de outros, que podem ser estranhos ao ambiente escolar. Em outras palavras, essa mudança de perspectiva traz em seu bojo a possibilidade de os participantes da empreitada se tornem “sujeitos de suas práticas” (Sette, 2006, p. 64). Em resumo, para Allwright, face ao ganho representado pelo trabalho de co-construção do entendimento, o sentimento de ter obtido um ‘produto’ final, ou seja, o entendimento em si, realmente deixa de parecer tão importante.

Como intuito de fechar essa seção, retomo aqui alguns dos pontos levantados acerca das *regras* que governam linguisticamente a noção de entendimento. Aqui, importa ressaltar que as regras não são cabais ou imutáveis. Por pertencerem à esfera humana, elas podem ser desnaturalizadas. O que elas podem proporcionar é uma estabilidade relativa.

Na atividade exploratória, portanto, chama-se *entender* as ações voltadas para a *reflexão* com vistas a obter *clareza*. Não se exclui nenhum assunto desse trabalho, por tabela. O entendimento é entendimento da *vida*, e essa é múltipla, vibrante e intrigante. O entendimento da vida nos convoca a debruçar sobre qualquer instância que possa deflagrar nos participantes o sentimento de perplexidade. O entendimento é, além disso, um trabalho conjunto, de caráter público, não existindo uma única maneira de deflagrá-lo. Por fim, o que se chama ‘trabalhar com entendimentos’ tem sua identidade definida por contraste com outras práticas; entre outras coisas, por não ter um *fim* como meta, o que faz dele um exercício que nunca termina.

5.4

Entendo, logo respondo

Num de seus artigos que considero mais importantes¹⁹ (Allwright, 1999), Allwright diz ser seu principal objetivo apresentar “um amplo panorama conceitual do campo do desenvolvimento do professor como ele é praticado e descrito no mundo inteiro atualmente” (p. 1). Tal panorama teria como balizas dois pares de conceitos-chave, cujas inter-relações, segundo o autor, podem ser pensadas através de três macroprocessos, os quais, por sua vez, correspondem a três propostas distintas que dizem respeito ao desenvolvimento do professor.

Para começar a deslindar essas três propostas, Allwright esclarece que pretende analisar os dois pares de termos que ele considera importantes para elucidar sua proposta. As reflexões do autor mostram-se de especial relevância para minha tarefa no presente trabalho. Essa disposição por parte de Allwright em refletir acerca do

¹⁹ “Três macroprocessos do desenvolvimento do professor e os critérios para desenvolvê-los e usá-los” (Nessa pesquisa, para fins de referência, faço uso da tradução de Maria de Lourdes Sette)

entendimento e de termos que com ele estabelecem relações me parece um componente fundamental para estabelecer a identidade do conceito aqui em foco.

O primeiro par de termos analisado por Allwright engloba as noções de *contemplação* e *ação*, enquanto o segundo associa os termos *entendimento* e *mudança*. Deixarei de lado, por ora, o primeiro par de termos para me concentrar no segundo. Partindo daquilo que chama de *senso comum*, Allwright afirma que abrindo mão de uma descrição mais exaustiva, pretende usar “o termo ‘entendimento’, nesse texto, em um sentido *relativista*, significando algo como “‘ter uma ideia adequada de como as coisas funcionam para o propósito de tomar decisões práticas sobre como proceder”” (Allwright, 1999, p. 2). Mais uma vez, parece que promover o entendimento implica na noção de *movimento*, no sentido de uma tomada de posição; ou seja, *entender*, tal como é concebido na Prática Exploratória, seria orientar a reflexão para uma determinada finalidade prática. Já foi mencionado nesse capítulo que a ideia de entendimento como ação pode ser um dos **critérios** para se aferir o uso do termo na Prática Exploratória. Tal critério não responde por uma suposta ‘essência’ do conceito, mas serve para definir sua identidade, a qual se encontra circunscrita ao âmbito da atividade exploratória. Percebo que essa ideia – de uma reflexão orientada para uma determinada ação prática – já fazia parte das reflexões do autor em textos anteriores:

[15]

É necessário entender o que está acontecendo quando ensino porque, se não entender, não estarei em posição de **tomar decisões sensatas** sobre o que ocorre na sala de aula – sobre o que eu quero ser no futuro, por exemplo. Também é preciso que eu entenda a fim de que esteja em melhor posição de **dar uma resposta** aos outros. (Allwright, 1996, p. 2)²⁰ [grifo meu]

[16]

Apesar do que cada um [alunos e professor] traz [para a sala de aula], tudo ainda depende de como cada um **reage** ao outro (aluno com aluno assim como professor com aluno) quando estão todos em sala de aula. (Allwright & Bailey, 1991, p. 18)²¹ [grifo meu]

[17]

²⁰ “I need to understand what is happening when I am teaching because if I do not understand it then I am in no position to take sensible decisions about it – about how I want to be in the future, for example. I may also need to understand what is happening so that I am in a better position to respond to others (...)” (Allwright, 1996, p. 2)

²¹ “But no matter what they all bring, everything still depends on how they react to each other (learner to learner as well as teacher to learner) when they all get together in the classroom”. (Allwright & Bailey, 1991, p. 18)

Como *seres humanos* notamos (no sentido lato deste termo) o que acontece nas interações humanas em que estamos envolvidos. Nós **fazemos inferências** a partir do que notamos e **agimos** de acordo com esta ‘informação interacional’. (Allwright & Miller, 1998, p. 1) [grifo meu]

Quando se refere à ‘mudança’, o outro elemento do segundo par de termos analisado por Allwright, o autor traça uma linha que separa a acepção do termo ‘mudança’ em seu texto daquela que é chamada por ele de ‘mudança mental’, a qual, segundo o autor, seria o produto de qualquer entendimento. A ideia de ‘mudança’ defendida por Allwright, nesse caso, seria menos um fenômeno ‘cerebral’ – ele usa igualmente o termo ‘mental’ – mas sim algo que pode ser ‘observado’, como, por exemplo, ‘maneiras diferentes de se trabalhar na sala de aula de línguas’ (Allwright, 1996, p. 2). Segundo o autor, portanto, num sentido bastante geral, ‘entendimento’ e ‘mudança’ estão sutilmente relacionados, embora tal ligação não seja necessária. A isso equivale dizer que a decisão sobre qualquer mudança só poderá ser tomada após um trabalho sério no sentido de ‘entender’ determinada situação, mas que se pode, igualmente, chegar à conclusão de que ela não é necessária. No caso específico desse artigo, a mudança seria menos ‘mental’ do que ‘material’, ou seja, seria algo que pode ser observado por alguém que não seja o próprio sujeito que esteja elaborando os entendimentos.

Essa ideia de que os entendimentos podem levar a *comportamentos observáveis* nos remete à afirmação wittgensteiniana de que ‘entender é poder dar o próximo lance’ em um jogo de linguagem, isto é, quando usamos o termo ‘entender’ estamos nos referindo não um processo mental – algo interno e inacessível – mas sim ao fato de que alguém ‘responde’ adequadamente; sabe ‘jogar o jogo’, seja ele qual for.

5.5

Entendo, logo [não] posso explicar

A abordagem de Allwright para a questão do entendimento parece, muitas vezes, oscilar entre dois pólos – um deles com ‘tintas’ da tradição mentalista. Se, por um lado, o entendimento, tal como é concebido pelo senso comum, não pode ser dissociado de

uma mudança mental (Ver Allwright, 1999, p. 2), a ideia de entendimento proposta por Allwright – a fim de explicar os macroprocessos de desenvolvimento de docentes – seria, não um processo mental, mas, pelo contrário, algo observável e concreto. Esse pensamento parece contrapor-se, entretanto a algumas passagens de outros artigos, nas quais o autor parece refletir acerca da complexa e necessária relação entre ‘entender’ e ‘demonstrar entendimento’, como se pode ver nos exemplos a seguir:

[18]

Nosso principal problema parece surgir da ironia de que acreditamos serem nossos mais profundos entendimentos aqueles que estão de alguma maneira **além** das palavras.

(...) Em primeiro lugar, as palavras que encontramos [para expressá-los] podem servir para esconder, mais do que comunicar com sucesso a verdadeira extensão de nossos entendimentos. Pior ainda do que isso, ao encontrarmos palavras, podemos acreditar também ter encontrado o entendimento e, então, pode acontecer que qualquer esforço para comunicá-lo pode inibir trabalhos futuros para entender (Allwright, 2003, p. 121)²² [grifo meu]

[19]

Os praticantes necessitam de profundos entendimentos ‘humanos’ acerca de sua situação imediata, entendimentos que podem até mesmo ser ‘muito profundos’ para serem expressos por palavras. (Allwright & Hanks, 2009, p. 147)²³

[20]

Esses entendimentos são de natureza não-reducionista pois refletem nossa aceitação de toda a complexidade com a qual vivemos no nosso dia a dia e são profundos na medida em que nos permitem perceber essa complexidade. Entretanto, eles serão, algumas vezes, extremamente difíceis, ou até mesmo impossíveis, de serem expressos em palavras. (Idem, p. 148)²⁴

Outro excerto do artigo mais recente de Allwright merece nossa atenção por nos remeter diretamente à questão tratada nesta seção. Apesar de um tanto extensa, creio que a passagem revela em muito esse aspecto particular do pensamento desse autor:

²² Our main problem seems to arise from the irony that we believe the profoundest understandings to be somehow beyond words.

(...) First, the words we find may serve to conceal, rather than successfully communicate, the true extent of our understandings. Worse, having found words, we may believe we have also found understanding, and so the effort to communicate might inhibit any further effort to understand. (Allwright, 2003, p. 121)

²³ “Practitioners need deep ‘human’ understandings of their immediate situation, understandings that may even be ‘too deep for words’”. (Allwright & Hanks, 2009, p. 147)

²⁴ “Such understandings are non-reductionist because they reflect our acceptance of all the complexity we live with and through every day, and ‘deep’ to the extent that we are able to make some sort of sense of that complexity. But such understandings are going to be extremely difficult, at times, impossible, to express in words”. (Allwright & Hanks, 2009, p. 148)

[21]

Venho sugerir aqui uma terceira possibilidade (que é bem conhecida no taoísmo) a qual merece nossa urgente e mais profunda atenção aqui – a possibilidade de um movimento para baixo, (...) em direção a entendimentos que seriam talvez **‘muito profundos para serem colocados em palavras’**. Essa possibilidade reconhece o valor potencial de tentar articular nossos entendimentos em desenvolvimento. Isso parece tipicamente ajudar as pessoas a tentarem elaborar seus entendimentos em palavras, em papel (como eu mesmo estou fazendo aqui) ou em discussões coletivas (minha preferência pessoal). Porém, esse novo movimento para baixo, enfatiza os limites das tentativas em articular os entendimentos. Por isso mesmo, ela chama nossa atenção para a possibilidade de que as pessoas, no decorrer de suas vidas, desenvolvam entendimentos que podem ser **muito sutis para que elas, ou quaisquer outras pessoas possam articulá-los adequadamente**. Isso fica particularmente claro na experiência de muitos professores talentosos, os quais são incapazes de dizer qualquer útil acerca do que quer que seja que os faz ter sucesso. Eles possuem entendimentos que podem ser – e, com efeito, o são – vividos com sucesso, os quais eles não podem, entretanto, **articular**. Desenvolver tais entendimentos vividos pode ser um objetivo apropriado à pesquisa de praticantes, penso eu. De fato, a menos que incorporemos essa posição à nossa concepção de pesquisa, estaremos nos arriscando a levar a sério apenas aqueles entendimentos que podem ser tornados explícitos de maneira ampla. Infelizmente, tais entendimentos parecem ser raros e escassos e parecem estar relativamente triviais para todos os propósitos práticos e imediatos dos praticantes, especialmente se comparados aos entendimentos que podemos verdadeiramente viver. (Allwright, 2009, p. 23)²⁵ [grifos meus; itálicos no original]

As passagens [18], [19] e [20] levantam, entre outras coisas, a importante questão da relação do entendimento com a linguagem. Podemos entender mais do que aquilo que somos capazes de explicar? Seria o verdadeiro entendimento algo impossível

²⁵ I suggest there is a third possibility (well-recognised in Taoism) that deserves our urgent and earnest attention here – the possibility of aiming downwards (...) towards understandings that are perhaps ‘too deep for words’. This possibility recognises the potential value of *trying* to articulate our developing understandings. It does indeed seem typically to help people to try to work out their understandings in words, on paper (as I am doing here) or in collective discussion (my personal preference). But this new position, looking downwards, emphasises the limits of attempts to articulate understandings. Instead it draws attention to the possibility that people, throughout life, develop understandings that are much too subtle for them, or anyone else, to articulate adequately. This is especially clear, perhaps, in the experience of the many gifted teachers who are unable to say anything useful about what it is that makes them successful. They have understandings that they can, and do, *live* successfully, but which they cannot articulate. Developing such *lived understandings* can be the proper aim of practitioner research, I believe. Indeed, unless we incorporate such a position into our conception of research, we risk allowing ourselves to take seriously only those understandings that can be made fully explicit. Unfortunately, these are few and far between, and likely to be relatively trivial for all immediate practical, and practitioner, purposes, especially when compared to the subtle understandings we can actually *live*. (Allwright, 2009, p. 23)

de ser expresso por meio de palavras? Do ponto de vista wittgensteiniano, não existe a possibilidade de sabermos mais do que aquilo que somos capazes de explicar:

“Mas a compreensão não alcança mais do que todos os exemplos?” – Uma expressão muito estranha e muito natural! –

Mas isto é *tudo*? Não há uma explicação ainda mais profunda? Ou a *compreensão* da explicação não tem que ser mais profunda? – Tenho eu mesmo uma compreensão mais profunda? *Tenho* eu mais do que dou na explicação? – Donde vem, porém, a sensação de que eu teria mais?

É como se eu interpretasse o não-limitado como comprimento e um comprimento que extrapola a todo comprimento? (IF, § 209)

“Mas você lhe explica realmente o que você mesmo compreende? Não o deixa *adivinhar* o essencial? Você lhe dá exemplos, - mas ele tem que adivinhar a que tendem os exemplos, ou seja, a sua intenção.” – Toda explicação que posso dar a mim mesmo, dou a ele também. – “Ele adivinha o que tenho em mente” significa: pairam-lhe no espírito diversas interpretações de minha explicação, e ele arrisca uma delas. Neste caso, ele poderia perguntar e eu responderia. (IF, § 210)

A princípio, esses dois trechos das *Investigações Filosóficas* nos convidam a refletir sobre o alcance dos limites da condição humana e a tentativa de acomodar nosso (não) conhecimento a esses mesmos limites. É sem dúvida uma tentação nos entregarmos ao pensamento de que para além de nossa compreensão imperfeita e limitada existem abismos e ‘mares nunca antes navegados’. Parece ser o tipo de pensamento que justifica nossa humana existência. Afinal, se existe um propósito em existir, esse propósito deve estar, com certeza, para além daquilo que conhecemos, daquilo que podemos enxergar (esse é um pensamento que parece bastante plausível e sedutor). Poderíamos pensar, ao ler, de que necessitamos de disciplina, de educar os sentidos para transcender limites e alcançar esse ‘entendimento’; para conseguirmos enfim, medir o ‘comprimento que extrapola a todo comprimento’.

Wittgenstein nos mostra que não pensava desse modo. Sua filosofia nos diz que não é verdade que posso ter mais do que aquilo que ofereço: “**Tenho eu mesmo uma compreensão mais profunda? Tenho eu mais do que dou na explicação?**” A resposta, segundo Wittgenstein é: não, não posso oferecer mais do que aquilo que tenho, “**Toda explicação que posso dar a mim mesmo, dou a ele também.**” Demonstro meu entendimento, entre outros critérios, quando sou capaz de responder da maneira esperada, de acordo com certas ‘regras’ pré-estabelecidas socialmente, mas não posso ir além desse ponto.

As passagens dos textos de Allwright, quando lidas à luz do pensamento wittgensteiniano, parecem fluir em direção contrária, para o lugar onde o senso comum costuma abrigar-se: na ideia de que as palavras são apenas a representação imperfeita de nossos pensamentos e sentimentos mais íntimos. Uma imagem atraente, decerto, mas também enganadora, pois esse cenário externo, esse lugar ‘além’ da língua, simplesmente não existe. Como nos diz Barthes (1997, p. 16), “a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado.” Essa ideia – gestada pela filosofia – de que a linguagem humana não é condizente com a magnitude das emoções, dos pensamentos e da essência da existência e de que ela, por esse motivo, só pode ‘traduzir’ essas verdades profundas de maneira parcial, também transparece em outras áreas, como na literatura, por exemplo. Esse poema de Manoel de Barros (1994, p. 27) mostra como essa visão de linguagem se mantém viva e como, apesar de tudo, é capaz de produzir encantamento:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.

Para o poeta, nomear é ‘empobrecer’ uma imagem que, de outro modo, se manteria misteriosa e preta de significados. Da mesma forma, para o nosso senso comum, a visão de que a linguagem pode apenas trazer à tona o reflexo apagado de algo muito mais rico e vivo – e que mantemos em algum lugar inacessível em nossas almas – permeia todas as instâncias de nosso fazer humano.

Temos nessa seção, portanto, um ponto de divergência entre as perspectivas aqui abordadas; um ponto acerca do qual reconhecemos uma oscilação no discurso exploratório. Pois se os entendimentos são públicos e compartilhados e só podem ser aferidos pelas nossas ações, como se dá então o fato de que possuímos entendimentos que não podem ser articulados em palavras?

Para a filosofia wittgensteiniana, um pensamento é sempre, em alguma medida, um agir em potencial, pois que realmente importa é a sua *expressão pública*. Em

consequência disso, nada mais enganoso do que supor que a linguagem possa determinar nossos pensamentos. Não se deve esquecer que, para Wittgenstein, a ideia de que o pensamento seja possível sem a linguagem não se sustenta. Na verdade, segundo Glock (1998), um dos vínculos essenciais entre pensamento e linguagem diz respeito ao fato de que “(...) ter pensamentos e crenças supõe a capacidade de manipular símbolos – não porque os pensamentos não expressos tenham que estar em alguma linguagem, mas porque a expressão dos pensamentos precisa estar” (p. 275). Parece contraditório, portanto, à luz desse pensamento, que a Prática Exploratória possa considerar que seja possível *viver* os entendimentos ou, ainda, que se possa ‘comunicá-los’, *interagindo* com outros praticantes, ainda que não se possa falar sobre eles:

[22]

Portanto, se podemos aprofundar nossos entendimentos com sucesso até que eles sejam ‘profundos demais para serem ditos’, talvez devêssemos apenas tentar **vivê-los** e **comunicá-los**, quando muito, ao interagir com os outros, mais do que falar sobre eles. (Allwright & Hanks, 2009, p. 148)²⁶ [grifo meu]

Esse é um ponto que certamente merece revisão nos textos da Prática Exploratória e ao qual a filosofia wittgensteiniana pode oferecer importantes e valiosos subsídios no intuito de desfazer as ‘confusões conceituais’ que ora se podem identificar.

5.6

Prática Exploratória e a filosofia wittgensteiniana: o diálogo necessário

Como “ferramenta pedagógico-investigativa”, a Prática Exploratória assume uma perspectiva *construtivista*²⁷ na abordagem das questões a serem investigadas, o que, conseqüentemente, coloca o pesquisador que a adota em uma posição que contrasta com aquele que busca na pesquisa a “solução” de problemas. Consoante os princípios gerais da dessa modalidade de ‘fazer’ pedagógico (Ver a esse respeito Allwright, 2003b,

²⁶ “So, if we can succeed in deepening our understandings until they are ‘too deep for words’, perhaps we should just try to live them, and communicate them, if at all, by interacting with other, rather than by talking about them.” (Allwright & Hanks, 2009, p. 148)

²⁷ Segundo Guba e Lincoln (1994, p. 111), em termos epistemológicos, o paradigma construtivista opera uma guinada no sentido de uma identificação entre o investigador e o objeto da investigação, os quais estariam de tal modo relacionados a ponto de literalmente levar à *criação* dos dados ou informações, à medida que a investigação avança.

pp.128-130), o pesquisador-praticante defronta-se com o desafio de (re)construir o *entendimento* de uma dada situação, caminhando, assim, na direção oposta à da corrente dominante. Nesse sentido, Allwright afirma que

[23]

O objetivo próprio da atividade do pesquisador-praticante, da maneira como o consideramos, é ‘trabalhar para entender a vida’, não tentando resolver problemas diretamente, mas tomando certa distância deles, procurando vê-los no contexto mais abrangente da vida (e das vidas) que eles afetam. (Allwright 2003b, p. 128)²⁸

Ao advogar para si o status de “abordagem sustentável” na busca de melhores entendimentos acerca da vida em sala de aula, a Prática Exploratória insurge-se contra o modelo da educação pronta e acabada, a qual já se referia Paulo Freire²⁹, pois, segundo Allwright (2002, p. 31)

[24]

A Prática Exploratória foi desenvolvida com essa finalidade precisamente, como uma abordagem sustentável e baseada em princípios, buscando equipar os praticantes a levar adiante investigações que visem unir as pessoas de uma maneira produtiva. Tudo isso para que eles possam entender melhor e talvez lidar melhor com a realidade da vida na sala de aula, sem que, para isso, tenham que retardar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, se por um lado temos a vocação pedagógica da empreitada filosófica wittgensteiniana, que coloca como objetivo a cura do discurso filosófico de suas enfermidades, a “*luta contra o feitiço da linguagem*”; por outro temos o olhar pedagógico que busca inaugurar uma maneira diferente de se produzir conhecimento em sala de aula, de modo que a haja um contínuo entre a vida fora do âmbito escolar e dentro dela.

Na verdade, a Prática Exploratória mostra que a atividade pedagógica está indubitavelmente entrelaçada com a vida, de modo a não se poder separar as duas. A Prática Exploratória é a luta contra o fato de que a “educação pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, a fim de nos recriar à imagem e semelhança de um Outro” (Alves, 2001, p. 55); é, além disso, “um convite a que se ponham os **processos sociais** de aprendizagem da língua na agenda de sala de aula” (Allwright, 2002, p.32).

²⁸ “The proper aim of practitioner research, as we see it, is best put as ‘working to understand life’, not trying to directly solve problems, but to step back from them and see them in the larger context of the life (and lives) they affect”. (Allwright, 2003b, p. 128)

²⁹ Ver a esse respeito o conceito de *educação bancária* em Paulo Freire. In: Gadotti, 1989, p. 69

O exame dessas duas perspectivas – a filosófica e a pedagógica – demonstra a pertinência da análise proposta nesse trabalho, revelando, entre outros aspectos, o lugar que o conceito de **entendimento** ocupa nos dois discursos. Gostaria de retomar o que já foi dito, a começar pela dimensão da *continuidade*. Assim como na concepção de Wittgenstein, na qual o entendimento configura uma *condição permanente* (Baker e Hacker, 1980b; Glock, 1998; McGinn, 1997), o entendimento na Prática Exploratória também é contínuo: ele não finda nunca³⁰, não pode ser interrompido (ver Allwright 2003b; Miller, 2007).

É preciso não esquecer que o entendimento transforma a prática pedagógica, pois trabalha “(...) para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais” (Allwright e Miller, 2006). Um outro aspecto igualmente relevante é que o entendimento de uma dada situação pedagógica não é solitário: ele é construído no grupo, sendo, portanto, de *caráter público*; ele só tem sentido na esfera do *coletivo* (“Envolver todos nesse trabalho. Trabalhar para a união de todos. Trabalhar para o desenvolvimento mútuo” Allwright & Miller, 2006).

Por fim, buscando estabelecer conexões com o pensamento de Wittgenstein, percebo que o entendimento na Prática Exploratória não tem um caráter superlativo ou hiperbólico: é preciso reconstruí-lo a cada nova situação/jogo de linguagem apresentado (McGinn, 1997, p. 95), pois o mais importante em cada nova situação é

[25]

a continuidade da postura reflexiva que se sustenta em virtude da integração com as práticas pedagógicas/profissionais e entre as pessoas. (Allwright & Miller, 2006)

O diálogo aqui estabelecido entre a filosofia de Wittgenstein e a Prática Exploratória demonstra a relação entre esses domínios não se restringe à mera comparação entre conceitos. Por isso mesmo, acredito que as bases do pensamento wittgensteiniano aqui abordado possam iluminar o discurso teórico acerca da Prática Exploratória. Se podemos realmente tomar como *verdade* que os problemas pedagógicos não são meramente técnicos e nem serão resolvidos através do desenvolvimento de novas e melhoradas técnicas (Allwright, 2003, p.114), então o

³⁰ “Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos.” (In: Allwright & Miller, 2006)

exercício de reflexão proposto pela Prática Exploratória lança o aprendizado num processo continuamente cíclico de pensamento e ação tanto globais quanto locais.

A esse respeito, Allwright (2003, pp.115, 116) enfatiza que o ato de pensar globalmente consiste em distanciar-se de contextos particulares, a fim de tentar identificar os princípios fundamentais que desejamos atingir com nossa pesquisa (ou aprendizado, eu acrescentaria). Ao agir localmente à luz daqueles princípios, estaremos trabalhando, então, as implicações desses mesmos princípios no nosso contexto. O ato de pensar a fim de encontrar princípios que embasem nossas ações em situações locais pode gerar mais reflexão acerca desses mesmos princípios. Essa ação local irá contribuir, por seu turno, para a reflexão sobre nossos princípios. E já que podemos agir e pensar ao mesmo tempo, há uma interação contínua entre os três, em uma sequência não-linear.

Conforme já antecipado, concluo este capítulo com uma discussão de dois conceitos wittgensteinianos centralmente associados à noção de entendimento e bastante relevantes para a exploração de convergências entre as duas perspectivas aqui em destaque, principalmente, no que tange à desnaturalização de nossas práticas. São esses dois conceitos a *percepção de aspectos* e a *representação perspícua*, já tratados no capítulo 4.

Como já se disse no decorrer deste estudo, de acordo com Allwright (2003a, p.3), não se pode ignorar o fato de que a sala de aula de línguas (ou de qualquer outra disciplina) e o mundo social são territórios por demasiado complexos para serem entendidos de maneira fragmentada³¹. Com isso pode-se concluir que, embora vivamos apenas parte dessa complexidade, isso não significa que devamos ignorar uma complexidade maior. O que nos leva, portanto, a tentar compreender nossas vidas em face dessa complexidade (Allwright, idem). Nesse sentido, ao tratar das questões que surgem no contexto da sala de aula, a Prática Exploratória, ao privilegiar o trabalho pelo entendimento, pode tornar-se aliada dos praticantes exploratórios na tarefa de colocar a noção de qualidade da vida em pauta, ao questionar práticas que são particularmente geradoras de questionamentos e perplexidades. Isso pode se dar, principalmente, se atentarmos para as relações do trabalho exploratório pelo entendimento e a noção wittgensteiniana de *percepção de aspectos*.

³¹ “But increasingly we are having to confront the possibility that the world (especially the social world) is inherently complex, and therefore not to be understood in some fragmentary fashion, by understanding a bit at a time.”

O conceito de *percepção de aspectos* está intimamente relacionado a outro igualmente importante e profundo, o conceito de *representação perspícua*. À luz da filosofia de Wittgenstein, os conceitos ganham um caráter dinâmico, podendo ser percebidos de diversas maneiras. O exercício de “estar em sala de aula” empreendido pela Prática Exploratória consubstancia-se através do discurso, através do qual é possível resgatar, questionar e entender as práticas pedagógicas (Ver: Miller & Moraes Bezerra, 2005). Dessa maneira, uma *visão clara* do processo pedagógico pode propiciar, a meu ver, a possibilidade de percepção de aspectos até então ‘ocultos’ no jogo pedagógico. Digo ‘ocultos’ não no sentido de serem parte da essência do objeto observado, mas sim porque a perspectiva wittgensteiniana dá margem à existência, em potencial, de múltiplos olhares como parte do jogo de estar em sala de aula. Assim, a questão da diversidade de aspectos que um mesmo objeto pode propiciar desloca-se do objeto em si para colocar-se no eixo da interação entre esse objeto e os indivíduos. Os aspectos passam a ser, portanto, uma *construção coletiva*.

O jogo entre o pensamento wittgensteiniano e o conjunto de princípios da Prática Exploratória torna-se então um exercício de “des-aprender” saberes e significados e de *fixar* outros. Acredito que a *noção de entendimento* trabalhada nesse capítulo torna-se um instrumento imprescindível nessa empreitada. ‘Entender’ é um conceito cambiante e multi-facetado, mas não ‘aberto’ ao infinito. Ou seja, procuramos mostrar aqui que, apesar de não recorrer a uma definição de cunho imanentista na tarefa de circunscrevê-lo, também não acreditamos que sua identidade possa ser desdobrada ao infinito, num deslizamento interminável, já que, como se pode ver, dispomos de *critérios* para defini-la. Esperamos ter demonstrado, ainda, que tais *critérios* são estabelecidos linguisticamente, a partir da trama dos textos examinados. Tomando emprestadas as palavras de Rebello (2006), não se deve esquecer, entretanto, que os critérios não tratam da verdade factual das coisas; eles apenas *fixam* o sentido das palavras na linguagem. A identidade do termo ‘entendimento’ aqui construída serve, portanto, ao propósito precípuo de poder chamar algumas coisas na Prática Exploratória de entendimento e outras não.