

3 (Des)construindo bases para os entendimentos: outras discussões necessárias

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo.
(Wittgenstein)

Este capítulo pretende aprofundar outras discussões teóricas que embasam este estudo, trazendo também reflexões pessoais a partir das noções apresentadas que irão nortear a prática pedagógica, especialmente a partir de posicionamentos em relação à linguagem e ensino de língua, e à pesquisa acadêmica.

Aqui defendo a ideia de um ensino de LP voltado a uma noção de reação interpretativa durante as práticas de letramentos e de uma postura mais consciente do professor de LP em relação à linguagem, de forma a responder às demandas atuais e as possibilidades dentro da escola pública situada em uma favela carioca.

Também trago as bases teóricas que me orientam enquanto pesquisadora de minha própria prática, trazendo noções que rompem com tradições mais positivistas e objetivas na pesquisa acadêmica.

3.1. O campo para o entendimento: a Linguística Aplicada como norte

A Linguística Aplicada (LA) tem como foco o uso da linguagem em diferentes contextos e com diversos propósitos comunicativos e interacionais. É, portanto, uma área que abarca inúmeros estudos nas áreas de educação e aprendizagem de línguas, tradução, formação de professores, comunicação, letramentos, entre outros (Moita Lopes, 2006; Vilaça, 2001; Kleiman, 1990).

Especialmente no Brasil, a LA enfatiza sua natureza inter/transdisciplinar (Moita Lopes, 2013), dialogando com lógicas e conhecimentos de outras áreas. Como nos informa Kleiman (2013, p. 40), a LA reforça sua emancipação em relação à Linguística, epistemologicamente, aproximando-a dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais, especialmente por reiterar “um compromisso [...] com a

resolução de problemas e iniquidades em que a linguagem joga[va] algum papel central”.

De acordo com Fabrício (2011), a LA está em um momento de revisão de suas bases, por compreender que não é possível estudar a linguagem como um objeto autônomo, pois a linguagem é uma prática social, não neutra, atravessada por relações de poder, e cuja construção de sentidos depende de inúmeros sistemas semióticos. Deste modo, não há como pensar a língua como autossuficiente, ignorando as heterogeneidades, as diferenças, os desvios e tratá-los como “fenômenos contingentes a ser estudados num segundo momento” (Rajagopalan, 2003, p. 27). Em LA compreendemos que não há um mundo fantástico, onde a linguagem e o falante ideal vivam e sobre os quais iremos refletir para criar teorias sobre o outro mundo no qual de fato vivemos.

Em outras palavras:

Linguística aplicada [...] nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática [...] é preciso repensar a forma como se conduzia a teoria. Tradicionalmente teoria se fazia de modo Socrático, olhando para o céu, desvinculado da realidade. Isso não tem o menor sentido. Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. (Rajagopalan, 2011, p. 1)

Rajagopalan (2004) defende que precisamos compreender a LA como um campo de investigação inter/transdisciplinar em um sentido mais radical: o de transgredir as fronteiras convencionais das disciplinas, não se deixando submeter a nenhuma em particular. Essa observação é enfatizada por Pennycook (2011), que compreende uma necessidade social de problematizar a área através de uma linguística crítica declaradamente transgressiva, tanto teórica quanto politicamente. Assim, a LA Transgressiva tem por objetivo estar em movimento, transgredindo os limites do pensamento e da ação associadas ao modo de pensar e agir tradicional, “tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não

deveria ser feito” (Pennycook, 2011, p. 82). As teorias transgressivas em LA possibilitam:

[...] relacionar os conceitos de translocalização, como modo de pensar a interrelação do local dentro do global; transculturação, como modo de pensar a cultura e os processos de interação cultural que permitem uma fluidez de relações; transmodalidade, como modo de pensar o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica; transtextualização, como modo de pensar signos atravessando contextos; tradução, como modo de pensar o significado como ato de interpretação que atravessa fronteiras de modos de compreender; transformação, como uma maneira de pensar a mudança constante na direção de todos os modos de significação e interpretação (Pennycook, 2011, p. 76-77).

Neste sentido, a LA Transgressiva compreende que a representação realista nas culturas ocidentais precisa ser confrontada e problematizada, e que a produção de conhecimento precisa ser reflexiva, pois necessitamos sempre questionar nossos próprios modos de pensar. Além disso, é importante compreender também que a ordem social ultrapassa a insistência nas noções de discurso, pois há outros modelos além dos conceitos de linguagem, semiose e textualidade, e que abarcam outras concepções que a compreendem como “corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, marcada pelas diferenças sexuais, raciais e outras (Pennycook, 2011, p. 82-83).

Ao encontro das propostas da LA crítica e transgressiva, linguistas aplicados brasileiros (considero-me ideologicamente e metodologicamente inserida neste grupo) defendem a “suleamento” das atividades relacionadas à área (teóricas e práticas), isto é, o estabelecimento de cada vez mais diálogos com os pesquisadores/as que defendem o posicionamento periférico, à margem das produções europeias e norte-americanas. Porém, esta mudança de paradigma acadêmico não se traduz em uma ruptura radical com a produção do pensamento euro-norte-americano, mas da necessidade de afirmação do *status* epistêmico das histórias locais (Kleiman, 2013, p.45) e da produção de conhecimento local. Essa postura também se refletirá na forma de pesquisar mais situada, valorizando os saberes locais e questionando a hierarquia de conhecimento, como discutirei mais adiante na seção 3.2 deste capítulo.

Em adesão à declaração de Kleiman (2013, p. 41 – 42), também defendo:

[...] uma Linguística Aplicada crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa com o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnam grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos. Numa extensão dessa questão, esse rompimento leva necessariamente a repensar a relação de produção e uso de conhecimentos entre os pesquisadores da Europa e dos Estados Unidos e os pesquisadores da América hispano-falante e do Brasil. Problematizo, assim, nossa dependência desses pólos e o desconhecimento e rejeição dos saberes conceitos e programas de pesquisa que não fazem parte da epistemologia ocidental do Norte.

A necessidade desta postulação acerca da LA vem ao encontro das questões já colocadas no capítulo anterior no sentido de se compreender os processos de preconceitos, exclusões e discriminações que permeiam as discussões sobre linguagem (neste estudo, as questões que envolvem o ensino de língua na escola pública de favela) a partir de um olhar que perceba os atores sociais locais como sujeitos, participantes agentivos, pensadores críticos e copesquisadores. Ademais, há a necessidade de se criar entendimentos situados e teorias locais que considerem as realidades periféricas e particulares.

Observando esta postura crítica e pensando as relações com o ensino de língua, Rajagopalan (2003) enfatiza que uma proposta pedagógica no contexto da LA deve questionar a linguística teórica e sua “teorização feita *in vitro*” (p. 112), dando lugar a propostas alternativas que dialoguem com a vida que se vive. Além disso, acrescenta o autor, tal atitude para as práticas pedagógicas de ensino de língua deve “proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar desafios e decidir o que é melhor para si” (p. 112).

3.1.1. Por uma educação linguística, progressista e libertária

Quando pensamos o ensino de língua e sua relação com a prática docente, o uso de inúmeros tipos de textos e letramentos logo é convocado para trabalhar as diferentes situações que o/a aluno/a se deparará no uso social da linguagem, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN EF, 1998, p. 32).

Parte das tarefas do/a professor/a de língua portuguesa parece, então, estar relacionada à mediação e estimulação de diferentes tipos de letramentos (escritos, orais, imagéticos, multissemióticos...) com os quais os/as aprendizes reagem a, formulam e testam possibilidades, compreendem e se empoderam de diferentes usos da língua e suas linguagens. Em outras palavras, o trabalho do/a professor/a de língua parece ser o de apresentar ou sugerir ao aluno/a meios para se chegar a outras formas de entendimentos sobre aquilo que ele/ela já usa ou trava contato em seu dia a dia, ou de outros letramentos que ele/ela poderá vir a usar. Esta tarefa requer um processo laboral daquilo que se vê, lê ou escuta durante as interações com outros/as e com o mundo social (mesmo que o entendimento que o/a aluno/a crie seja subjetivo, próprio e mesmo distante daquele(s) do/a professor/a).

Desta forma, a questão da interpretação emerge como um dos pontos teóricos centrais para as reflexões deste trabalho, por levar o/a professor/a a pensar sobre sua própria relação com a linguagem e a forma como incorpora conceitos relacionados a essa discussão em sua prática diária. Além disso, a compreensão destas questões também conduz ao que acredito ser uma necessidade, especialmente quando lidamos com o ensino público, já que me conscientizar sobre onde me encontro em relação ao que compreendo sobre língua e linguagem irá nortear minhas posturas durante o trabalho pedagógico de ensino de LP.

Sobre a interpretação, muitos estudiosos avaliam que as discussões contemporâneas estão diretamente relacionadas à visão da linguagem como aproximada a um determinado paradigma: o da representação e/ou o da prática (*práxis*). Considerar cada um desses lados, ou mesmo a tensão entre eles, é especialmente importante para aqueles/as que trabalham com a língua e suas linguagens.

Guimarães Rosa nos traz uma noção do que seria compreender a linguagem como *práxis*: algo sem adjacências, um escrever-fazer (ou ler-fazer) onde não há

um fora, um além. Algo que não diz, algo que é: é sangue, suor e machucado na materialidade abstrata de seu caderno, onde a palavra é tudo aquilo que não apenas palavra, pois é coisa, é movimento, é voo. A linguagem se vive, já que ela é como a própria vida:

Você conhece os meus cadernos, não conhece? Quando eu saio montado num cavalo, por minha Minas Gerais, vou tomando nota de coisas. O caderno fica impregnado de sangue de boi, suor de cavalo, folha machucada. Cada pássaro que voa, cada espécie, tem voo diferente. Quero descobrir o que caracteriza o voo de cada pássaro, em cada momento. Não há nada igual neste mundo. Não quero palavra, mas coisa, movimento, voo (Rosa, 1963, p. 23)

Contudo, querer experimentar a linguagem que cria a própria experiência arrasta consigo também toda a história da representação, da linguagem que quer dizer algo: algo que pré-existe e para onde ela aponta. Interpretar, dessa forma, pode significar ter que refazer o caminho do autor, ou decodificar algum código, revelar o que está sob algum véu; escrever/ler (ou pintar, esculpir, compor...) para traduzir um pensamento, uma ideia, algo que está por trás (ou dentro) da obra.

O/A professor/a, particularmente, o/a professor/a de línguas, está inserido no cerne das discussões sobre linguagem, já que esta é tanto instrumento quanto objeto de seu trabalho. Como então pensar a questão mais específica da interpretação em sua(s) relação(s) com a linguagem para a prática em sala de aula?

3.1.1.1. A linguagem que indica e traduz o mundo: teorias da representação

A questão da linguagem nas práticas escolares costuma apontar para caminhos que indicam uma relação mais objetiva com o texto (texto aqui tomado de forma mais ampla, para além do escrito, uma obra de arte, por exemplo). Essa relação objetiva tende a separar o sujeito-leitor do texto-objeto, no intuito de compreender o que as palavras (ou imagens, sons, formas etc.) “querem dizer”. O texto-objeto sugere conter uma série de informações codificadas, possíveis de serem descobertas, reveladas ou traduzidas mediante o exercício de processos de análise interpretativa que possibilitam sua compreensão. Contudo, os processos

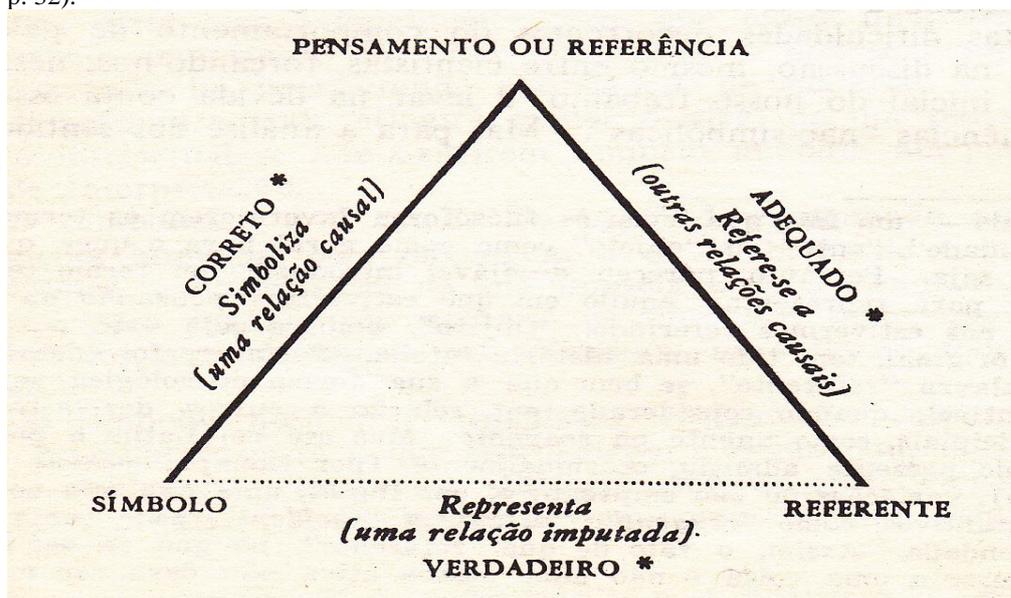
interpretativos estão ao alcance somente daqueles que souberem seus procedimentos.

O papel do/a professor/a neste contexto se resume a ensinar as formas, maneiras e técnicas para descobrir o que as palavras, imagens, cores, sons etc., encobrem. E o papel do/a aluno/a, portanto, é aquele de *interpretar*, de saber o que o texto realmente é, o que significa, o que esconde atrás de si, traduzindo-o, decodificando-o, revelando-o.

Esta noção é defendida por Ogden e Richards (1976), para quem as palavras (que também são símbolos, como os gestos, imagens etc.) só representam ou significam algo quando um pensador as usa. Os autores argumentam que elas são instrumentos que medeiam a relação entre o que se pensa e aquilo que se quer dizer, e entre falante (podemos também considerar o autor) e ouvinte (leitor/espectador):

Entre um pensamento e um símbolo são mantidas relações causais. Quando falamos, o simbolismo que empregamos é causado, em parte, pela referência que estamos fazendo e, em parte, pelos fatores sociais e psicológicos [...] Quando ouvimos o que foi dito, os símbolos fazem com que desempenhemos um ato de referência e, ao mesmo tempo, com que assumamos uma atitude que, de acordo com as circunstâncias, será mais ou menos semelhante ao ato e a atitude de quem falou. [...] Entre Pensamento e Referente há também uma relação; mais ou menos direta [...] ou indireta [...]. Entre símbolo e referente não existe qualquer relação pertinente a não ser uma indireta, que consiste em seu uso por alguém para representar o referente (Ogden e Richards, 1976, p. 32-33).

Figura 1: Relação entre símbolo, pensamento/referência e referente (In: Ogden e Richards, 1976, p. 32).



Os autores explicam que “um símbolo verdadeiro = um símbolo que registra corretamente uma referência adequada” (p. 117). Assim, de acordo com nossa discussão, pensamento e referente podem apresentar equivalência à experiência (do autor) e obra, respectivamente, onde o texto em si, as palavras (ou imagens, ou sons, ou gestos...), são os símbolos que devem registrar adequadamente essa experiência.

A noção de pensamento/referência, ou “uma teoria que relacione palavras com coisas através das ideias, se estas existirem, que elas simbolizam” (Ogden e Richards, 1976, p. 29), é muito próxima ao que Aristóteles já apresentava em *De interpretatione* (16a3):

[...] os sons falados são símbolos das afecções da alma; e as marcas escritas são símbolos dos sons falados. E assim como as marcas escritas não são as mesmas para todos os homens, tampouco o são os sons falados. Mas as afecções da alma - aquilo que os sons falados simbolizam em primeiro lugar - são as mesmas para todos, assim como também o são as coisas reais às quais essas afecções se assemelham.

Para Aristóteles as palavras (símbolos dos estados da alma - *vox*) ligam-se aos conceitos (as afecções da alma - *conceptus*), que, por sua vez, estão relacionados com as coisas (*res*), (no entanto, coisas e palavras não possuem relação de semelhança). Na visão aristotélica, a linguagem e também uma forma de representação do pensamento, é o “espelho da mente”. Ogden e Richards (1976), contudo, apresentam uma crítica a Aristóteles, especialmente sobre a ênfase em sua Lógica, em detrimento dos “vários ramos da fala significativa [que] são deliberadamente excluídos” e acrescentam que “ele [Aristóteles] insiste aí em que as palavras são, primordialmente, sinais de afecções mentais e só secundariamente são das coisas de que constituem semelhanças” (p. 56).

Ogden e Richards (1976), contudo, apresentam uma crítica a Aristóteles, especialmente sobre a ênfase em sua Lógica, em detrimento dos “vários ramos da fala significativa [que] são deliberadamente excluídos” e acrescentam que “ele [Aristóteles] insiste aí em que as palavras são, primordialmente, sinais de afecções mentais e só secundariamente são das coisas de que constituem semelhanças” (p. 56).

Susan Sontag (1965) reage à noção que permeia a visão representativa da linguagem, salientando que o conteúdo ou a ideia de uma essência prevalece, o

que parece incorporar o projeto da interpretação para a apreciação da arte em geral. Para a autora, mesmo abandonando a concepção de representação - da arte como expressão de algo exterior - a noção de que a arte “quer dizer” alguma coisa ainda persiste (mesmo que por hábito), como se a interpretação fosse sempre e apenas uma tarefa de tradução.

Em relação à arte, interpretar significa destacar um conjunto de elementos (X, Y, Z, e assim por diante) de toda a obra. A tarefa de interpretação é praticamente uma tarefa de tradução. O intérprete diz: ‘Olhe, você não percebe que X em realidade é – ou significa em realidade – A? Que Y é em realidade B? Que Z é de fato C?’ (Sontag, 1965, p. 3).

Esta concepção remete à noção do conduto, da linguagem (ou obra) que pode “transferir pensamentos e sentimentos humanos”, onde palavras (e obras) possuem interiores - onde os significados residem - e exteriores (Reddy, 2000, p. 8-9).

Interpretar, em um posicionamento representativista, permite também controlar o ato da leitura, algo necessário não apenas para conter um sem número de interpretações, mas para garantir um significado que seja “verdadeiro”, pois, como argumenta Locke:

Como as palavras são destinadas a serem sinais de minhas ideias para tornar estas ideias conhecidas dos outros, não por uma significação natural, mas por uma imposição voluntária, é manifesta a fraude, e há abuso quando se faz significar as palavras, umas vezes uma coisa, outras vezes outra; procedimento propositado que não pode ser atribuído senão a uma grande insensatez ou a uma extrema desonestidade (Locke, 2005, p. 672).

Neste sentido, a interpretação apoiada na representação assinalará a insistência no método, nas normas, nos limites, como forma de criar uma estabilidade para a tarefa, uma forma de conter o desvario. Encontramos essa noção desde Aristóteles, ao propor sua Poética e Retórica, onde normas são criadas para lidar com o desvio; até, por exemplo, a Semiótica de Umberto Eco (1993), que suscita o leitor a (co)construir o texto que lê, desde que o texto seja tratado como um “todo coerente” para evitar a “interpretação paranóica” (remetendo a Santo Agostinho, para o qual qualquer interpretação deve ser regulada pelo próprio texto, onde diferentes partes devem confirmar o que é interpretado).

Controlar/restringir a interpretação é também pacificar, apaziguar tensões, ou, como De Man (1999 [1971]) coloca em relação a Richards, uma “crítica [que] é tranquilizadora [...] Ao reconduzir a linguagem poética ao plano da linguagem-comunicação e ao recusar-se a acreditar numa experiência estética distinta das outras experiências humanas” (p. 257).

Assim, a ideia de um conteúdo, uma intenção do autor por detrás do texto, algo a ser descoberto, traduzido, desvelado, através de normatização e contenção, pode colaborar com a visão de controle do desvario de interpretações e entendimentos diversos que os/as alunos/as poderiam criar e, dessa forma, pacificar tensões, paradoxos e ambiguidades que os textos (em geral) podem fazer emergir durante as práticas de ensino.

3.1.1.2. A linguagem que (se) vive: o paradigma da *práxis*

A normatização, o controle e os limites parecem apaziguar as tensões e, assim, regulamentar os processos do labor interpretativo (também aquele do trabalho do/a professor/a e a tarefa dos/as alunos/as). Seu oposto, entretanto, parece desafiar a possibilidade de se investir na prática pedagógica (ao menos dentro do que consideramos possível em nosso sistema escolar), pela ausência de fronteiras e por possibilidades ilimitadas.

De acordo com Wittgenstein, em suas *Investigações Filosóficas* (1999), estamos imersos na linguagem e não há como sairmos dela para termos uma visão de sobrevoos e contemplarmos os fenômenos linguísticos. A linguagem não pode ser reduzida a uma teoria geral, não possui vocação, não está em lugar algum fora de nós, pois que é tão somente um conjunto de práticas. A linguagem é uma forma de vida.

Neste sentido, a linguagem, compreendida como *práxis*, não possui um sistema como âncora, onde as regras pré-existem e podem ser aprendidas (e, portanto, ensinadas) para serem executadas de acordo com cada propósito de uso. Não há algo como essência, anterior à linguagem, que a fixe ou adestre. A linguagem, tomada desta forma, requer adesão: só podemos conhecer as regras, jogando; nunca de antemão, pois a linguagem não existe em um lugar específico

e, portanto, não pode ser contingente a nada (, 1999). Logo, não há fronteiras entre pensamento e linguagem.

Considerar a linguagem desta forma incorre também em perceber o próprio texto (obra) como *práxis* e, como nos diz Barthes (2002, p. 23), perceber que “na cena do texto não há ribalta”, pois não existe uma relação sujeito-objeto, ou uma relação entre um escritor-ativo e seu leitor-passivo.

Isto aponta para a impossibilidade de se falar de algo dentro da própria coisa, isto é, de se falar da linguagem vivendo em linguagem, uma metalinguagem sobre a própria linguagem que desafia o empreendimento da interpretação, pois, como argumenta Barthes (2002)¹⁰ sobre o escritor e leitor (de fruição):

Com o escritor de fruição (e seu leitor) começa o texto insustentável, o texto impossível. Este texto está fora-de-prazer, fora-da-crítica, a não ser que seja atingido por um outro texto de fruição: não se pode falar ‘sobre’ um texto assim, só se pode falar ‘em’ ele, à sua maneira, só se pode entrar num plágio desvairado, afirmar histericamente o vazio da fruição (e não mais repetir obsessivamente a letra do prazer)¹¹ (Barthes, 2002, p. 29).

A proposta barthesiana parece se aproximar da ideia de um “viver-o-texto” sobre o qual não se pode dizer, já que estamos nele. Neste sentido, o projeto de uma interpretação que revele o que existe por trás (ou dentro das palavras/obras), ou de uma pedagogia que queira “ensinar” a linguagem como algo pré-existente e sobre a qual se podem estabelecer regras *à priori*, está fadado ao fracasso, sendo, portanto, impossível de se estabelecer pela própria forma como se encara o texto.

Também encontramos a mesma noção de impossibilidade de interpretar o texto (não apenas o texto para fruição no sentido barthesiano) em muitos autores que se afastam de uma concepção de essência. Segundo aqueles que buscam a essência do texto ou da obra de arte, esta seria somente alcançável através de uma metodologia rigorosa, mas, como refuta Rorty (1993, p. 121), “[ela] é tão errada quanto à ideia aristotélica de que há algo que uma substância realmente é,

¹⁰ Embora a crítica de De Man (1999 [1971]) nos mostre um Barthes preocupado com a forma (e também o conteúdo), em *O Prazer do Texto* (Barthes, 2002), temos um texto barthesiano mais sensível à escrita e à leitura como *práxis* (em Barthes, fruição).

¹¹ Barthes (2002) distingue fruição e prazer. Para ele, a fruição é “in-dizível” e “inter-dita”, ao passo que o prazer é dizível, pois “o escritor de prazer (e seu leitor) aceita a letra; renunciando à fruição, tem o direito e o poder de dizê-la: a letra é seu prazer [...] a crítica versa sempre sobre textos de prazer; jamais sobre textos de fruição” (p. 28). O texto de fruição seria, assim, o que se aproximaria do escrever/fazer e ler/fazer.

intrinsecamente, em contraposição ao que ele é apenas aparentemente, acidentalmente ou relacionalmente”.

Esse tipo de visão abre um mundo de possibilidades que permite reagir ao texto/obra, ao invés de tentar descobrir ou traduzir o que ele (ou seu autor) quer dizer. De acordo com a proposta pragmatista, o que se pode fazer com um texto é usá-lo e realizar, assim, uma leitura “inspirada”, de forma que esse possa transformar a vida (Rorty, 1993, p. 125). Ou, como propõe Culler (1993), levar a interpretação ao extremo, limitada por um contexto que é sempre ilimitado, e como há sempre novos contextos, não é possível se estabelecer limites.

As propostas que sinalizam ao desvario, isto é, às ilimitadas interpretações, reações e criações sobre um texto/obra, apresentam, também, certo apaziguamento, já que trazem um retorno à tranquilidade assim como o rigor do método proporciona: porque se tudo é possível no desvario, a tensão, a ambiguidade, ou o paradoxo também não existem ali.

Então o que significa a liberdade de respostas e, por conseguinte, de interpretações, de significados? Para alguns/as professores/as (e estudiosos), esta liberdade pode soar como caos, anarquia, uma total falta de controle metodológico, um desvario que leva à impossibilidade pedagógica de ensino e avaliação. Especialmente para aqueles que estão mais inclinados ao paradigma da representação, à lógica ou ao objetivismo, a contenção do desvario é seu porto-seguro: a insistência no método, nas normas, nos limites é uma forma de se criar estabilidade para a tarefa de ensinar, de interpretar e de fazer sentido. Este controle é necessário não apenas para conter um sem número de respostas e interpretações, mas para garantir um significado “correto”, “adequado”, ou “verdadeiro”.

Mas se a linguagem não é apenas um modo de representar coisas, ou um conduto, um meio de transmitir ideias, ela é o quê? E se a linguagem for tão deslizante a ponto de fazer deslizar o próprio projeto de tentar explicá-la, contê-la, capturá-la? E se não há nada que ancore a linguagem permanentemente, será possível alguma estabilidade? Como responderemos aos alunos/as quando nos perguntarem qual o significado de uma determinada palavra ou sentença, ou qual a(s) resposta(s) para tal pergunta? Como avaliar a interpretação e compreensão de textos? Como saber se os/as alunos/as estão entendendo o que pretendemos ensinar?

Wittgenstein (1999) nos adverte que poderíamos concluir que o “entender é uma vivência específica, indefinível” (IF, § 322), algo associado a alguma essência que não nos seria possível apreender. Contudo,

[...] esquecemos, porém, que aquilo que nos deve interessar é a questão: como comparamos essas vivências; o que estabelecemos como critério de identidade dos acontecimentos? (IF, § 322)

São as vivências, nossas práticas partilhadas em sociedade, que nos permitem estabelecer critérios, fixados pelo uso, mas que podem, também, ser revogáveis. Os critérios permitem aos falantes julgarem algo como um possível conceito em nossos jogos de linguagem em um determinado contexto e situação, de e para determinados falantes. Desta forma, essas práticas partilhadas e os critérios são o que possibilitam a estabilização do conhecimento e, portanto, da linguagem para a aprendizagem e a comunicação entre as pessoas, afastando a noção de universalismos e essências.

Neste sentido, se não há regras pré-existentes nos *jogos de linguagem* que nos dizem de antemão como jogar cada jogo, há *regras da gramática* que são aprendidas e usadas enquanto estamos jogando, e que tomamos como naturais e como necessárias para jogar, mas que estão apenas apoiadas em nossas próprias práticas:

[...] Podemos muito bem imaginar que pessoas se divertem num campo jogando bola e de tal modo que comecem diferentes jogos existentes, não joguem muitos deles até o fim, atirem a bola entrementes ao acaso, persigam-se mutuamente por brincadeira, atirando a bola etc. Então alguém diz: durante todo o tempo aquelas pessoas jogaram um jogo e se comportaram, a cada jogada, segundo determinadas regras.

E não se dá também o caso em que jogamos e – ‘*make up the rules as we go along*’? E também o caso em que as modificamos – *as we go along* (IF, § 83).

Portanto, interpretar, explicar o significado de algo, ou responder alguma pergunta, nada mais é do que mais um lance no jogo. As regras estão no jogo, são parte do jogo, são criadas e aprendidas enquanto jogamos, em comum acordo entre os jogadores. Contudo, este acordo não é meramente um contrato, “um acordo de opiniões”, já que, segundo com Wittgenstein, são “de forma de vida” (IF, § 241). Isto é, não nos é possível simplesmente parar o jogo para observá-lo e

deliberar sobre algo, mesmo quando estamos explicando algo. Não há um lugar exterior ao jogo para falar sobre ou explicar o próprio jogo, pois:

[...] ao fazermos isso, no entanto, não estaremos avaliando o jogo, por assim dizer, ‘de fora’, mas antes, manifestando nossa habilidade de jogar. Isto é, a explicação é, ela mesma, um lance no jogo (Martins, 2001, p. 37).

Cada interpretação, cada resposta, nada mais são que lances no jogo e o que determina um lance ser aceito ou não vai ao encontro do contexto, da situação, dos costumes, da cultura, do momento histórico, dos jogadores etc. Neste sentido, a noção de “acerto x erro” também dependerá daquilo que for aprendido e estabelecido durante o jogo para aquele determinado contexto, deslocando a noção de “erro” como algo fixo, pré-formulado, para algo mais flexível, menos estático; já que também, como parte do jogo, o “erro” é mais um lance, algo que o faz parte de sua lógica.

3.1.1.3. Ensino de língua: uma questão de postura em relação à linguagem

As práticas pedagógicas no ensino de língua envolvem, em sua grande parte, a interpretação como tarefa para o entendimento e, como argumento, demandam certa postura em relação à linguagem de forma mais geral. A noção de linguagem como um conjunto de práticas, ou como na metáfora wittgensteineana de *jogos de linguagem*, parece responder às expectativas de um posicionamento que possibilite um trabalho mais coerente com o que já foi discutido e com as expectativas a respeito do que encontro em meu cotidiano escolar.

No entanto, isto não significa dizer que ao abraçar tal postura o desvario dará o tom nas práticas de interpretação. Se não há regras que pré-existam ao uso da linguagem, há a noção de regras constitutivas que são aprendidas e usadas quando nos engajamos nas práticas de linguagem, e que tomamos como naturais e necessárias (Wittgenstein, 1999). Logo, estas regras são construídas histórica e culturalmente, portanto, como já discutido, não podem ser compreendidas como propriedades naturais ou essenciais do mundo ou de nossa mente.

Encarar a linguagem como *práxis* possibilita também compreender as relações entre os letramentos escolares e os outros tipos de letramentos que não

fazem parte do contexto da escola, isto é, possibilita “atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades [...]” (Souza, 2011, p. 160).

Mas como estabelecer uma agenda de trabalho concreta (e possível) que compreenda a noção da linguagem como um conjunto de práticas e abarque esta diversidade durante o exercício da interpretação? Que gêneros e textos escolher? Como incentivar, trabalhar e avaliar a interpretação dos textos utilizados, já que a ideia de um método pronto de ensino para interpretação não encontra espaço quando pensamos a noção de práticas? Contudo, paradoxalmente, sabemos que para as práticas pedagógicas diárias há a necessidade de alguma organização dos programas de ensino.

Sobre os diferentes gêneros e textos a considerar durante os eventos de letamentos escolares, Rojo (2009) nos traz alguns “princípios norteadores” que julgo pertinentes para nossa agenda de trabalho. A autora chama a atenção para as *possibilidades de aprendizagem* dos/as alunos/as - quais objetos de ensino serão apropriados a uma determinada turma em um determinado momento, isto é, o que é possível para os/as alunos/as aprenderem e partilharem em cada etapa do processo. Aliada a esta noção, temos as *necessidades de ensino* - que gêneros e textos escolher para uma determinada turma, de uma determinada escola, que pertence a determinada comunidade de práticas; isto é, aquilo que seja pertinente para um grupo em particular, visando uma formação mais ampla e dialógica, mas que ao mesmo tempo respeite suas identidades e saberes locais.

Seguindo estes princípios, a escolha dos gêneros e textos será específica para cada turma e etapa de ensino dentro do programa escolar e nunca uma determinação fixa que promova a homogeneização das diversidades e possibilidades.

Além dos princípios, que possibilitam a seleção, há a questão de *como* trabalhar os textos em sala de aula. Para esta tarefa, também não acredito em uma metodologia sistemática que garanta uma aprendizagem uniforme e regulada. A noção de práticas permite, contudo, a utilização de uma série de *estratégias* que incentivam e dinamizam o ato de ler. Dentre a literatura sobre o assunto, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) trazem resultados de pesquisas que objetivam a construção de uma “pedagogia da leitura”, onde o/a professor/a atua como um/a mediador/a

entre o/a aluno/a e o texto, utilizando uma série de estratégias de ensino, prática que está diretamente relacionada à postura que defendo.

Contudo, mesmo as estratégias não podem ser aparatos prontos, anteriores ao próprio uso; ferramentas pré-moldadas com o intuito de criar as mesmas reações nos/as alunos/as. Enfim, as estratégias podem ser muitas e diferenciadas, mas são, como as interpretações que surgem, mais um lance no jogo e mostram, também, nossa habilidade de jogar, de fazer parte daquelas práticas de linguagem.

Neste sentido, assim como os/as alunos/as, os/as professores/as também estão inseridos na linguagem e não há um lugar fora dela que permita observar o que está acontecendo naquela instância de uso. Ensinar e avaliar são também lances nos *jogos de linguagem* nos quais os letramentos escolares estão em curso. Logo, abraçar a noção de *práxis* resulta em um trabalho muito maior para o exercício pedagógico pela possibilidade mais ampla de respostas e reações às práticas de letramentos, assim como para a própria organização dos programas de ensino.

As regras, estratégias, organização do programa etc., nesta visão, são definidas durante o jogo, com todos os jogadores dando seus lances. No entanto, isso não significa uma ruptura radical com aquilo que já conhecemos das práticas de ensino que os programas escolares estabelecem. Configura-se justamente como um exercício de reflexão sobre essas práticas e suas normas, regras, limitações etc., ao se engajar junto aos alunos/as no exercício da interpretação.

3.1.1.4. Para além da postura: em defesa de uma atitude poética¹²

A responsabilidade da escola em relação aos conteúdos de LP e letramentos escolares, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é o de “instrumentalizar o aluno para seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua”. (PCN EM, 1999, p. 22). Logo, o papel do/a professor/a é preparar o/a aluno/a de acordo com o que este/a precise para fazer parte da sociedade e para provar, quando necessário, que possui determinado conhecimento que alguns acreditam dominar mais que outros. Assim, não seria absurdo considerar que

¹² Cf. Cortez (2012)

grande parte do ensino de LP passa, de alguma maneira, pela questão da interpretação, pois se o objetivo a ser atingido é o domínio social da língua (isto é, compreender e usar diferentes tipos de letramentos) é necessário, portanto, interpretar os textos e situações para atuar criticamente na sociedade.

Mas como ensinar a interpretar, a ler os textos que circulam em sociedade, a fazer, também, como nos lembra Freire (1989), a “leitura do mundo”? Ademais, ao pensarmos a linguagem como *práxis*, como ensinar a interpretar, senão já interpretando? É realmente necessário interpretar como forma de compreender algo? Existe alguma forma de “possibilitar a participação ampla” dos/as alunos/as nos letramentos da vida em sociedade no espaço escolar, como sugere Rojo (2009), sem ‘ensinar’ aos alunos/as como fazê-lo? Podem os/as alunos/as ser letrados/as nestas práticas escolares apenas tomando parte delas e reconhecendo-lhes as regras durante seu uso?

Entre as indagações e considerações geradas a partir da discussão sobre linguagem, interpretação e ensino, destaco, também, a imensa responsabilidade do/a professor/a em posicionar-se e agir, com o absurdo peso em seus ombros de fazer a escolha adequada, aquela que conduzirá sua prática aos resultados esperados (pela escola, pelos/as responsáveis dos/as alunos/as, pelo sistema, pelo governo, e, também, pelos/as alunos/as).

Entretanto, outras enormes responsabilidades estão em jogo, pois interpretar é, também, ir além das expectativas escolares e dos números governamentais. Como aponta Sontag:

[...] a interpretação não é (como supõem muitos) um valor absoluto, um ato do espírito situado em algum reino intemporal das capacidades. A interpretação também precisa ser avaliada no âmbito de uma visão histórica da consciência humana. Em alguns contextos culturais, a interpretação é um ato que libera. É uma forma de rever, de transpor valores, de fugir do passado morto. Em outros contextos culturais, é reacionária, impertinente, covarde, asfixiante (Sontag, 1965, p. 4).

É claro que entre as opções que Sontag nos mostra, escolheríamos sempre a interpretação como liberação. Mas, das opções, o que é possível na prática pedagógica? E como responder a todas essas perguntas que a discussão faz emergir e que nos impulsionam, de alguma forma, a optar por um determinado posicionamento sobre a linguagem? Será realmente uma questão de escolha de lados?

Esclareço, porém, que não creio haver respostas certas ou verdades absolutas para essas perguntas. No entanto, acredito que as considerações e reflexões possam ajudar a criar inteligibilidades sobre as diferentes discussões em torno do assunto, sem reduzi-las a certezas ou afirmações exaustivas e/ou conclusivas.

Além disso, o assunto diz respeito às discussões correntes sobre o panorama da educação no Brasil. Isto por que uma das causas apontadas para a crise do nosso sistema educacional, especialmente o baixo índice dos/as alunos/as nos testes governamentais que servem para medir o conhecimento acadêmico aprendido, seria a incapacidade da escola (principalmente, a pública) em ensinar ‘corretamente’ seus/suas alunos/as a ler e escrever. Inúmeras pesquisas do governo e notícias que circulam nas diferentes mídias insistem no alto número dos chamados ‘analfabetos funcionais’.

Neste sentido, este tipo de pensamento corrobora a noção de linguagem como representação objetiva de um sistema, um código, um repertório de itens regidos por regras, cuja verdade possui uma coerência interna, e é sua essência. Logo, o erro é o mau uso desse sistema, e, portanto, não há lugar para o desvio ou o desvario de interpretações; ao passo que observar a linguagem como *práxis*, desloca essa noção, e o erro e o desvio tornam-se apenas um fazer diferente dentro dos jogos da linguagem.

Embora as questões se ampliem e o debate tome diversos rumos, a discussão parece ainda pairar sobre como encarar a linguagem: uma forma de representar o mundo ou uma forma de viver o próprio mundo.

Retomando as questões do interpretar, recorro um trecho em que Guimarães Rosa, em entrevista a Günter Lorenz, fala sobre seu processo de escrever-viver o sertão:

Comecei a escrever, quando ainda era bastante jovem; mas publiquei muito mais tarde. Veja você, Lorenz, nós, os homens do sertão, somos fabulistas por natureza. Está no nosso sangue narrar histórias; já no berço recebemos esse dom para toda a vida. Desde pequenos, estamos constantemente escutando as narrativas multicoloridas dos velhos, os contos e lendas, e também nos criamos em um mundo que às vezes pode se assemelhar a uma lenda cruel. Deste modo a gente se habitua, e narra histórias que corre por nossas veias e penetra em nosso corpo, em nossa alma, porque o sertão é a alma de seus homens. Assim, não é de estranhar que a gente comece desde muito jovem. Deus meu! No sertão, o que pode uma pessoa fazer do seu tempo livre a não ser contar histórias? A única diferença é simplesmente que eu, em vez de contá-las, escrevia. [...] Eu trazia sempre os ouvidos atentos, escutava todo o que podia e comecei a transformar em lenda o

ambiente que me rodeava, porque este, em sua essência, era e continua sendo uma lenda. Instintivamente, fiz então o que era justo, o mesmo que mais tarde eu faria deliberada e conscientemente: disse a mim mesmo que sobre o sertão não se podia fazer “literatura” do tipo corrente, mas apenas escrever lendas, contos, confissões. Não é necessário se aproximar da literatura incondicionalmente pelo lado intelectual. Isto vem por si só, com o tempo, quando o homem chega à sua maturidade, quando tudo nele se amalgama em uma personalidade própria. Quem cresce em um mundo que é literatura pura, bela, verdadeira, real deve algum dia começar a escrever, se tiver uma centelha de talento para as letras. É uma lei natural, e não é necessário que atrás disto haja ambições literárias. Tive certa vez um professor que fazia tudo menos literatura; entretanto, escrevia contos magníficos. Assim são as coisas e assim comecei eu também. Quando mais tarde chegou o tempo em que eu não quis continuar escrevendo, instintivamente, eu que quis ser “poeta”, comecei a fazê-lo conscientemente, a princípio foram poemas... (Rosa, 1965)

Em Guimarães Rosa, o movimento de uma escrita que vive, ao invés de apenas descrever, representar, comunicar ou significar é impactante. Esse processo não acontece apenas durante sua escrita ou narração, mas também na recepção das histórias vivas dos outros, em um ato de escutar que é também ler-criar aquele mundo. Ele opta por viver no texto (escrito ou contado) as histórias de sua própria vida, de seu mundo, pois que mundo e literatura lhes são a mesma coisa. No entanto, o ato de escrever, em Guimarães Rosa, ao mesmo tempo em que é algo que acontece, uma “lei natural”, instintiva, é também uma performance, consciente de sua elaboração diferenciada de um viver somente.

Da mesma forma, mas de outro modo, Sartre (2004) nos diz que “um grito de dor é sinal da dor que o provoca. Mas um canto de dor é ao mesmo tempo a própria dor e uma coisa que não a dor. [...] é uma dor que não *existe* mais, é uma dor que é.” (grifo do autor) (p. 11-12). Para o autor, a literatura é um tipo de arte diferenciada das outras, pois, ao passo que o escritor (prosador) trata dos significados, o pintor ou o escultor, por exemplo, cria coisas. No entanto, ele também distingue a prosa da poesia, a qual ele aproxima das outras artes: o escritor de prosa é aquele que lida com signos e que se utiliza das palavras para significar; o poeta se recusa a utilizar a linguagem, pois considera as palavras como coisas, “está fora da linguagem, vê as palavras pelo avesso, como se não pertencesse à condição humana” (Sartre, 2004, p. 14). O poeta, como o pintor ou o escultor, também cria coisas.

Sartre (2004) transita nesta tensão entre a linguagem que quer dizer, representar algo, e aquela que cria. Ele compreende que o falante está na

linguagem, que é investido pelas palavras, mas, ao mesmo tempo, a linguagem é um outro lugar do qual é possível colocar-se de fora. Podemos perceber a linguagem quando outra pessoa faz uso dela, mas a sentimos ao mesmo tempo em que a ultrapassamos quando a usamos. Entretanto, segundo o autor, usar a linguagem ou observar alguém fazer uso dela significa fazer parte de uma atividade em curso.

Assim a linguagem: ela é nossa carapaça e nossas antenas, protege-nos contra os outros e informa-nos a respeito deles, é um alongamento dos nossos sentidos. Estamos na linguagem como em nosso corpo: nós a sentimos espontaneamente ultrapassando-a em direção a outros fins, tal como sentimos nossas mãos e nossos pés; percebemos a linguagem quando é outro que a emprega, assim como percebemos os membros alheios. Existe a palavra vivida e a palavra encontrada. Mas nos dois casos isso se dá no curso de uma atividade, seja de mim sobre os outros, seja do outro sobre mim (Sartre, 2004, p. 19).

É neste paradoxo, de modo bem diferente, contudo, que percebo a questão das práticas pedagógicas que convocam a interpretar. É possível viver a palavra e, ao mesmo tempo, encontrá-la em algum outro lugar que não dentro da própria linguagem em que se vive?

Parece-me que este é o processo no qual também nos encontramos na discussão sobre o ensino de língua, parece que estamos a ouvir repetidamente a famosa frase que encerra o livro *Watt*, de Beckett: “*no symbols where none intended*” – Não interprete, mas interprete: um imperativo à recusa da interpretação, carregando consigo o próprio ato de significar outra coisa (que ecoa na própria frase e que nos impele a substituir *isto* por *aquilo*), em uma “adesão à letra, ao mesmo tempo em que nos provoca de modo bastante explícito a ‘ultrapassá-la’” (Martins, 2009, p. 3).

Voltando a Sartre em o seu *Que é a literatura* (mas sem intenção alguma de tratá-lo como uma espécie de panaceia aqui), acredito que certas considerações sobre a leitura (e, portanto, interpretação) apontadas no livro possam ser interessantes, em se relacionando ao que vimos tratando.

Sartre sugere que a leitura (ele também considera da mesma maneira, neste ponto do livro, a atitude do espectador em relação a uma obra de arte) é uma “síntese da percepção e da criação” (p. 37), o leitor cria, ao mesmo tempo em que desvenda. A leitura é, assim, uma criação dirigida, e a substância do objeto literário (ou obra) é a própria subjetividade do leitor. Isso implica que a realização

final da obra literária acontece no ato de leitura, o leitor completa aquilo que o escritor começou. Mas o livro/texto não é um meio para um determinado fim, ele se apresenta como um fim em si mesmo para a liberdade do leitor, inesgotável e opaco, como as coisas:

[...] a obra só existe quando a vemos; ela é primeiramente puro apelo, pura exigência de existir. A obra não é um instrumento cuja existência é manifesta e cujo fim é indeterminado: ela se apresenta como uma tarefa a cumprir, coloca-se de imediato no nível do imperativo categórico. Você é perfeitamente livre para deixar esse livro sobre a mesa. Mas, uma vez que o abra, você assume a responsabilidade. Pois a liberdade não se prova na fruição do livre funcionamento subjetivo, mas sim num ato criador solicitado por um imperativo (Sartre, 2004, p. 41).

O ato de leitura se torna um apelo à liberdade do leitor-espectador, mas uma liberdade que é devida ao cumprimento do ato em si, e, como Sartre salienta, é também um pacto de generosidade entre autor e leitor, onde confiança e exigência são recíprocas.

Mas como responder às expectativas da prática pedagógica que insiste em um interpretar que exige o ‘dizer algo sobre’?

Parece-me que a ideia de reagir ao texto (ou a obra, ou a algum conteúdo de aula, ou a uma história contada), ao invés de descobrir o que está encoberto, é um caminho mais interessante. Refiro-me a uma proposta de leitura como performance, e uma performance aliada a ideia de Sartre da criação poética: ler-criar. Quando me reporto ao processo do poeta sartreano, não pretendo assimilar em minhas considerações todo o processo do modo como ele nos informa, mas no sentido de observar a linguagem “como se [o poeta] não pertencesse à condição humana”; mesmo reconhecendo que se vive em linguagem, porém com certa atitude de estranhamento em direção a um desacostumar linguístico, ao qual me atrevo a chamar aqui de ‘atitude poética’.

Este estranhamento possibilitaria observar de dentro, mantendo um distanciamento próximo, um desconhecimento familiar, como para um etnógrafo que precise pesquisar a própria comunidade em que vive. É o que acredito ter possibilitado Guimarães Rosa a escrever sobre algo que lhe era tão próximo, e no qual estava mergulhado, mas de forma diferente daquela a que estava habituado a fazer (o contar oralmente as histórias de *seu* sertão, e que são as histórias de muitos outros sertões também), em um tipo de ‘consciência poética’, mas que

também é instintiva, como ele nos fala em sua entrevista. Algo que é possível por reconhecer o mundo como literatura viva: mundo e literatura que vivem, de modos diferentes, mas paradoxalmente como um mesmo, no cotidiano e nos escritos.

Como Sartre (2004) argumenta, “ninguém é escritor por haver decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de determinado modo” (p. 22). Este investimento é o que distingue o fazer artístico dos letramentos cotidianos, e que, em minha opinião, deve ser observado com atitude poética nas práticas pedagógicas de interpretação: reconhecer no próprio ato de leitura uma necessidade de um ler diferenciado, ler-fazer como o poeta, para criar algo (junto à obra), em um mundo que é, em si, obra também.

Entendo, portanto, que não há leitura como criação sem leitura do mundo do qual participamos (em diferentes tipos de letramentos), pois viver é também interpretar, é estar sempre sendo letrado em diferentes situações que compõem a vida. Desta forma, emprestamos à obra aquilo que conhecemos para que nela possa acontecer a vida de uma outra forma, mas que ao mesmo tempo é a mesma:

A espera de Raskolnikoff é a *minha* espera, que eu empresto a ele [...] seu ódio contra o juiz que o está interrogando é meu ódio, solicitado, capturado pelos signos, e o próprio juiz não existiria sem o ódio que sinto por ele através de Raskolnikoff; é esse ódio que o anima, é a sua própria carne (grifo do autor) (Sartre, 2004, p. 38)

Assim, (re)conhecemos e criamos na obra aquilo que vivemos e assim também podemos vivê-la de modo distinto, emprestando-nos a ela, criando algo que é a obra em si, nós mesmos e a própria vida, de muitas formas, para cada ato de leitura. Por isso enfatizo a necessidade de uma atitude poética, do afastar-se estando dentro: da obra, do mundo, em si mesmo. Um ato de ler como performance, que reage à obra, ao texto, ao mundo, enfim, consciente da impossibilidade do sobrevoo, mas imbuído de tal atitude, para poder perceber a força demiúrgica da linguagem, na vã aspiração de contê-la (no texto, na obra ou para nós mesmos).

As noções que trago aqui e que defendo para a prática me parecem oportunas dentro da realidade da escola pública em comunidades carentes. Em primeiro lugar, pela defasagem de aprendizagem dos/as alunos/as, o que impossibilita acompanhar os programas e conteúdos propostos para cada etapa.

Em segundo lugar, pela necessidade de adaptação e reavaliação da própria prática pedagógica ante os desafios que se impõem na escola pública. Também, por possibilitar uma prática mais livre, menos engessada em noções muitas vezes já ultrapassadas, mas que ainda prevalecem como modelos de ensino, e por possibilitar o foco nas possibilidades reais dos/as alunos/as. Por fim, por valorizar os mundos e saberes dos/as alunos/as, descentralizando a soberania do conhecimento escolar, acadêmico e científico.

3.2. Abandonando a herança positivista: repensando a pesquisa acadêmica

A proposta de seguir uma prática pedagógica que esteja mais voltada a uma visão de língua como *práxis* requer também uma reflexão sobre as ciências de uma forma mais geral de modo a compreender em que ponto tal proposta se alinha ou se afasta das concepções mais tradicionais e até onde representa alguma ruptura com a produção científica atual nas áreas de humanas e sociais.

Moita Lopes (2006) aponta que toda a transformação do mundo, com seus desenvolvimentos tecnológicos, afeta o modo como as pessoas pensam e vivem¹³. Neste sentido, com os novos tempos, há também a necessidade de novas formas de se pensar o mundo e os sujeitos, e novas formas de teorizar a vida:

São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Como salientam muitos pesquisadores, as pesquisas em ciências humanas e sociais hoje questionam as formas tradicionais de conhecimento, afastando-se cada vez mais de posturas positivistas em direção a pesquisas de abordagens qualitativa-interpretativistas (Denzin e Lincoln, 2006; Moita Lopes, 2006, 2009; Sousa Santos, 2002a, 2002b, 2007).

¹³ O autor faz referências aos estudos sobre a pós-modernidade de Venn (2000), da modernidade recente de Chouliaraki e Fairclough (1999), e da modernidade reflexiva de Giddens, Back e Lash, (1997).

Uma forma de se pensar diferentemente das tradições positivistas é considerar, como já apontava Foucault em *Microfísica do Poder*, que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele devido a coerções múltiplas e nele a verdade produz efeitos dirigidos pelo poder” (Foucault, 1979, p. 12). Com esta compreensão o mito de que é possível estabelecer uma neutralidade ao se fazer pesquisa é derrubado: “ciência e vida não são separáveis” (Reason, 1994, p. 9), não é possível separar aquilo que nos constrói como pessoas (nossas crenças, valores, ideologias, desejos, ações, ideias etc.) do conhecimento que produzimos. Ou como coloca Rajagopalan (2003, p. 22) em relação à produção de teorias, “não há como não aceitar também a consequência de que elas reflitam, ainda que de forma sutil, os anseios e as inquietações que movem aqueles que estão por trás daquelas reflexões teóricas”.

A noção de neutralidade do pesquisador ou do objetivismo nas ciências é uma das heranças que carregamos do positivismo e ainda abraçada por muitos pesquisadores/as. Segundo Cameron *et al.* (1992 *apud* Rajagopalan, 2003), o positivismo desconsidera qualquer coisa que não seja observável, mensurável, ou possível de descrição nomológica. Um exemplo que a autora cita é uma descrição positivista do jogo de bilhar: o que importaria seriam as bolas de bilhar em seus movimentos e colisões com outras bolas, em diferentes velocidades, lançadas em diferentes posições em suas relações com os tacos e as mesas. Todas estas variáveis previsíveis e possíveis de serem calculadas com precisão pela mecânica clássica seriam avaliadas, porém seriam desconsideradas outras variáveis, especialmente os jogadores.

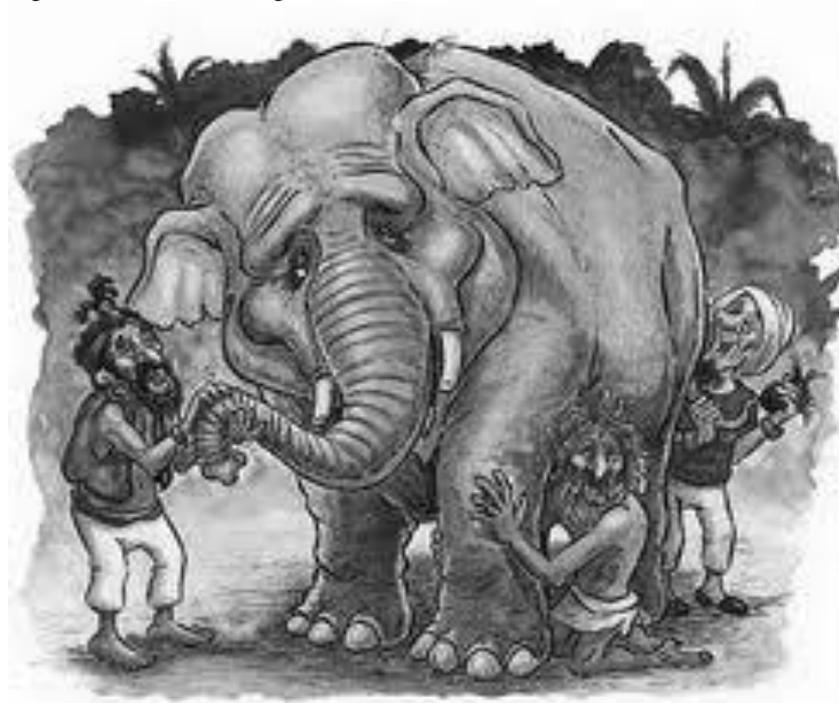
Segundo Reason (1994) esta ilusão de neutralidade está amparada na forma como a consciência ocidental é constituída: as pessoas pensam o mundo de forma dualista, assim, a objetividade é altamente valorizada. Ser objetivo significa, portanto, colocar-se de fora do fenômeno que se pretende observar, o que implica na separação entre o conhecedor daquilo que é conhecido. Esta separação resulta em outras separações: a do *self* e do outro, a do/a pesquisador/a e aquilo que é pesquisado. O autor também argumenta que tais separações estão relacionadas a:

uma ênfase no intelecto como o meio primário de conhecimento e o poder da linguagem conceitual. Isto resulta na separação do intelecto da experiência de forma que o conhecimento que vem de modo proposicional é avaliado mais significativamente do que o conhecimento intuitivo, prático, afetivo, analógico ou

espiritual. O que também leva a valorizar mais o propósito consciente imediato do que a sabedoria sistemática. Isto reforça a tendência de se pensar em partes ao invés do todo, em coisas ao invés de processos: nomeando as partes do mundo cria-se a ilusão de objetos reais separados; conceitos são cunhados, como se estivessem entre a experiência e o entendimento (Reason, 1994, p. 12)¹⁴.

O que Reason discute como necessidade de mudança para o fazer científico pode também ser encontrada em diversas histórias populares, das quais recordo uma creditada à tradição hindu, sobre sete sábios cegos que tocam um elefante pela primeira vez. Cada um descreve o que pensa ser o animal de acordo com a parte que pode apalpar. Desta forma, cada sábio apresenta sua “verdade” sobre o que é ou deva ser um elefante, mas nenhuma delas pode descrever o animal inteiro e adequadamente. A mesma história circula na Internet com pequenas diferenças, mas com os mesmos cegos (embora em diferentes números e de diferentes culturas) e o mesmo elefante, em ilustrações diversas que a contam através de imagens similares a esta:

Figura 2: História dos cegos e o elefante



Se pensarmos o elefante como aquilo que se pretende conhecer, cada parte que cada um dos cegos pode tocar representa apenas uma parte não-separada de seu todo, que pode dizer algo sobre o todo, mas que não é o todo, já que a cauda,

¹⁴ Todas as traduções são próprias.

por exemplo, não é o elefante em si. Um elefante também não pode ser todos os elefantes, assim como um elefante não pode, por exemplo, ser todos os animais, ou ser a floresta.

O que estou também propondo ao trazer a história popular para discutir o que a teoria apresenta é o que Reason (1994) aponta sobre o intelecto ou o conhecimento científico e que Boaventura de Sousa Santos discute em sua *Sociologia das Ausências*: “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (Sousa Santos, 2007, p. 29). Ter consciência desta mudança na forma de se pensar a produção de conhecimento, nas palavras de Kleiman (2013, p. 54):

[...] implica a coexistência, na universidade e em outras instituições de prestígio, de saberes e modos de produção distintos. Implica também a aceitação da contemporaneidade das vozes daqueles classificados como “autóctones”, “tradicionais”, “orais”, “do passado”. Significa que, ao contrário da assincronicidade que caracteriza as interações entre, por exemplo, um técnico em agricultura e um camponês, ou entre um acadêmico e uma alfabetizadora popular, é essencial partir do princípio que técnico e camponês, professor e educadora popular não ocupam apenas o mesmo espaço, mas também compartilham o mesmo tempo. E, não só o mesmo tempo, como têm suas histórias entrelaçadas pelas necessidades mútuas. Quando a contemporaneidade está pressuposta, **as histórias locais do camponês e da educadora popular passam a ter estatuto de teoria com epistemes que coabitam o mesmo tempo e espaço do interlocutor que representa o conhecimento legítimo** (*grifo meu*).

Desta forma, ao trazer as vozes daqueles identificados como participantes da pesquisa nos dados de análise, o/a pesquisador/a muitas vezes desconsidera o caráter teórico dos participantes em detrimento a alguma outra teoria legitimada pela academia ou outra instituição valorizada.

A mudança proposta requer uma relação dialógica de construção de entendimentos. Assim, os entendimentos gerados partirão de uma relação de coconstrução entre participantes e pesquisador/a, com reações interpretativas de ambas as partes. Neste cenário, já que para o/a pesquisador/a cabe o trabalho formal da pesquisa, a análise de dados deixa de funcionar como uma interpretação que cria e legitima verdades elaboradas pelo/a pesquisador/a sobre os participantes da pesquisa ou uma tentativa de traduzir o que os participantes queriam dizer ou recapitular suas “reais” intenções.

Desta forma, como nos propõe Reason (1994), “apenas podemos fazer pesquisa *com* pessoas se nos engajarmos com elas *como* pessoas, como cossujeitos e, portanto, copesquisadores” (p. 10). Para o autor, como entendimento e ação não são separáveis, “uma ciência de pessoas deve ser uma ciência da ação” (p. 10), e deve *curar* a alienação, a separação que experimentamos no mundo. Reason explica que curar significa tornar inteiro, pois apenas podemos compreender o mundo se formos parte dele, isto é, não estarmos separados dele:

Uma metodologia participativa na qual conduzimos pesquisas *com* pessoas ao invés de *sobre* pessoas tenta curar essa divisão, propondo que todos podem investigar juntos suas experiências e suas práticas (Reason, 1994, p. 11).

3.2.1. As vozes periféricas produzindo saberes

Para falar da periferia como local de produção de conhecimento, lembro a observação de Moita Lopes (2013, p. 233):

Pensar produção de conhecimento e política ao mesmo tempo talvez seja ainda uma grande incongruência para aqueles que operam com a ideia positivista de que o pesquisador está separado do conhecimento que produz e está, como tal, à procura da verdade.

Em um mundo que valoriza a produção científica observando os saberes de forma dicotômica (científico x popular), é necessário o apagamento ou a desautorização de conhecimentos produzidos fora de seu domínio, pois estas não-verdades precisam passar pelo filtro do saber institucionalizado para se tornarem “verdades”.

Santos (2002, 2005) argumenta que aquilo que não é agregado pela totalidade das dicotomias torna-se ilegítimo, desvalorizado, excluído. Isto é, os processos ou lógicas hegemônicas tendem a unir aquilo que é dicotômico e o que não se enquadra nas totalidades criadas pelas articulações e relações de poder assume modos de não-existência. Neste sentido, as totalidades promovem processos de homogeneização e exclusão, com o apagamento (não-existência) das diferenças.

Portanto, desconsiderar a correlação entre produção/construção de conhecimento e política, especialmente em estudos que focam as ciências sociais e humanas é, como alerta Moita Lopes (2013), ingenuidade, pois ao se lidar com a vida social e seus atores, estamos, inevitavelmente, assumindo posicionamentos políticos.

Uma ciência do emergente ou periférica se faz necessária para que as histórias locais se façam presentes em uma postura contra-hegemônica que considere politicamente sua construção de conhecimento. Desta forma, este mundo

[...] pode ser entendido também como um espaço no qual é possível reescrever outras narrativas sobre quem somos ou podemos ser, reinventando o futuro, por prestigiar a situacionalidade da vida social e suas pequenas narrativas e não as grandes narrativas, construídas à custa do apagamento de quem somos localmente ou das histórias que não se adequam a ou não cabem em uma narrativa padronizada hegemônica (Moita Lopes, 2013, p. 232).

Isto é especialmente importante ao se considerar a proposta de uma ciência de periferia que promova a descolonialidade (Mignolo, 2007; 2008) do conhecimento, garantindo *status* epistêmico às histórias locais. Desta forma, estabelece-se também uma crítica ao euro-eua-centrismo na produção científica, ao observarmos que aquilo que prevalece como “ciência” é a produção realizada no eixo EUA-Europa. Porém, o problema, como nos adverte Kleiman (2013), é conferir validade à produção periférica, considerando tanto os países periféricos em relação ao eixo dominante da produção acadêmica quanto as produções locais naqueles mesmos países. Para isso, não há a necessidade de ruptura total com a produção de conhecimento legitimada pelo pensamento hegemônico, mas de criação de uma agenda local para pesquisa que inclua estas epistemes locais e os atores sociais agindo “na periferia a partir da periferia” (Kleiman, 2013, p. 46). “Trata-se, portanto, de uma abertura categorial para não tratar essas formas de conhecimento como subalternas e para integrar outros modos de produção de conhecimento à ciência euro-eua-cêntrica” (Kleiman, 2013, p. 48). Em outras palavras:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi

institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/ colonial compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo (Mignolo, 2008, p.290)

A descolonialidade precisa estar na pauta de nossos trabalhos e relações, como nos sugerem esses pesquisadores. Acredito, portanto, que não se trata apenas de “dar voz” a estas vozes periféricas, como se a nós, pesquisadores/as, coubesse a operação de algum milagre da palavra, concedendo o dom de falar àqueles que já o sabem fazer. Trata-se, como coloca Kleiman (2013), de dar visibilidade a estas histórias e entendê-las como processos de resistências e reexistências no mesmo patamar de importância das produções ditas científicas. Deste modo, a pesquisa científica precisa pensar de outras maneiras, considerando outras lógicas.

Da mesma forma, o movimento descolonial, enquanto agenda de trabalho dos/as pesquisadores/as periféricos, deve questionar a própria produção acadêmica no sentido de romper com lógicas fundamentadas na herança positivista que impõe limites metodológicos, definem formas e modos de fazer, discutir e apresentar trabalhos científicos. A ciência periférica necessita reescrever a própria forma de se pensar e realizar ciência a partir da crítica que promove ao estabelecimento da dominância dos saberes centrados nas produções norte-americanas e européias.

Somente desta forma creio ser possível uma verdadeira democratização do conhecimento e, conseqüentemente, do ensino, especialmente, o ensino superior e a continuidade na vida acadêmica para aqueles que são excluídos da lógica dominante.

Figura 3: Universidade do povo



3.3. A Prática Exploratória: o/a professor/a como pesquisador/a de sua própria sala de aula

Ao propor uma postura de ensino voltada à linguagem como *práxis* no ensino de LP e letramentos escolares, busquei aliar discussões que problematizassem a pesquisa científica afastando-me de modelos mais positivistas e academicistas que defendessem a neutralidade e objetividade, e que ignorassem, excluíssem ou subestimassem os saberes populares, o senso comum, o local, o periférico, a diversidade e as diferenças.

Neste sentido, havia a necessidade de encontrar uma base de reflexão teórica que fosse ao encontro do que expus, ampliando as possibilidades de pesquisa de uma forma mais dinâmica e que envolvesse ativamente os participantes, mas que também pudesse orientar metodologicamente a realização concreta da pesquisa.

Assim, a Prática Exploratória (PE) surge como uma aliada às reflexões desta tese no sentido de possibilitar a ação pedagógica reflexiva e criar entendimentos acerca das propostas apresentadas.

A PE, por definição, não visa à solução direta de problemas, mas busca compreender o que acontece na sala de aula de modo a melhorar sua qualidade de vida. Allwright (2005a) sugere que a PE deve possibilitar que professores/as e alunos/as trabalhem juntos de modo a aprofundar as questões sobre a vida em sala de aula que emergem durante a prática.

A PE surge, assim, como uma possibilidade de aliar o fazer pedagógico à reflexão ética, e torna, para o/a professor/a, o ensinar como processo de aprendizagem constante e contínua, especialmente por

abordar porquês envolvendo a dificuldade da relação professor-aluno, as dificuldades em trabalhar em determinados espaços educacionais, a falta de voz dos alunos, a falta de valorização do docente, o sofrimento humano (Moraes Bezerra, 2011, p. 84).

3.3.1. Pense globalmente, atue localmente, pense localmente

Segundo a professora Inés Miller, em uma entrevista para o Jornal online *Educação Pública*, a Prática Exploratória:

É uma forma de ensinar e aprender, é uma forma de estar em sala de aula que permite expandir aquilo que a gente normalmente já sabe. Os alunos, professores, o ser humano tem consciência, noção do que está acontecendo intelectualmente, psicologicamente, nas suas interações com o outro, mas quando os professores e os alunos ficam motivados por uma questão, quando se foca esse ‘estar em sala de aula’ em torno de alguma questão, essa convivência fica mais intensa, aguçada, atenta. [...] Um diferencial interessante da Prática Exploratória é que essa busca que poderia ser vista como uma pesquisa, não é uma busca solitária, ela é realizada idealmente, ela é mais frutífera quando envolve todo mundo. Quando o professor tem uma questão, “por que os alunos não prestam atenção?”, e faz algum tipo de reflexão sozinho, é um momento em que não há troca, mas isso pode ir num crescendo e chegar à ocasião de propor essa pergunta aos alunos, mas isso depende de cada professor, de cada aluno, de cada contexto. Uma coisa que a Prática Exploratória não é uma receita, um modelo. A Prática Exploratória é uma forma de agir, de estar; por isso ela não é só restrita à sala de aula. (Miller *apud* Cruz, 2007)

Allwright (2003a) argumenta que a Prática Exploratória (PE) é um tipo de *Practitioner research*, isto é, uma pesquisa em que um profissional faz de sua própria área o seu foco de estudo, em meu caso, uma professora que investiga sua

prática em sala de aula. Porém, como colocou Miller, no extrato acima, a PE pode ser usada como base teórico-filosófica e metodológica em quaisquer áreas que se procure criar entendimentos acerca de questões.

Como o foco desta pesquisa é a sala de aula, mais especificamente, a sala de aula de língua portuguesa, as considerações sobre a PE privilegiarão as discussões e reflexões que se relacionem ao contexto em questão.

Em relação à pesquisa de sala de aula, no âmbito da *Practitioner research*, o autor salienta que havia a necessidade de se repensar esse tipo de pesquisa já que muitas conclusões e suposições a que se chegaram são equivocadas. Entre esses equívocos estão: (i) a ideia de que a pesquisa sobre ensino de línguas deve sempre objetivar a eficiência do ensino, isolando os problemas e encontrando soluções para cada um deles; (ii) a adoção e desenvolvimentos de novas e melhores técnicas e métodos de ensino, como se os problemas fossem apenas de ordem técnica e solucionáveis através de fórmulas; (iii) a crença de que o processo de ensino e aprendizagem de línguas possa ser reduzido a relações de causa e efeito, neutras e não afetadas pelos contextos sociais e culturais. Além disso, de acordo com Allwright (2002), no caso da pesquisa em sala de aula, provou-se que, mesmo possibilitando que o/a próprio/a professor/a pesquisasse sua prática, permitindo-lhe gerar suas próprias questões e focar em seu cotidiano, a prática não ficou mais fácil ou “eficiente”. Na verdade, ser o/a pesquisador/a de sua própria prática, nos moldes que havia, sobrecarregava o/a professor/a-pesquisador/a com outras tarefas além das muitas já existentes e necessárias ao cotidiano profissional.

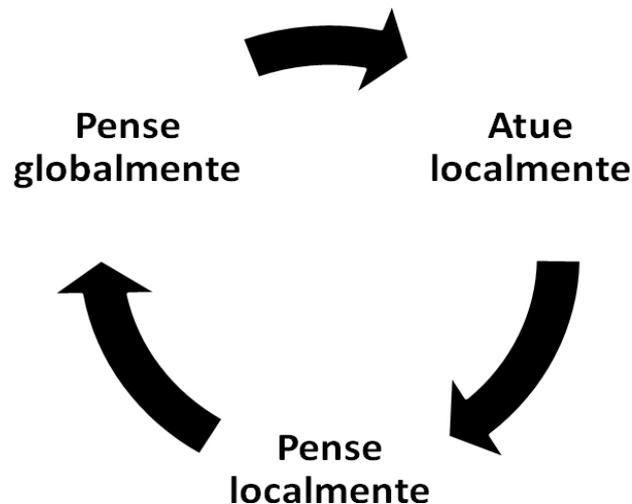
O que o autor argumenta é que embora a moderna pesquisa em sala de aula tenha evoluído desde a visão prescritiva dos anos 50/60, passando pela visão descritiva (mas ainda buscando a prescrição para solucionar os problemas encontrados) dos anos 70, até o/a professor/a-pesquisador/a e a pesquisa-ação nos anos 90 (quando Allwright começa a pensar o conceito de *Exploratory Teaching* – embrião da PE), o objetivo era sempre a busca pela eficiência, do “ensino efetivo” instrucional (Allwright e Bailey, 1991; Allwright, 2002; Allwright 2003a, Allwright, 2006). Além disso, essas pesquisas desconsideravam o papel dos/as alunos/as como também pesquisadores/as da vida em sala de aula e não respondiam a duas questões éticas fundamentais ao trabalho pedagógico: o abismo entre a pesquisa acadêmica e a prática profissional e o aumento dos casos da

síndrome de *burnout* (Allwright e Lenzuen, 1996, Allwright 2003a, Allwright 2003c, Allwright, 2005a).

Tendo isto em vista, para repensar a PE, Allwright (2003a, 2003c, 2005a) propôs um conjunto de 3 propostas que visam: (i) priorizar a qualidade de vida na sala de aula de língua ao invés de buscar a eficiência do ensino através de métodos, instruções ou normas; (ii) desenvolver entendimentos sobre a qualidade de vida na sala de aula ao invés de desenvolver técnicas de ensino; (iii) trabalhar mutuamente e colaborativamente de forma a integrar todos (alunos/as e professores/as) nos processos de busca de entendimentos sobre as questões que emergem. Trabalhar de forma a criar entendimentos sobre a vida em sala de aula, de acordo com o autor, permite que se estabeleça uma boa base para tornar o tempo em que alunos/as e professores/as passam juntos em momentos agradáveis e mais produtivos (Allwright, 2003^a, p. 114). Neste sentido, o autor salienta que a PE funciona como um instrumento para que todos os envolvidos no processo possam planejar e trabalhar juntos de forma a aprofundar os entendimentos sobre a vida na sala de aula (Allwright, 2005a).

Assim, estas 3 propostas funcionam como reivindicações gerais de forma a identificar princípios fundamentais para a pesquisa sobre o ensino de línguas. No entanto, é imprescindível que essas propostas globais estejam relacionadas com a ação local, situada, servindo como orientações para a prática contextualizada. A ação local também gera entendimentos mais específicos, que podem ou não desafiar os princípios globais, mas que sempre contribuirão para o desenvolvimento desses princípios e dos novos contextos que surgem. A relação entre essas três etapas – pense globalmente, atue localmente, pense localmente – são dinâmicas e interativas, não representando apenas uma sequência linear (Allwright, 2003a: 115).

Figura 4: Três propostas da Prática Exploratória



3.3.2. A Prática Exploratória posta em prática: como realizar a pesquisa

Como já vimos, a PE é uma forma de se pesquisar questões que emergem em contextos específicos, buscando integrar todos que participam da mesma prática de forma a gerar entendimentos. Como nos diz Miller et. al. (2008):

A Prática Exploratória opta pela busca de entendimentos mais profundos (a ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança) e cria oportunidades para os praticantes exploratórios se ‘apaixonarem’ pelas questões, pela prática de questionar. [...] Da mesma forma que as ideias centrais da Prática Exploratória, seus princípios norteadores surgem de forma colaborativa, a partir dos diversos envolvimento sócio-historicamente situados com esta prática e têm a finalidade de representar tanto o que fazemos quanto nossas reflexões sobre o que entendemos por Prática Exploratória (p. 147).

Assim, a PE é fundamentalmente voltada para entender a qualidade de vida em uma dada situação (Allwright, 2003a, p. 120) e, além de priorizar a qualidade de vida de um determinado grupo e trabalhar para entender a vida neste grupo envolvendo todos os participantes, há também a necessidade de:

Trabalhar para o desenvolvimento mútuo a fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar esse trabalho para o entendimento com a reflexão feita pelo grupo. Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo dentro do grupo e não uma atividade dentro de um projeto (Miller et. al., 2008, p. 153)

Como uma resposta ao cenário existente sobre pesquisa de ensino de língua na Linguística Aplicada, a PE não poderia ser reduzida a uma série de procedimentos práticos a serem aplicados pelo professor/a-pesquisador/a e os participantes envolvidos. O método e o prescritivismo, segundo Allwright (2003d) pressupõem o controle e um planejamento engessado, além de práticas definidas *a priori*, o que vai de encontro à perspectiva exploratória. Entretanto, podemos nos amparar em o que Allwright chama de “*exploratory framework*” (Allwright, 2003a) aliando as práticas e princípios da PE ao contexto situacional de cada pesquisa.

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 (Cerdera, 2009, p. 39).

Neste sentido, Allwright (2003a) nos orienta a (1) *agir para entender*, de forma a focar o processo em si enquanto prática; e (2) *trabalhar com os entendimentos emergentes*, no intuito de focar o conteúdo dos entendimentos.

Agir para entender envolve algum (ou mais de um ou todos – e outros a serem descobertos) dos seguintes processos:

1. Trazer os *puzzles*¹⁵ que surgem na vida em sala de aula para a conscientização de todos. De acordo com Moraes Bezerra (2007, p. 48), “os puzzles são a concretização de seus questionamentos sobre aspectos positivos ou não” que estão emergem no cotidiano dos participantes”;
2. Refletir profundamente sobre a vida em sala de aula com todos os participantes, dentro ou fora dela;
3. Ver e ouvir atentamente ao que acontece em sala de aula enquanto estiver acontecendo;

¹⁵ Allwright adota a denominação *puzzle* para tratar das questões que surgem durante a pesquisa para as quais queremos gerar entendimentos ao invés de usar a palavra ‘problema’, a qual ele considera carregar uma carga semântica negativa. Para Allwright, os *puzzles* são episódios elucidativos.

4. Planejar para o(s) entendimento(s) através da adoção de procedimentos pedagógicos conhecidos para ajudar a desenvolver os entendimentos dos participantes.

Trabalhar com os entendimentos emergentes também pressupõe quatro processos que focarão o conteúdo dos mesmos ao invés de sua natureza:

1. Expresse e avalie, reflexivamente, os *insights* pessoais e coletivos;
2. Não eleja e refine as noções comuns sobre mudanças;
3. Discuta potenciais mudanças pessoais ou coletivas; e
4. Partilhe processos pessoais de entendimentos de forma a apoiar e convidar outros a tomarem parte na comunidade de prática que se estabelece com a PE (Allwright, 2003^a, p. 123-125).

Os procedimentos investigativos apresentados dizem respeito à atuação local e o pensamento local e são flexíveis e adaptáveis, podendo ser usados em qualquer ordem (ou apenas um dos procedimentos pode ser adotado, como já mencionado) de acordo com o contexto situacional da pesquisa e de acordo também com o andamento da mesma.

Além dos procedimentos citados, Allwright (2003a, p. 128-130) sugere 7 princípios gerais que devem funcionar como encorajamento para a reflexão:

- I) Priorize a qualidade de vida – mesmo que as questões situadas exijam ação prática imediata, elas envolvem sempre a qualidade de vida de uma forma geral;
- II) Trabalhe primeiramente para entender a vida na sala de aula de língua – esse é o objetivo e não tentar resolver os problemas diretamente. O esforço para entender as questões não está em oposição à ideia de mudanças que sejam necessárias ou possíveis, mas compreende que ele deve preceder qualquer movimentação em direção a alguma mudança;
- III) Envolver todos que participam da vida em sala de aula;
- IV) Trabalhe de forma a unir todos os participantes;
- V) Trabalhe também para o desenvolvimento mútuo;
- VI) Integre o trabalho de entendimento na prática em sala de aula – o entendimento deve ser parte integrante da prática cotidiana;
- VII) Faça com que o trabalho seja contínuo.

Para Allwright (2003a, 2006), a contribuição da PE foca, como mencionado, priorização da qualidade de vida (e não no trabalho ou na eficácia como resultado). Por conseguinte, a noção de entendimento também traz um avanço ao considerá-lo um processo e não um fim em si mesmo, assim como a ideia de se trabalhar com *puzzles*, o que implica em focar no processo de entendimento ao invés de se trabalhar com a solução de problemas.

Os princípios e práticas são, portanto, os produtos de uma relação dinâmica e cíclica entre: pensar globalmente, atuar localmente e pensar localmente - e também a fonte das três propostas globais, cujo propósito é sempre priorizar a qualidade de vida, trabalhar para o entendimento e para o desenvolvimento mútuo.

Ao definir a PE como escolha teórico-metodológica, busco, também, dialogar com os questionamentos apontados neste capítulo. A PE, neste sentido, possibilita uma postura de descolonialidade, valorizando a construção e produção de conhecimentos locais, assim como, a visibilidade das histórias e narrativas daqueles atores sociais.