

CLAUDIO PICOLLO

**A ARTE DE ENSINAR COMO ARTE DA DESCOBERTA
UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2005**

CLAUDIO PICOLLO

**A ARTE DE ENSINAR COMO ARTE DA DESCOBERTA
UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
ABRIL DE 2005

Banca examinadora

Agradecimentos

- À professora doutora Ivani Fazenda, que, com muito amor, paciência e inteligência, não mediu esforços para me reconstruir e restaurar.
- À Professora Doutora Lucrécia D'Alessio Ferrara, sem a qual eu não teria aceitado essa condição de risco.
- A todas as “vozes” que me ajudaram, de uma maneira ou de outra, a chegar a algumas possibilidades que pudessem vir a causar uma mudança comportamental-atitudinal no pesquisador, no professor em formação, no professor e no aluno em geral.
- A toda a gama de bons/maus professores que tive durante a minha carreira, que me ajudaram a perceber o que deveria/não deveria ser feito na sala de aula.
- Ao saudoso e inesquecível Professor Doutor Joel Martins, a quem devo a abertura de pensamento que tenho.
- Aos meus irmãos espirituais: Angela Brambilla, Silvia Anspach, Maximina Maria Freire, Carlos Augusto Vial e Rubens Medeiros de Miranda, pelo incentivo e ajuda que me deram.
- Aos meus professores em formação, turma 2003.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| RESUMO | II |
| ABSTRACT | III |
| | |
| INTRODUZINDO-ME NO UNIVERSO ACADÊMICO DA INTERDISCIPLINARIDADE | 1 |
| Notas | 20 |
| | |
| 1. O PRIMEIRO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA INTERROGA INSTITUIÇÕES FORMADORAS | 24 |
| A importância da entrevista | 24 |
| A entrevista | 24 |
| Notas | 32 |
| | |
| 2. O SEGUNDO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA INTERROGA OS PROFESSORES | 33 |
| A importância dos relatórios de observação de sala de aula e seus respectivos dados percentuais | 34 |
| Nota | 42 |
| | |
| 3. O TERCEIRO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA INTERAGE COM OS ALUNOS DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE INGLÊS ORAL | 43 |
| O lugar da intervenção: um curso de extensão de inglês oral | 43 |
| A primeira etapa: a história de aprendizado do aluno | 43 |
| Tipos de alunos | 44 |
| Conclusões parciais da tipologia resultante do desempenho | 48 |
| A segunda etapa: o desenvolvimento da escuta sensível | 55 |
| O primeiro momento – os primeiros sons: a história de vida dos alunos | 57 |
| Outras reflexões após o contato direto com o grupo | 70 |
| O segundo momento: a tentativa de compor uma melodia | 70 |
| Em busca de elementos visuais e de suas interpretações | 72 |
| O papel da associação, do interesse e da motivação | 81 |
| O ensino da gramática e o tratamento dos erros | 82 |
| A utilização das linguagens verbal e não-verbal para o desenvolvimento da oralidade | 83 |
| Primeira fase | 83 |
| Segunda fase | 87 |
| Terceira fase | 89 |

| | |
|---|-----|
| <i>Quarta fase</i> | 90 |
| Executando os primeiros acordes | 93 |
| <i>Primeira fase</i> | 95 |
| <i>Segunda fase</i> | 97 |
| <i>Terceira fase</i> | 99 |
| <i>Quarta fase</i> | 104 |
| Considerações sobre a intervenção: reflexões sobre a narrativa da vida acadêmica do pesquisador | 110 |
| Considerações dos participantes da pesquisa: avaliação | 112 |
| Conclusões parciais | 118 |
| <i>Notas</i> | 120 |

4. O QUARTO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA RESPEITANDO A ARTE

| | |
|--|------------|
| RESPEITANDO A ARTE | 127 |
| O despertar de um professor artista | 127 |
| Adentrando o universo da investigação interdisciplinar | 134 |
| O primeiro elemento: o sentido da literatura | 138 |
| Primeira fase: como agir? | 144 |
| Segunda fase: interpretando a ação | 147 |
| <i>Terceira fase: revisitando a repercussão da aula</i> | 151 |
| <i>Quarta fase: a repercussão de meus contatos com as fases Anteriores</i> | 157 |
| Quinta fase: o que repercute, reverbera e dissemina-se | 163 |
| O segundo elemento | 171 |
| <i>O sentido do teatro</i> | 171 |
| O terceiro elemento | 183 |
| <i>O sentido da ópera em minha formação</i> | 183 |
| O quarto elemento: o encontro com Callas e sua importância em minha formação: o encontro com a metáfora interior | 185 |
| 1. Um pouco da história de vida de Maria | 186 |
| 2. Declarações e críticas sobre A Divina: La Callas | 188 |
| <i>Algumas falas de Callas e como elas repercutem em mim</i> | 195 |
| <i>A repercussão de meus contatos com a vida e obra de Callas</i> | 200 |
| Re-visitando a repercussão da aula | 205 |
| O que repercute, reverbera | 208 |
| O que reverbera dissemina-se | 210 |
| <i>Notas</i> | 212 |

BIBLIOGRAFIA

Imagens

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 – O viajante | I |
| Imagem 2 – O professor do Estado | 5 |
| Imagem 3 – O ovo | 73 |
| Imagem 4 – A pedra | 76 |
| Imagem 5 – A chave | 77 |
| Imagem 6 – O castiçal | 78 |
| Imagem 7 – A beleza | 84 |
| Imagem 8 – Fotograma do filme <i>O baile: o barman</i> | 100 |
| Imagem 9 – Fotograma do filme <i>O baile: o flerte</i> | 104 |
| Imagem 10 – Fotograma do filme <i>O baile: the princess</i> | 105 |
| Imagem 11 – Fotograma do filme <i>O baile: a guerra</i> | 105 |
| Imagem 12 – Fotograma do filme <i>O baile: os anos 60/70</i> | 106 |
| Imagem 13 – Fotograma do filme <i>O baile: a petrificação do humano</i> | 106 |
| Imagem 14 – Fotograma do filme <i>O baile: a esperança</i> | 107 |
| Imagem 15 – Fotograma do filme <i>O baile: a arena</i> | 108 |



Imagem 1 - The art of teaching is the art of assisting discovery*

* O título desta tese foi sugerido pelo autógrafo dado por John Ardoin, no lançamento de seu livro sobre Maria Callas a uma leitora.

RESUMO

Neste trabalho, a tentativa de procurar respostas plausíveis à pergunta *Caminhar entre vários campos de conhecimento consolida uma relação diferenciada na constituição de um professor/educador de língua estrangeira?* obrigou-me a visitar/revisitar vários campos de conhecimento. Esta ação incitou-me a propor uma nova abordagem, aqui apresentada, e fortemente apoiada na investigação interdisciplinar quanto à questão da Arte na Prática de Ensino de Língua Inglesa com a utilização da metáfora do olhar.

Sabendo que um dos princípios da Interdisciplinaridade é o de não rejeitar nenhuma disciplina, mas o de agregá-las todas, o primeiro e o segundo olhar investigativo tiveram como foco a relação ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Munido dos dados provenientes desses dois olhares, o terceiro olhar deteu-se na minha própria ação, apoiada nas abordagens *Story Telling and Narratives* e *Arts Based Approach*. Conduzida com alunos de um curso de extensão de inglês oral, oferecido por uma universidade brasileira, onde o professor/pesquisador põe seu repertório em funcionamento, juntando dados à sua experiência, pois a relação ensino-aprendizagem de língua estrangeira não só pressupõe uma pesquisa voltada à Linguística Aplicada, área por excelência interdisciplinar, mas também uma pesquisa que enfatize sobretudo a história de vida/experiência/repertório do professor e do aluno em contínuo movimento.

As conclusões parciais dentro deste olhar mais alicerçaram minha crença sobre o importante papel da Arte na consolidação de uma relação diferenciada em minha própria construção: a de um professor de inglês e do resgate do humano.

No quarto olhar investigativo, em que me descobri despertando como um professor artista reflexivo por intermédio de quatro elementos: 1 - o sentido da literatura; 2 - o sentido do teatro; 3 - o sentido da ópera e 4 - o sentido do encontro com Maria Callas - a descoberta da metáfora interior - eu e meus professores em formação chegamos a possíveis constatações sobre a pergunta de pesquisa.

A relevância do trabalho está em ter me proporcionado esse caminhar dentro de mim, autorizando-me a externá-lo aos meus alunos e professores em formação bem como a todos os interessados em caminhar pelos caminhos da Interdisciplinaridade.

Palavras chaves: Interdisciplinaridade, Prática de Ensino, Metáfora, Relação Ensino-Aprendizagem, História de Vida, Arts Based Approach, Repertório, Experiência, Linguística Aplicada, Arte.

ABSTRACT

This thesis, an attempt to look for plausible answers to the question *Does wandering among various fields of knowledge consolidate a differentiated relation in the constitution of a foreign language teacher/educator?* obliged me to visit/re-visit many different fields of knowledge. This action encouraged me to propose a new approach strongly supported by an interdisciplinary investigation as regards the role of Art in the development of English teaching courses, using the metaphor for the act of looking.

Knowing that one of the principles of interdisciplinarity is the non dismissal of any knowledge field but rather the gathering of all of them, the first and second investigating looks focussed on the teaching and learning relationships in the teaching of English.

Aware of the data collected from both looks, the third one focussed on my own action supported by the approaches *Story Telling and Narratives* and *Arts Based Approach* with students of a extension course of English offered by a brazilian university where the teacher/researcher puts his Repertoire into action and collects the necessary ingredients to confront them subsequently with his experience, for the teaching and learning relationship of a foreign language not only presupposes a research geared towards Applied Linguistics, an interdisciplinary field, but also research that emphasizes story telling/experience/repertoire of the teacher and the student in an everlasting movement.

The partial conclusions within this third look were the foundation of my belief in the important role of Art in the consolidation of a differentiated relation in my own formation: the one of an English teacher and the rescuing of humanism.

In the fourth investigating look, where I discovered within me the waking up of a reflexive teacher/artist by means of four elements: 1 - the meaning of literature, 2 - the meaning of theatre, 3 - the meaning of opera and 4 - the significance of my meeting Maria Callas - the discovery of the inner metaphor - my teachers-to-be and I arrived at some possible answers on the research question above.

The relevance of this work is to have offered me the possibility of delving inside me, allowing me to expose the work to my students, my teachers-to-be and those interested in walking along the path of Interdisciplinarity.

Key words: Interdisciplinarity, Teaching Practice, Metaphor, Teaching and Learning Relationship, Story Telling, Arts Based Approach, Repertoire, Experience, Applied Linguistics, Art.

INTRODUZINDO-ME NO UNIVERSO ACADÊMICO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Para Ivani Fazenda, todo interdisciplinar nasce de um profundo disciplinar.

Para entender tal conceito, minha trajetória pessoal e acadêmica precisa ser re-visitada; selecionando em meu repertório possíveis verdades sobre o abandono do meu primeiro doutoramento, (mas não da minha pesquisa), com mais de 360 páginas escritas e todas as exigências da Academia cumpridas, transcendendo para a elaboração deste trabalho. Naquela pesquisa, que hoje retomo e reconstruo, graças ao apoio da mestra restauradora, Ivani Fazenda, e do meu querido GEPI, já impelido por uma atitude interdisciplinar (que soberanamente, sempre guiou minha ação pedagógica) produto de minha história de vida, **meu primeiro olhar investigativo** preocupa-se em procurar uma forma de ter a academia interrogando as instituições formadoras.

Minha intenção neste momento, tem como foco pesquisar *o que está sendo ensinado e como é viabilizado o ensino de inglês na Rede oficial de Ensino*; o fenômeno, neste caso, é *o ensino de inglês na Rede Oficial de Ensino*.

Esse primeiro olhar teve o objetivo de procurar ouvir a voz da autoridade sobre o que deveria acontecer (do ponto de vista oficial), no ensino do Inglês, tendo como contexto a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). O instrumento de coleta que escolhi foi **uma entrevista** em áudio, a qual, depois de transcrita, foi por mim interpretada, considerando o tipo de assistência dada aos professores de inglês no que se refere a cursos de aperfeiçoamento da Rede Estadual de Ensino, o perfil acadêmico do professor da Rede, o procedimento usado para a seleção de profissionais, a eficiência dos canais de comunicação nas diversas instâncias (MEC, Secretaria da Educação, CENP, Escola, direção, professor), as Propostas e os Parâmetros Curriculares e a repercussão que causam, o comportamento do docente da Rede em relação às mudanças e a mudança de atitude do professor na relação ensino- aprendizagem a cada nova proposta. Esta interpretação requereu o uso das diferentes categorias referentes à condição didática, a qual reúne em seu corpo a escola, o diretor, o prédio e as instalações, os instrumentos para ensino (hardware e software), o currículo e o livro didático e a CENP e o professor. Várias facetas, de um mesmo cenário aqui apresentado, serão discutidas e avaliadas nos vários momentos do trabalho.

O **segundo olhar investigativo** se deteve na observação do que acontece, isto é, o ponto de vista de quem observa/atua. O contexto, neste caso, foi a sala de aula da Rede Oficial de

Ensino onde busquei mostrar a **importância dos relatórios de observação** de aula preenchidos pelos professores em formação, de uma universidade brasileira, quando da observação de aulas, relatórios de minha própria observação de aula na Rede e anotações sobre conversas informais com os docentes da Rede como instrumentos de coleta. A intenção foi ampliar o olhar voltado agora para a sala de aula. Nela adentro, demorando-me nele. Geralmente cada professor em formação de Prática de Ensino do inglês tem de observar, como parte de seu estágio obrigatório, vinte aulas na Rede Estadual por semestre, e, para cada aula, um relatório bastante extenso tem de ser preenchido. Acho mais conveniente partir de dados da realidade¹ e do concreto do que discutir sobre artigos prontos, que não levam a nenhum suporte a realidade dos professores em formação, justamente pela falta de vivência do leitor (neste caso, professores em formação) com a sala de aula real. Vale mencionar que apontar problemas tendo como fonte a resenha bibliográfica não é a mesma coisa que tentar mudar, acrescentar algo *in loco*. Não quero dizer aqui, e faço com que meus professores em formação saibam disso, que o que está escrito é irrelevante, mas só faço uso dessa possibilidade importante depois que eles tenham tido um bom contato através da observação de aula na Rede, a fim de preservar o choque sempre grande com a realidade. Como o real é complexo e apresenta tremenda diversidade, esses meus professores em formação logo percebem que devem olhar em múltiplas direções e em direção a outros campos de conhecimento.

A leitura da bibliografia pertinente serve para confirmar ou refutar a própria experiência individual, como também, para o surgimento de uma outra idéia ou acréscimo de algo novo à informação já adquirida; para cada informação, necessitamos de ação. Os receituários prontos dados aos professores da Rede (Propostas de primeiro e segundo graus, Parâmetros Curriculares) não modificam em nada a atitude do docente quando da sua atuação na sala de aula, porque produzem um efeito narcotizante (embora essa não seja definitivamente a intenção de quem os elabora) que não provoca ação.

Assim sendo, desde 1997, venho separando relatórios de observação de aulas, elaborados pelos professores em formação, mas apenas 450, os mais completos, integram os dados apresentados nesta pesquisa, quantitativamente. Além disso, cinquenta relatórios de observação, preenchidos por mim em 2002 quando da observação de aulas junto à Rede, também farão parte da quantificação. Vale a pena dizer ao leitor que os dados colhidos por intermédio desses quinhentos relatórios não apresentam nenhuma diferença daqueles apresentados em 1997 e daqueles que me são apresentados em 2004. O procedimento de análise que usei, neste caso, foi quantitativo. Procurei investigar os elementos ligados à escola, direção, professor-aluno,

fazendo uso das seguintes categorias: Competência pedagógica, lingüística, cultural e desempenho interativo, envolvendo professor, aluno e escola mas incluindo, na íntegra, apenas a tabulação quantitativa que, por si só, é esclarecedora da situação a ser analisada.

Os dados obtidos por intermédio destes **dois olhares** já me mostravam que o ensino de língua estrangeira na Rede estava inserido num modelo de ensino frontal², usado como a única maneira de transmissão de conhecimento. Os professores não partilhavam entre si e nem com os alunos, não promovendo a formação de mentes performativas. Não havendo interação, e se havia, não promovendo conhecimento, concluí ser impossível manter o ensino **disciplinar** de língua estrangeira na Rede, se a intenção era cuidar do desenvolvimento potencial dos indivíduos e da criação da massa crítica³.

Para o meu desalento, a única verdadeira interação era aquela promovida pelos alunos, interagindo entre si, na língua-mãe, não havendo, portanto, a interação professor-aluno-aluno e um elemento importante dentro da prática pedagógica: a interação de ambos com os recursos didáticos pedagógicos. Notei, na ação pedagógica dos professores da Rede em relação a suas aulas e aos seus alunos, que faltava conhecimentos não só de diversos ligados às especificidades da **disciplina** como também conhecimento de conceitos básicos formativos sobre o que vem a ser um professor interdisciplinar dentro de sua realidade e de seus alunos. A presença do *'entre'*, ligação destes dois eixos fundamentais, não era vislumbrada, embora constituísse um fator importante e necessário para o surgimento de uma atitude interdisciplinar. Além disso, faltava, sobretudo, uma conscientização sobre arte, cultura, ambas que confeririam o caráter sagrado necessário a uma atitude interdisciplinar, somadas àqueles que lhes permitiriam uma mudança de atitude pessoal e acadêmica: de uma atitude disciplinar para uma interdisciplinar.

Verifiquei também que o professor utilizava-se de um ensino frontal, onde nem a sua potencialidade e nem a do aluno eram investigadas, e onde o ensino mecânico do código gramatical servia para ele que atuasse, na sua ação pedagógica, com a aparência de mudança, e para que todos os alunos fingissem que aprendiam, num processo de causa e efeito funesto:

(aula noturna – primeiro colegial; professora comentado a prova mensal)

Prof^a.: “Eu expliquei mil vezes que quando vocês têm *She* o pronome é *her* e quando vocês têm *He* o pronome é *his*. Veja aqui (escrevendo no quadro):

John has a pencil. The pencil is HIS.

*Mary has a pencil. The pencil is HER.**

Verifiquei também que o que ocorria comumente na Rede oficial de Ensino era uma pobre aula de código, apoiada num livro didático⁴ que indicava laconicamente o que e como fazer, sem nenhuma preocupação com o sentido do ato de ensinar, com nenhum tipo de interação inteligente, isto é, aquela em que os atores interagem fazendo uso de seus fluxos cognitivos; o que se verificava realmente, entre professor e aluno, era o estabelecimento de uma relação diádica (ensino do código) que não possibilitava o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos indivíduos, devido à forte predominância da mecanização (causa e efeito). Para que isto fosse removido seria necessário que o pensamento tivesse elaboração e organização. Observei que a grande maioria do pensamento escolar estava baseada, infelizmente, nas operações mentais de causa e efeito na área do ensino de língua estrangeira: uma causa sempre levando a um mesmo e único e inquestionável efeito, resultando numa resposta final.

Arquivamento e imobilidade do professor da Rede Oficial de Ensino deformavam mais e mais sua própria formação, a do aluno e a do próprio conhecimento, caracterizado como um simples acúmulo de fatos. Geralmente se pensa na produção de conhecimento como uma soma, como uma acumulação constante.

Uma outra impossibilidade que observei foi a de definir qual habilidade o professor da Rede tentava desenvolver, tal era a mistura caótica das quatro básicas: ler, entender, escrever e falar. E outra: definir que tipo de interação ocorria dentro da sala de aula, a par com a conhecida ‘eu mando, você faz’, em que o professor domina e o aluno recebe a informação passivamente. O professor obedecia aos manuais improvisados, o que vinha/vem a causar danos irreparáveis à relação ensino-aprendizagem. O resultado consistia em atividades reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, em reprodução mecânica de módulos, interpretação de passagens ou texto, pela escolha entre alternativas triviais⁵.

Tudo isto está bem montado, para a satisfação das autoridades⁶, dos editores e dos professores que já não sentem a necessidade de precisar pensar, nem ensinar a pensar; só precisam seguir o modelo, e na maioria das vezes, de forma equívoca.

Acreditava que, dentro desse elenco de impossibilidades, resultado parcial destes **dois olhares investigativos** de pesquisa, havia lugar para possibilidades que, naquele contexto, deveriam ser trabalhadas visando uma mudança paulatina da atitude do professor. Nesse sentido, a ingerência do **terceiro olhar investigativo** indicou uma possibilidade de mudança por intermédio de *minha própria prática docente* numa tentativa de apagar a imagem, (ver imagem 2), que eu tinha do professor da Rede.



Imagem 2 – O professor do Estado.

Neste **terceiro olhar investigativo**, assumo a função do pesquisador que observa, porém que acaba muitas vezes por intervir. O lugar da intervenção deu-se num curso de extensão de Inglês Oral, oferecido por uma universidade brasileira a todos as pessoas que porventura desejassem falar a língua. Na **primeira etapa** procurei conhecer os alunos que iniciavam o curso e pesquisei a formação dos grupos por intermédio dos dados obtidos: anotações feitas durante as sessões de entrevista oral, às quais todos os alunos eram submetidos. Nesta primeira etapa tinha dois enfoques de análise para os dados fornecidos e que serviam não só como instrumento pedagógico para a formação de grupos dentro do curso mas também como instrumento de pesquisa. Procurei caracterizar o falso principiante e a história de vida e acadêmica dos ingressantes. O procedimento foi qualitativo, apoiado na interpretação das anotações, a partir da abordagem *Story Telling and Narrative* em que procurei analisar, ainda de maneira incipiente, a história de vida acadêmica e pessoal dos ingressantes. Esta **primeira etapa** mostrou-me que o pesquisado é parcialmente concluído por intermédio **do primeiro e segundo olhares investigativos** confirmar-se-ia aqui.

A maioria dos ingressantes já havia sido submetida a vários tipos de procedimentos, todos eles fundamentados em pressuposto behaviorista (S-R). Com a invasão de línguas estrangeiras em nossas casas, através da televisão a cabo e das Internet, notei que o conceito de principiante deveria ser transformado: todos somos falsos principiantes numa língua estran-

geira. Foi instigante a pesquisa da caracterização de cada ingressante em relação ao aprendizado da língua estrangeira, em que a formalização, resultante do ensino produzido pela escola, deixa muitas vezes de cumprir o seu papel, sendo facilmente substituída por alternativas que interessam e motivam mais o aprendiz do que o ensino formal. É muito freqüente encontrar pessoas fluentes na entrevista mas com pouca escolaridade formal relativa a línguas estrangeiras. A escola, principalmente a de língua estrangeira, *determina* o que e como tudo deve ser ensinado e aprendido, não permitindo, na maioria das vezes, que professor e aluno ajam com autonomia e liberdade, não permitindo tampouco a necessária e inevitável imprevisibilidade do pensamento, que, suponho, colocaria professor e aluno numa situação de eterno risco.

A **segunda etapa** dá-se quando, como coordenador, professor e pesquisador, desenvolvo minha ação pedagógica com uma proposta de novo tipo de procedimento apoiado numa matriz interdisciplinar em que o conhecimento do aluno pelo professor e do professor pelo aluno, numa relação de parceria, os leva a um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal mais adequado.

Especificamente, narrarei esta **segunda etapa** em dois momentos: no **primeiro**, intensificando meu conhecimento do aluno por intermédio de um relato pessoal por eles escrito, considerado como instrumento de coleta, e comentado por todos os participantes; um levantamento de pontos relevantes da **história de vida** e a **experiência/ Repertório** de cada um para enfim identificar o *background* acadêmico e cultural de cada aluno, isto é, um levantamento das experiências com e na língua estrangeira acopladas às experiências de vida de cada um. Assim que isto foi amplamente socializado, fiz com que eles me entrevistassem a fim de que esta ação não se tornasse unilateral, impossível de ser concebida quando se assume uma atitude interdisciplinar. Esse encontro foi muito salutar e feliz e me possibilitou caminhar para o **segundo momento** quando, naquele um ano e meio de convívio prazeroso, desenvolvi atividades em sala de aula para o ensino de língua estrangeira. Estas atividades se diferenciavam das outras comumente encontradas, no sentido de serem somente aquelas *escolhidas pelos participantes*.

Apresentei, como costume fazer, um leque de atividades em cada início de semestre e aquelas que interessaram mais aos participantes foram desenvolvidas. Parto do princípio fundamental para a motivação, o interesse. Se não há interesse não há motivação para falar, ler, pesquisar, e desvelar-se enquanto ser humano. Dentro daquele ano e meio, selecionei para a pesquisa três recortes, três vinhetas, cada um/a desenvolvido/a num dos semestres de convívio, extraídos/as do corpo de inúmeras atividades/estratégias desenvolvidas nesse um ano e

meio de contato. Os instrumentos de coleta foram filmes, fotos, objetos, esculturas, óperas; o enfoque de análise dispare porém afim, ditou-me a necessidade de pesquisar vários campos de conhecimento visando validar minha prática. São eles: a Prática de Ensino e a Formação do Professor, a Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, a Teoria da informação: Repertório (horizontal x vertical desenvolvidos por mim), Semiótica: Signo, Pensamento, Experiência e três tipos de associações piercianas: contigüidade, similaridade e interesse, Educação/arte/Cultura/currículo, *Arts Based Approaches*, *Story Telling and Narrative* numa perspectiva Interdisciplinar.

Os dados obtidos mostram por intermédio deste **terceiro olhar investigativo** uma contínua co-construção lingüística, comunicativa, educacional, artística/cultural do professor/pesquisador e dos participantes. Co-construção que, por sua natureza complexa, permitiu-me vislumbrar - por intermédio do ensino de língua estrangeira, e ousou dizer, por intermédio do ensino de qualquer outro campo específico - como a interdisciplinaridade (enfática e ideologicamente colocada na nova LDBEN e nos Parâmetros Curriculares) aponta para a possibilidade de modificação da atitude profissional e pessoal do professor, do professor em formação e dos participantes, não rejeitando as disciplinas e suas especificidades, mas aprofundando-as e incorporando-as a outros elementos ligados a outras tantas disciplinas. Notei que o exercício da prática Interdisciplinar permitia o meu próprio desvelar e o dos participantes como seres no mundo, com o mundo onde o espaço físico da sala de aula deixava de existir para dar lugar à aventura do pensamento livre, autônomo e crítico, capaz de resolver não apenas problemas acadêmicos mas também pessoais, que pudessem surgir no decorrer de nossas vidas.

Cada indivíduo possui uma história de vida, composta de dados arquivados na memória, o que denomino **Repertório** Horizontal e Vertical e isso independe do grupo social ao qual pertence, pois nele e neles há conhecimentos, há realidades, há cultura. Se eu tinha isso como crença, tinha obrigatoriamente que aceitar também a existência de uma cultura dentro destes Repertórios e quando agora penso no conceito de cultura, ou melhor dizendo, nos seus múltiplos conceitos, intimamente **interligados**, sinto-me na obrigação de relatar ao leitor como esta abordagem interdisciplinar me permitiu caminhar de um para outro e deles me apropriar na minha ação pedagógica.

Utilizei-me das palavras conhecimento/experiência/cultura no intuito de fazer com que a língua seja entendida, como o faz a Antropologia Lingüística, como prática social.

O leitor deve entender os conceitos de cultura aqui usados como **pluralistas**, provenientes de várias teorias de cultura nas quais a língua tem um papel importante. Utilizei-me de Duranti (1997:24) que discute seis teorias de cultura. Quatro delas me interessaram de perto por serem as que mais viabilizaram este trabalho.

A primeira teoria ou conceito que me interessa de perto, *culture as distinct from nature* (:24), nos diz que, independente do lugar onde uma criança nasça, independente da nacionalidade dos pais, ela refletirá aspectos culturais do meio onde foi criada. Essa é a visão comum que se tem de cultura: algo aprendido, transmitido e passado de uma geração a outra através das ações humanas, geralmente através da interação face a face, isto é, através da comunicação lingüística⁷.

No desenvolvimento das várias atividades desta minha pesquisa tenho exemplos claros de como isso acontece com relação à aquisição de uma língua estrangeira. Neste processo de aquisição, natureza e cultura interagem, fazendo uso de **múltiplos** caminhos para produzir cada uma das línguas faladas por cada grupo de seres humanos.

Dentro ainda desta perspectiva, cultura pode ser definida como a habilidade de sairmos de nós mesmos, sairmos dos caminhos que nos impossibilitam de ver as coisas, e percorrer caminhos alheios que oferecem outras perspectivas; esse processo me outorga a possibilidade de ter conhecimento de mim mesmo como também do outro (:25).

O processo de socialização, no qual a aquisição de uma língua é de grande importância, é direcionado a moldar não só a mente e comportamento da criança através de diferentes maneiras de pensar, falar e atuar que são aceitas por uma comunidade maior que as famílias das crianças; a língua, neste caso, é parte da cultura. (:26)

A segunda teoria de cultura discutida pelo autor (:27), de fundamental importância para esta pesquisa, diz que, se cultura é aprendida, muito dela pode ser entendida como conhecimento do mundo; significando que membros de uma determinada cultura podem partilhar maneiras de pensar, meios de entender o mundo, inferir e prever. É nessa **visão cognitiva de cultura** o lugar onde temos a presença de uma homologia lingüística: conhecer uma cultura é como conhecer a língua; o conhecer uma cultura inclui tanto o conhecimento proposicional como o conhecimento procedimental (:28). O primeiro refere-se às crenças que podem ser representadas por proposições como 'fumar faz mal à saúde'. O conhecimento procedimental é o **saber como** que deve sempre ser inferido da observação de **como** as pessoas desenvolvem suas tarefas diárias e se relacionam na solução de problemas. Embora estes dois tipos de conhecimento sejam importantes, o que mais enfoco no trabalho é o procedimental, que permite a existência de uma

ação interdisciplinar, pois a própria interdisciplinaridade é uma categoria de ação, da qual se espera engendrar mentes capazes de inferir e verbalizar o pensado.

Ainda dentro dessa visão cognitiva de cultura, em trabalhos recentes de antropologistas e psicólogos culturais sobre como as pessoas pensam em situações reais, há uma outra perspectiva: a **de cultura como conhecimento** que, para eles, não é considerado mais como algo alocado exclusivamente nas operações mentais do indivíduo. O conhecimento passa a ser distribuído, alargado, mas não dividido entre mente, corpo, atividade e lugares culturalmente organizados que incluem outros atores. Assim sendo, **conhecimento cultural socialmente distribuído** (:30) significa reconhecer que 1) o indivíduo não é o *end point* do processo de aquisição e que 2) nem todos os indivíduos têm acesso à mesma informação ou usam as mesmas técnicas para atingir determinados objetivos; se verificasse o contrário, não teríamos a possibilidade de manipular nosso **Repertório**.

Mais do que se imagina, há momentos em que algo de difícil solução fica retido, estático ou ainda em que algo imprevisível se manifesta. É nesse caso que noto o inestimável valor da **experiência**, de já ter sido o indivíduo previamente exposto a ações de outrem, da necessidade de ter estado “dentro da tarefa” antes mesmo de ser capaz de reproduzi-la, grau posterior em que somente palavras podem reproduzir o contexto no qual a transformação chamada aprendizado ocorreu. Penso ser difícil, ou impossível, produzir mudanças significativas quando há somente a atuação de um indivíduo.

A maneira mais comum de transmitir conhecimento deve reproduzir a situação de um aprendiz em um ofício qualquer; esse sistema delimita a sua participação na tarefa e, ao mesmo tempo, permite seu envolvimento com a totalidade por ela apresentada. O aprendiz pode observar pessoas experientes trabalhando e, aos poucos, mergulhar dentro da tarefa. Isto significa que, a cada estágio de aprendizado, ele já concebe uma imagem do que o próximo estágio requer. Esta espécie de aprendizado é bem diferente daquele desenvolvido na escola⁸, onde o aprendiz é continuamente exposto a um aglomerado de instruções exclusivamente teóricas sobre como exercer determinada atividade e ignorando a imprescindibilidade de determinadas etapas para a consecução da respectiva atividade sem ter tido **a experiência** de ter visto pessoas sem o processo empírico de lidar (:31/32).

A idéia de que o conhecimento seja distribuído afeta a noção do que significa ser membro de uma cultura. Na verdade, membros de uma comunidade podem ter opiniões das mais diversas a respeito de crenças culturais fundamentais, da identidade ou existência de Deus, dos

diferentes conhecimentos da cultura mundana, da culinária e hábitos alimentares, por exemplo, e das diferentes estratégias para interpretar eventos e resolver problemas.

Edward Sapir (1949:515) estava bem ciente dessa característica da cultura quando diz: *“Every individual is, then, in a very real sense, a representative of at least one sub-culture which may be abstracted from the generalized culture of the group of which he is a member.”*

O que caracteriza um grupo que partilha a mesma cultura não é a uniformidade, mas a capacidade de predição mútua, isto é, quando pontos de vista e **representações** diferentes podem coexistir.

Dizer que **cultura é comunicação** (: 33), a terceira teoria de cultura que me interessa mais de perto, significa abordá-la como um sistema de signos. Esta é a teoria semiótica da cultura. Definida como uma representação do mundo, de maneira a extrair sentido da realidade, objetivando-a em histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produção artística e inclusive cinematográfica, e performances a partir dos quais penso eu, devam emergir os recursos didáticos. Nesta perspectiva, os produtos culturais dos povos, por exemplo, mitos, rituais, classificações do mundo natural e social podem ser vistos como **apropriações** da natureza pelo ser humano através de sua habilidade de estabelecer **associações** entre indivíduos, grupos e outras espécies. Cultura como comunicação pode também significar que a teoria do ser humano deve ser comunicada a fim de ser vivida.

Dentro dessa mesma corrente, incluímos a abordagem de Lévi-Strauss, para quem a mente humana é em todo o lugar a mesma; e culturas são diferentes implementações das propriedades básicas abstratas do pensamento as quais são partilhadas por todos os seres humanos e adaptadas às condições de vida específicas (:34).

O mesmo autor (1966:17) usa o termo *bricolage* visando se referir ao uso de qualquer coisa que esteja à disposição para construir ou montar alguma coisa; para ele, *bricoleur*⁹ é o indivíduo que trabalha com suas mãos e usa meios diversos, diferentes daqueles usados por técnicos.

Ainda dentro dessa linha, dentro da chamada **abordagem interpretativa**, Clifford Geertz (1973) não vê diferenças culturais como variações da mesma capacidade humana inconsciente de abstrair pensamento; está mais interessado em desenvolver um método de investigação que enfatize o processo interpretativo contínuo característico da experiência humana. Acredita que (:5) *“O homem é um animal suspenso em uma teia de significação”* construída por ele mesmo. Define cultura como sendo estas teias¹⁰ e a análise proveniente dessa definição de cultura deve ser essencialmente **interpretativa** em busca de significado.

Para o mesmo autor, estas teias que constroem a cultura devem obrigatoriamente basear-se numa investigação etnográfica e em reflexões que possam fazer emergir diferentes pontos de vista sobre **o que parece ser o mesmo fato**, isto é, olhar o fenómeno de vários ângulos é próprio de uma atitude interdisciplinar. Eis a razão da escolha da pesquisa interdisciplinar neste trabalho, pois a natureza pública da língua é o que **possibilita** a existência da interdisciplinaridade.

Duranti (:37) nos diz que mesmo quando articulamos nossos pensamentos abstratamente, apenas estamos parcialmente fazendo essa articulação de um modo privado. Nós estamos, de fato, nos debruçando sobre um grupo de recursos culturais que incluem categorizações, teorias e estratégias para a resolução de tarefas que provavelmente não nos pertencem exclusivamente, mas constituem parte da sociedade como um todo. Um pesquisador interdisciplinar usa a língua tanto como recurso para obter conhecimento¹¹ quanto **como** ferramenta de representação de tal conhecimento.

Finalmente, a quarta teoria de cultura (:37), a abordagem metapragmática ou *indexical meaning of signs*, uma das mais recentes versões de cultura como comunicação, considera que a força comunicativa da cultura não trabalha somente com a representação dos aspectos da realidade, mas também com o **interconectar** indivíduos, grupos, situações e objetos com outros contextos. O significado de mensagens, atos e situações é possível não somente por intermédio da relação convencional estabelecida entre signos e seus conteúdos – por exemplo, a palavra **carteira** significa um certo tipo de objeto material onde as pessoas se sentam e executam algum tipo de tarefa – mas através de conexões ativadas por signos, os **interpretantes**. Neste caso, a comunicação não é constituída pelo uso de símbolos que representam crenças, sentimentos, identidades, eventos; é também uma maneira de indicar, pressupor e trazer para contexto crenças, sentimentos, identidades e eventos atuais. Neste tipo de abordagem, uma palavra não se refere apenas a um objeto ou conceito. Ela aponta ou se liga a uma outra coisa no contexto¹². O que ela aponta é ou pressuposto ou **criado**. Na interação realizada entre o professor/pesquisador/alunos/material didático o conceito de cultura apresenta uma pluralidade de significações que a abordagem interdisciplinar proposta neste trabalho tenta contemplar já que a Interdisciplinaridade se evidencia como teoria da comunicação.

Foi por intermédio da análise dos dados, em contextos situacionais, tendo como cenário estas visões de cultura, apoiado teoricamente no uso da abordagem História de Vida e Narrativa e *Arts Based Approaches* que tomei conhecimento não só da realidade na qual eu e os participantes estávamos inseridos, como também de ambas experiências: a minha e a deles,

talvez a única possibilidade do meu ‘eu’ penetrar em outros ‘eus’: um amontoado de realidades díspares, de experiências e situações diversas provenientes do meu e de outros repertórios diversos, isto é, de pluralidade cultural. Confesso ao leitor que me sentiria perdido caso não tivesse, como um grande guarda-chuva, a Interdisciplinaridade possibilitando a articulação de todas essas correntes metodológicas e de seus múltiplos sentidos. Esta multiplicidade de conceitos de cultura impeliu-me a examinar seus diferentes sentidos.

Nos treze anos que permaneci como coordenador deste curso de extensão, após ter visto ser implementadas propostas de ensino e os novos Parâmetros Curriculares, pacotes encomendados e administrados sempre de cima para baixo, nada ou quase nada de mudanças significativas ocorreram nos alunos, porque não se chegou ainda, no meu modo de ver, a vislumbrar que as mudanças **só** ocorrem com a mudança de atitude do professor tal como a Teoria da Interdisciplinaridade nos indica.

Mesmo assim, concluí parcialmente que para este tipo de abordagem proposta se tornar possível, seria tarefa da Universidade repensar seus currículos e as decorrentes especializações por eles promovidas de maneira a possibilitar, aos seus professores e aos professores em formação, a escolha de seus próprios caminhos através deste caminhar entre vários campos de conhecimento¹³.

Eu estava ciente do estudo disciplinar de um campo de saber, como o da língua inglesa¹⁴. Já estava também ciente de que o todo interdisciplinar nascia de um profundo disciplinar e de que *“todo o trabalho disciplinar, para corresponder à diversidade do real, deveria ser múltiplo”*, Portella, (1993:5). Ele adota *“a complexidade como exigência do saber livre, na sua tradução plural”*, e também considera que a ‘Interdisciplinaridade’ constitui outra leitura do real, ou a leitura que permite o fácil acesso do outro. Em vez de ser composto de um amontoado de conteúdos específicos importantes, as disciplinas, o currículo deveria incorporar o livre trânsito entre campos de saberes: um terreno eminentemente interdisciplinar, que exige mudanças radicais de pensamento e percepção, essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e de onde fosse garantida a preponderância de **Associações por Similaridade**, isto é, de geração de pensamento sobre pensamento, e não só, no caso do ensino de línguas, de associações por contigüidade onde uma causa leva a um indissolúvel efeito.

Além disso, percebi ainda que dentro do desenvolvimento das atividades neste segundo momento, nascia uma outra indagação, comum àqueles que seguem a trilha interdisciplinar, indagação que é pergunta e pergunta que é pesquisa¹⁵, a de que era por intermédio das associações por similaridade que os indivíduos usavam suas capacidades para a reflexão e para a

adoção de alternativas, que lhes possibilitava o acesso à cultura, isto é, a todo o complexo dos padrões de comportamento, às crenças, a valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade, evitando, adotando, criticando, re-avaliando e reformulando o que ela tem a oferecer.

Somente promovendo um contato entre saberes, preponderantemente interdisciplinar, é que a Universidade poderá cumprir efetivamente seu real papel: usar, descobrir e redescobrir seus rumos, partilhando-os com profissionais de escola primária, de primeiro e segundo graus, dos três segmentos em que, no meu caso, as línguas estrangeiras são ensinadas.

É bom deixar claro ao leitor que a abordagem escolhida nesta pesquisa é uma tentativa de não só procurar caminhos que venham proporcionar aos professores de inglês da Rede uma formação mais adequada dentro de uma educação continuada¹⁶, auxiliar os professores em formação a adquirir uma visão mais abrangente da relação ensino-aprendizagem, como também ajudar coordenadores e os próprios professores das Práticas de Ensino a re-pensar, refletir¹⁷ sobre este e outros caminhos que possam tornar essa trajetória possível.

Notei também que, embora esses três olhares investigativos usados na pesquisa tivessem me proporcionado uma ampla visão de minha ação e da do outro, certamente eu não poderia parar nesse momento. Devo esclarecer ao leitor que esses três olhares investigativos, já anteriormente desenvolvidos quando da feitura e do abandono do meu primeiro doutoramento, não foram abandonados como pesquisa. Foram incorporados a essa, o que vem nos mostrar que a Interdisciplinaridade outorga a **possibilidade** de re-visitar pesquisas anteriormente desenvolvidas por intermédio da metáfora do olhar. O que temos aqui é uma pesquisa que se configura como uma pesquisa dentro de pesquisas, onde a produção do conhecimento teórico nasce diretamente da *práxis da pesquisa*¹⁸.

Acreditando que tanto para o ensino da língua inglesa como o de sua Prática seja impossível abraçar um campo teórico único, esta tese está apoiada na Teoria da Pesquisa Interdisciplinar. Por sua proposição multi-perspectival, *‘a Interdisciplinaridade aceita e respeita toda e qualquer proposição fundamentada, porém, sempre analisando-a em sua provisoriedade. Não se pauta por nenhum paradigma, portanto é essencialmente antiparadigmática’* (Fazenda, 1995:104).

Para este tipo de pesquisa, segundo a mesma autora, (:104) a primeira indagação é de ordem conceitual: o que significa pesquisa e como o ato de pesquisar se configura. Sabendo-se que toda a pesquisa surge de uma dúvida, de um estranhamento, de uma indagação, de um problema, e a forma de elucidá-lo(s) é própria de cada pesquisador e inerente ao ato de pes-

quisar. Como esta elucidação necessita da tomada de caminhos próprios, ela exige próprios enfoques metodológicos. Embora ciente “*que nem sempre, o percurso teórico mais fascinante é o mais condizente com nossas exigências imediatas de pesquisa*” (: 105), é preciso vislumbrar nela o exercício de uma atitude interdisciplinar sem a qual o pesquisador tende “*a se apegar mecanicamente a um único modelo teórico, o que causa ‘um sério problema em nosso contexto de criação cultural’*” (Severino, 2001:32).

O mais importante ponto na abordagem que me proponho investigar está marcada por uma forte intencionalidade: a de procurar minha identificação e que esse momento da descrição de meu momento de vida seja “*o balizador, o orientador teórico das categorias que facilitarão a análise de meus dados*” (Fazenda, 1995:104), pois decodificar uma sala de aula requer de mim um constante desenvolvimento da capacidade de não só me observar e me perceber como também a de conjugar diversos olhares, os dos meus alunos, os do mundo e da capacidade de construir uma compreensão multifacetada de aspectos, de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes, possibilitando uma leitura interdisciplinar das ações educativas no ensino da língua inglesa como também no de sua Prática.

Essa produção de conhecimento necessita ser trabalhada numa dimensão diferenciada – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas, sobretudo no da ação. Uma pesquisa interdisciplinar não surge do nada, do acaso, mas sim de uma vontade construída que transforma cada um de meus conhecimentos em algo vivenciado na ação pedagógica e não apenas refletido a qual me leva a uma revisão da bibliografia que vem norteador a minha formação e uma releitura do que mais me marcou em minha concepção de educador. Esse trabalho é uma tentativa de transformação do espaço pedagógico, normalmente relacionado somente com a dimensão técnica, num espaço de fazer criativo o qual amplia os canais de contato com o objeto: a aprendizagem de língua estrangeira e a prática de ensino. A relação com os meus mestres de sala de aula, com os meus mestres tão presentes dentro de mim através do que por eles foi escrito/interpretado acadêmica e artisticamente, com meus alunos e professores em formação e com meus amigos que tanto contribuíram para a minha formação, é a que constitui essa pesquisa.

Para poder utilizar com propriedade o canal do sentimento, estabeleço vínculos afetivos criando zonas de intersecção, espaços, nos quais bebo e incorporo jeitos de ensinar e aprender. Esses vínculos, tão fortemente arraigados dentro de mim, me fazem aprender e ensinar da maneira que amplamente demonstro a seguir.

É neste processo que vou adquirindo e aumentando a minha própria percepção interdisciplinar.

Neste processo de gestação é determinado pela espera a qual começa gerar novas dúvidas, o que me leva sempre a duvidar das teorias sobre educação existentes; duvidar, no bom sentido, no sentido de percebê-las imperfeitas e incompletas, duvidar que elas possam explicitar, da forma como elas estão elaboradas, suas intercorrências práticas e é aí, que surge a minha maior dúvida: a de que algo de minha prática vivida possa estar contribuindo para a explicitação de uma delas, isto é, estar contribuindo para criar teoria, uma teoria nascida do desvelamento de minha própria prática dentro de sala de aula o que exige primeiramente coragem de me arriscar e, em segundo lugar, minha libertação aos esteriótipos adquiridos no passado e das descrições e estilos padronizados que sempre abominei, outra vez no bom sentido, pois devemos ter em mente, em primeiro lugar, a provisoriedade das teorias e a sua efemeridade como também a contribuição efetiva que cada uma delas forneceu e ainda fornece ao processo investigatório que uma pesquisa requer.

Ora, se o que pretendo como pesquisador é realmente incitar a ação em mim e nos outros a fim de que esta incitação seja para ambos um desvelar de novas ações, de novas pesquisas, um ponto importante deve ser reconhecido por aqueles que se aventuram numa espécie de pesquisa em educação como esta: a de que em educação não se pode fazer pesquisa sem ação, nem ação sem pesquisa.

Segundo Fazenda, (:121) *“nossa reflexão sobre o tema apóia-se no discurso proferido por René Barbier, ao afirmar que a produção do conhecimento teórico nasce diretamente da **práxis** da pesquisa. No tipo de pesquisa denominado por ele de **pesquisa/ação existencial** o que se espera não é alcançar um resultado, mas, sobretudo poder teorizar o próprio processo da ação”*.

Assim sendo, o pesquisador é, para ele, *“um filósofo em atos”*, isto é, *“uma pessoa que aceita pesquisar questões de fundo a partir da existência cotidiana, educador comprometido que acredita na relevância de seu trabalho, portanto exerce a audácia de pesquisá-lo”* (:122).

Para Barbier (2002:71) *“a pesquisa-ação existencial reside em uma mudança de atitude do sujeito (individuo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade)”*.

O quarto olhar investigativo, a academia respeitando a arte, após este longo percurso, ocorre quando olho para mim próprio e me vejo, por um lado, despertando como um professor artista e, por outro, adentrando o universo da investigação interdisciplinar onde, após um ár-

duo caminhar dentro de mim, descubro quatro elementos constitutivos de minha ação interdisciplinar: o primeiro elemento: o sentido da literatura, o segundo: qual o sentido do teatro, o terceiro: qual o sentido da ópera e o quarto: qual o sentido do mito Maria Callas. Esse despertar como professor artista, o qual desvela minha própria prática, exige a descoberta de um símbolo que gestou e que agora sustenta toda a minha prática vivida. Após considerável contato com a Arte, vejo, percebo dois símbolos que poderiam servir de âncoras à minha ação como professor/pesquisador. O xale, exaustivamente tecido e desmanchado por Penélope, esposa de Ulisses, na *Odisséia* de Homero ou em Maria Callas, o camaleão de trezentas vozes, gestos e coloraturas, cuja vida foi um contínuo processo multifacetado que envolveu tombos, ascensões, continuidade, rigor, profissionalismo, disciplina, enfim uma perpétua e incansável doação do seu eu aos seus alunos, às diversas personagens que, como ninguém, interpretou, a sua enorme audiência e a mim, mostrando-me que o legado artístico/cultural/acadêmico por ela deixado para a humanidade foi consolidado e eternizado pela ousadia da busca incessante de conhecimento para dar vida ao texto, à música, ao autor da obra, ao compositor e ao libretista da ópera e para dar à humanidade uma revelação desapercibida para muitos: na sua ação duramente construída é que surge a sua magia, sua maneira de não só encantar como maravilhar.

Fischer, (1977:19) nos diz que a “*arte em sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas em uma forma primitiva de magia, na qual existiam em estado latente, em germe. Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social*”. Nossa sociedade, onde a complexidade tão amplamente discutida por Morin, juntamente com suas relações e contradições sociais múltiplas e cada vez mais multiplicadas, “*já não pode ser representada á maneira dos mitos*” (: 19). Assim sendo, a predominância de um desses elementos da arte em um momento particular depende do estágio alcançado pela sociedade:

“algumas vezes predominará a sugestão mágica, em outras a racionalidade, o esclarecimento; algumas vezes, predominará a intuição, o sonho, outras o desejo de aguçar a percepção. Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais será uma descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o Eu a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar em si aquilo que ele não é, mas tem a possibilidade de ser”,

permitindo que outros *eus* ‘entre’ nele criando forças que o transformam quanto maior for este contato.

Assim sendo, a função essencial da arte para profissionais destinados a transformar o mundo, como o professor, não é, segundo o autor (:20), “*a de fazer mágica, e sim a de esclarecer e incitar a ação; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, uma vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte*”. Desta maneira, em todas as suas formas de desenvolvimento, a arte tem sempre um pouco de magia; a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.

Como Callas, não seria este o caminho a ser trilhado pelo professor interdisciplinar?

Após esta longa narração, ainda parti para **o quinto olhar investigativo**, tendo como objetivo principal procurar caminhos para construção da tão sonhada ponte entre saberes que unisse os da Academia com os da Rede Oficial de Ensino. *Da Academia à Sala de aula* obrigou-me a *me preparar para a intervenção*¹⁹ como também a gerar *idéias* de como ocupar diferentes posições: a daquele pesquisador que observa e daquele que intervém para tentar mostrar *a importância da construção em parceria na disseminação dos saberes adquiridos*²⁰.

Os procedimentos usados na investigação foram de várias ordens. Como *primeiro passo* iniciei a *busca* e, após uma árdua viagem pela cidade de São Paulo, finalmente fui aceito por uma escola na qual havia lecionado no início de minha carreira. Como segundo passo, *o encontro* possibilitou não só o começo da investigação na ação como também *o início da troca* que teve como primeiro objetivo pedir à professora que elencasse todos os problemas que, segundo ela, influenciavam negativamente a sua ação docente. Após a análise em parceria sobre os problemas por ela enfrentados, todos os dados obtidos levaram-me a fazer **uma análise da atuação docente antes da intervenção**²¹ que me mostrou, primeiramente, que a impossibilidade de *diálogo* da professora com outros professores dificultava qualquer avanço que permitisse um aprimoramento de idéias a ser usado na sua ação pedagógica.

Dentro do processo interativo, **o "um"** é praticamente impossível. É necessária a presença do outro a fim de que hipóteses sejam levantadas, permitindo, desta maneira, o desenvolvimento de uma grande diversidade de idéias que venham sobremaneira enriquecer cada vez mais o processo ideológico complexo da sala de aula. Ela sentia a necessidade disso, mas havia uma impossibilidade natural, pois era a única professora de inglês do período matutino. Impossibilitada de compartilhar com outros os seus anseios e sua posição na escola, não porque assim o quisesse, mas pelas circunstâncias apresentadas naquele contexto, sua participa-

ção na vida escolar era mínima e sua autonomia, seu poder de decisão, embora grande, não passavam de uma quimera.

Em relação às tarefas/deveres, ela gerava bem o que o currículo prescrito pedia, a única exigência a cumprir. Com o material usado, e com a noção de tarefa completamente reduzida ao mínimo, ela desenvolvia o conteúdo com segurança, sem riscos, mas sentia intuitivamente que seu desempenho era enfadonho e repetitivo. Ela tinha o desejo de melhorar mas se sentia perdida. Não tomava decisões e sua ação ficava completamente tolhida, não por desejo próprio, mas por não ter justamente a possibilidade de socialização. Notei que ela se sentia perdida ao falar: “o que eu faço?”, por outro lado, fazia o que tinha de ser feito, de maneira limitada, mas com responsabilidade. A visão de *grading* a afligia muito, porque pensava na continuidade do curso como se fosse um acúmulo de pontos gramaticais, a razão mais importante que a fazia seguir "bonitinho" o conteúdo programático. A ordem escolar era, para ela, seguir exatamente o conteúdo programático.

Notei também que ela percebia a diferença entre currículo prescrito e oculto e que quando escrevera "porque eu tenho mais liberdade" descobrira por meu intermédio que poderia procurar sua autonomia, sua liberdade dentro da própria ação pedagógica.

Já munido de todos esses dados preliminares, o seguinte passo foi **analisar a interação professor-aluno-pesquisador na ação**, que teve como objetivo verificar, por intermédio de amostras de aulas extraídas de gravação de áudio, algumas respostas sobre o que era e como era possível mudar o comportamento do professor. O mais importante ponto desta pesquisa em sala de aula foi a confirmação de que quando mudamos uma peça do “jogo de xadrez” - por intermédio do trabalho com uma professora de uma **disciplina** - eu, ela mais a presença marcante da opinião dos alunos começamos a incomodar e a interferir na estrutura descompromissada e compartimentalizada daquela escola da Rede Oficial de Ensino. E penso ser a procura desta desconstrução (que envolve a escola como um todo: alunos, professores **disciplinares**, diretores e coordenadores), um caminho para a construção **de um todo interdisciplinar**. O que precisa haver é este balançar de estruturas com todos os seus sucessos e fracassos e o permanente procurar de novos rumos conduzindo a relação ensino-aprendizagem a atender o que nos é pedido na Nova LDBEN²². Ouso dizer aqui que a Interdisciplinaridade subverte.

Uma pergunta poderia ser levantada por um leitor pensante: Por que nesta pesquisa temos a presença de tantos olhares e cada um deles com tantos campos de conhecimentos díspares? Um não seria o suficiente?

A resposta é que seria bem mais cômodo e previsível se eu lidasse com um, como várias pesquisas acadêmicas disciplinares amplamente realizadas e publicadas, principalmente as aplicadas. Lidar com um único campo não pode ser o caminho de um professor interdisciplinar, como também não o seria o abandono de qualquer disciplina. Como o leitor já está ciente, seria impossível considerar meus campos de ação, a Prática de Ensino, a Formação do Professor e o ensino de inglês como língua estrangeira cômodos e muito menos previsíveis. Também não ficaria feliz se assim agisse; isto seria impossível, haja vista a parte de minha história de vida acadêmica e pessoal aqui narrada. Teria sido falso de minha parte aceitar o que foi requerido na qualificação da minha pesquisa anterior: a obrigação de colocar os autores que faziam parte da bibliografia como autores da pesquisa e não o Cláudio e de usar o estilo acadêmico, (até hoje me pergunto o que vem a ser isto), porque o usado naquela pesquisa era muito pessoal. A minha atitude interdisciplinar não permitiria e iria contra tudo o que, com muito trabalho e seriedade, construí: um número considerável de excelentes profissionais. Por outro lado, seria difícil encontrar um programa de pós e um/uma orientador/a que se aventurassem a aceitar tal tipo de pesquisa. Depois que aquela pesquisa estava concluída, graças à ajuda inestimável da Profa. Dra. Lucrécia D'Alessio Ferrara, minha co-orientadora, após uma qualificação com um tipo de avaliação unilateral, em que uma das três doutoras presentes opinou e, mesmo assim, apenas sobre a forma, nada sobre o conteúdo, com um tom e uma atitude coroados pelo pseudo poder que a academia ridiculamente usa, foram-me concedido três meses para a sua re-facção. Como já havia tido vários problemas sérios de orientação ligados à morosidade da orientadora (a qual muito pouco contribuíra para a elaboração do trabalho) e enfrentara problemas com o reduzido tempo concedido para a sua re-elaboração, senti que, mesmo que eu o tivesse refeito, seria obrigado a adotar uma postura em que o resultado final, o bolo, atendesse o que me era exigido para a defesa, coisa que eu jamais aceitaria. Tomei a decisão de abandonar não a pesquisa mas o programa porque me sentia, naquele momento, como o professor/pesquisador mostrado na fig.2 acima. Já influenciado pela leitura dos livros de Ivani Fazenda, fui por ela convidado por ela a participar do GEPI, onde a academia desperta em mim o artista adormecido.

Convido o leitor a fazer parte deste despertar.

Notas

¹ O caminho aqui apresentado, ao professor em formação e ao leitor, mostra que uma das principais deficiências das autoridades é a de não dar voz aos professores e, estes, por sua vez, de não ter a oportunidade de dialogar entre si a fim de se desenvolver mais na arte do ensino com ações que possam causar impacto junto à instituição e ao alunado, impedindo, desta maneira, que haja o desenvolvimento do saber e permanecendo nos seus atos de rotina que, segundo Dewey, citado em Zeichner (1993:18) “são guiados pelo impulso, tradição e autoridade. Nas escolas existem uma ou mais definições da **realidade**, de acordo com as quais se definem os problemas, as metas e os objetivos. Enquanto as coisas prosseguirem sem grande ruptura, esta realidade é percebida como não apresentando qualquer problema. O modo como cada professor vê a realidade serve como barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos.”

² Uma das grandes falhas apresentada por esse sistema curricular é a de não mostrar, como princípio fundamental, a importância da reflexão como fonte inesgotável para a geração de novos conhecimentos e a sua relação com a vida. Em sua forma extrema, Schiefelbein (:2) nos diz que “*o professor organiza seu ensino em função do ‘aluno médio’ do curso, o que corresponde ao que chamamos de ‘modelo de ensino frontal’*. Em grande parte esse modelo se mantém porque não se ensina aos professores como serem reflexivos e também como analisarem suas experiências”. O mesmo autor, Schiefelbein (1994:4) nos diz que “*em uma classe muito ativa, o professor se limita a uns poucos alunos, os melhores. (...) é impossível obter uma boa participação. Um ótimo professor, usando um método frontal, com trinta alunos em sala, e que obtenha uma ótima participação dos mesmos, somente conseguiria que cada um de seus alunos falasse um minuto em uma hora pedagógica de 45 minutos. É evidente que esse tempo não permite uma real participação de todos e cada um dos alunos*”. O segundo fator, a luta pelo silêncio, Schiefelbein (:3) aponta como sendo um dos fatores que afeta a relação ensino-aprendizagem frontal quando nos diz que “*se a participação é limitada, tendo a presença de um ótimo professor, a curiosidade dos jovens os obriga a conversar e o ruído se converte no principal inimigo do professor que dedica 100% de seu tempo a transmitir informação oral ou escrita. (...) um professor tem de elevar sua voz continuamente para superar o ruído ambiental (...)*”.

³ Para a formação da massa crítica se faz necessário o uso da reflexão contínua sobre a relação ensino-aprendizagem, mola propulsora na mudança atitudinal do docente, a fim de possibilitar a ele uma ação apoiada no bom senso e não no senso comum. Zeichner (1993:18) muito acertadamente nos diz que “*os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções que os outros definiram em seu lugar. É frequente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro do universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-os mero agentes de terceiros. Existe mais de uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação. É bom lembrar que a reflexão ocorre no tempo do professor e não pode ser apressada*” (Wildman, Niles - 1987:30). Talvez um dos motivos mais graves que possibilita a perda da massa crítica seja a intensificação do trabalho dos professores. Segundo Apple e Jungck (1990:156), esta intensificação “*leva os professores a seguir por atalhos, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade (...). perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores*”. Não é somente a estima profissional que está em jogo. A dignidade profissional docente, há muito tempo perdida, tem de ser readquirida. Afinal de contas, todas as profissões prestigiadas são formadas por nós, os mais desprestigiados.

⁴ Para mostrar os efeitos narcotizantes produzidos pelo mau/bom uso do livro didático, ver Siqueira e Oliveira, Lucia Teixeira de (1990): Não Siga o Modelo, Educ – Editora da PUC-SP.

⁵ Schon (1992:79) nos diz com muita clareza que: “culpamos professores e escolas pelas inadequações da educação na América. Isto equivale a culpar as vítimas”. No mesmo artigo (:79), o autor observa: “*por um lado temos a legislação a ditar regras e as instituições periféricas a torner regulamentos e arranjar os relatórios de modo a sintonizá-los com a política central. O resultado disto é uma espécie de jogo paralelo entre as escolas de periferia que procuram fazer as mesmas atividades e as autoridades centrais que tentam controlar os comportamentos da escola onde o conhecimento emanado do centro é imposto na periferia não se admitindo sua reelaboração*”. No caso da Rede, temos a nítida impressão de que o controle é frágil e a reelaboração impossível de ser tentada visto o seu estado caótico de funcionamento. As **Propostas Curriculares** são o meio pelo qual a CENP procura atuar junto à formação do professor. Essas propostas visam a mudanças e mudanças também requerem tempo. O discurso transcrito nos dá a impressão de que os detentores do poder institucional não parecem ter consciência de tal fato. Reconhecer que propostas, como tentativas de reformas, não devam ser geradas de cima para baixo é um dos fatores mais importantes para o estabelecimento de qualquer tentativa de mudança. A atitude tomada habitualmente tende a acelerar ainda mais a desestruturação escolar. É necessário pensar numa outra espécie de organização escolar, na qual o professor exercite sua capacidade de promover mais conhecimento mediante a curiosidade de buscar incessantemente o saber. A defesa de seus interesses e de seus direitos estará garantida por uma conquista desses instrumentos. O discurso das autoridades produtoras dessas propostas implicitamente leva o professor a crer que o objetivo de uma determinada proposta é o de oferecer uma **possibilidade** de formar mentes críticas, audazes e criadoras. Como podemos ter tal expectativa, se o que há realmente é uma grande contradição “*no comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada por seus guias, limitada na aventura de criar, contida na sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras*”. (Freire, 1995:16.) E ainda, Freire (:16): “*Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar*”. Perrenoud (1993:21) considera: “ao não encararem a acção pedagógica como sendo, em parte, uma acção espontânea improvisada, ou pelo contrário, uma acção baseada em rotinas não pensadas `a força de serem interiorizadas, os formadores correm um sério risco: não terem nenhuma compreensão real sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais”. Tais propostas nem sempre são do conhecimento dos professores e, assim sendo, não provocam mudanças substanciais, aumentando a distância entre o professor e o poder institucional. O professor do Estado raramente recebe reciclagem, mas sim propostas de primeiro e segundo graus que incluem unicamente sugestões porque se supõe que o professor (erroneamente) possua tempo para a preparação de suas aulas. Tão pouco consideram que os professores lêem com pouca velocidade e baixa compreensão. Essa opinião acima é também dividida com Schiefelbein (:6) quando diz que “*(...) o professor teria que dedicar demasiado tempo para preparar e digerir o que é apontado dentro de cada proposta sugerida... mas o sistema não aprova isto. Aliás, nada que é bom é aprovado pelo sistema*”.

⁶ Uma citação de Adolfo Lima (1915 – pp. 360-361) *apud* Novoa, 1992 (:17) vem realmente colocar o poder político no seu devido lugar. Para ele, “*o poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política (...)] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser consciente feito pelos seus iguais*”.

⁷ Esse modo de definir cultura me remeteu a Oswalt (1986:25) quando observa: “Nós não nascemos com cultura mas com a habilidade de adquiri-la através da observação, imitação, tentativa e acerto”.

⁸ Entenda-se por escola: a academia, seus professores, os professores em formação, os alunos, os profissionais da rede estadual de ensino, escolas de língua e escolas particulares.

⁹ Como também nos diz Perrenoud 1993 (:51) há estratégias para favorecer os efeitos indiretos da investigação em educação; a mais importante é “investir no enriquecimento do conjunto dos materiais a

partir dos quais o professor fabrica, tal como um *bricoleur*, as atividades propostas na aula.” Devemos também notar que a ausência de referencial ritual à formação de base não deve ser esquecida: sem negar sua importância, o mesmo autor (:51) nos diz que se “acredita demasiado nas reformas da formação, justamente porque nos fechamos numa imagem de prática como concretização de métodos aprendidos”. Tanto as teorias como os métodos e as abordagens são efêmeros.

¹⁰ Teias que se superpõem em rede, como dizem os teóricos da Interdisciplinaridade, tal como Fazenda em várias de suas obras.

¹¹ Estes recursos significam **o que** as pessoas dizem, **o que** as pessoas dizem que pensaram, **o que** as pessoas dizem que fazem, **o que** elas fazem ao dizer alguma coisa etc.

¹² Fazenda, em *Interdisciplinaridade – Qual o Sentido?* (2003), revela-nos o valor da palavra pronunciada e a necessidade da coerência que deve existir entre o dito e o feito.

¹³ Esse repensar curricular estimulante é brilhantemente abordado por Feldmann (2004), quando nos diz que “a prática pedagógica libertadora enunciada por Paulo Freire é baseada numa racionalidade comunicativa dialógica, que pressupõe a pedagogia da autonomia da escola, do professor e de todos os autores e atores sociais que convivem em determinadas situações educativas. A pedagogia freiriana pressupõe uma prática transformadora construída pelo homem que dialoga, indaga, refaz e recria sua própria teoria. Nessa perspectiva, o ato de educar é sempre um ato de criação. Dentro dessas referências, a formação de professores é também uma auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas em situações contextualizadas”.

¹⁴ “(...) uma maneira estreita de ver as coisas que não dá conta da verdadeira natureza do mundo que poderíamos chamar de conhecimento unilateral. (...) mas o conhecimento holístico, a verdadeira interdisciplinaridade é um todo indestrutível e indivisível que torna possível a totalidade de todas as coisas”, Choudhuri (1993:23/24).

¹⁵ Cf. Fazenda (2003): *Interdisciplinaridade – Qual o Sentido?*

¹⁶ Para tal, é necessário obter conhecimento sobre os professores como indivíduos e como membros integrantes de uma escola. Isto é fundamental para o trabalho de formação do professor interdisciplinar. Atenção não deve ser dada apenas ao que o coordenador e/ou diretor pensam sobre o que os professores precisam saber ou são capazes de fazer; atenção ao professor como indivíduo (ser humano) e à relação deste ser humano com o coletivo é também importante, a fim de que um programa de formação de professores seja uma mola propulsora de mudanças para ele próprio e para os alunos porque se sabe que “bem sucedidos programas de formação de professores são contínuos, possuindo uma linha de continuidade, não sendo caracterizados como eventos únicos (...) se movem através do tempo (...) caminham para frente de uma maneira coordenada, com atividades que se relacionam *entre si* e que estão ligadas a intenções de construção e acumulação de conhecimento.” Griffin (1987:35).

¹⁷ A reflexividade, a racionalidade, e, como dizia Dewey (*apud* Zeichner, 1993:19), a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade, deveriam ser pontos a serem incentivados pela escola. Estes elementos procuram destruir o ato de rotina. Dewey (*apud* Zeichner, 1993:18) também critica este ato, dizendo que ele é “*guiado pelo impulso, tradição e autoridade. Nas escolas, incluindo as universidades, existem umas ou mais definições da realidade, de acordo com as quais se definem os problemas, as metas, os objetivos. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, essa realidade é percebida como não apresentando qualquer problema. O modo pelo qual o professor é levado a ver a realidade serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vistas alternativos*”. Por outro lado, Zeichner (1993:17) aponta bem o perfil de professor que temos em mente: “*O conceito de professor como prático reflexivo, reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, (...) o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, uma ilusão.*”

¹⁸ Para Feldman, (2004:77), *praxis* é concebida como uma prática social transformadora da natureza e da sociedade, ou seja, como guia de construção e reconstrução da existência humana. Prática e *praxis* não são a mesma

coisa, embora vários pensadores façam essa relação. *Praxis* seria a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É uma atividade que se reproduz historicamente, renova-se continuamente e tem seu cerne na prática. A práxis compreende, além do trabalho, momento laborativo, o momento existencial. Ela se manifesta tanto na “*atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca como sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança não se apresentam como experiência passiva, mas como parte do processo de realização da liberdade humana.*” (Kosik (:204). Segundo Feldmann (2004:77), *praxis* é o princípio do conhecimento, enquanto possuidor de um sentido amplo de educar na transformação do mundo material em humano. André (2004:56) ressalta a importância da investigação da prática docente quando nos diz que “na literatura internacional também são várias as propostas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática. Do Reino Unido, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática e que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a que defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação do docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional” e não um papel de cumpridores de pacotes prontos e encomendados como nos diz o grande professor Paulo Freire.

¹⁹ Primeiramente, não sabia se o que tinha em mente ia ser aceito ou mesmo, se encontraria um professor ou professores que estivessem dispostos a encarar com coragem a eterna situação de risco que qualquer tentativa de mudança acarreta. É muito difícil chegar a uma escola onde tudo está para ser feito pois sabia que “a formação do professor é desenvolvimento escolar e crescimento profissional e pessoal” Griffin (1987:3) como também sabia que “[...] escolas engajadas com mudanças satisfatórias demonstram um ciclo de interação profissional (:32). Outra dificuldade a ser enfrentada era justamente a eterna troca de professores da Rede oficial de Ensino, sabe-se que esta “[...] variável, dentro de uma variedade de dimensões, influencia o desenvolvimento da escola”, Griffin (1987:33).

²⁰ A procura de soluções por intermédio da parceria, através de reflexão sobre os efeitos da ação à procura de solução de problemas, só tem condição de implementação se essa intervenção for contínua. Já estava ciente de que uma assistência deste tipo “*é um componente da vida escolar que extrapola, que participa*” e que “*(...) a formação de professores, como um empreendimento sistemático dentro da escola, se beneficiaria com a presença de um grupo de professores coeso e estável*”. Rosenholtz, (1985 *apud* Griffin 1987:33) e que “*para se fazer mudanças significativas na cultura escolar, tanto em nível institucional como organizacional, seria importante que aquelas pessoas-chaves do empreendimento tivessem, como missão, estabelecer acordos consensuais sobre o que é realmente importante*”. Griffin (1987:33). O grande problema é que para estes acordos consensuais serem estabelecidos, seria necessária uma contínua e consistente interação entre todos os participantes, sejam eles professores, diretores, coordenadores e alunos o que poderia ser quase considerado uma missão impossível, haja vista a instabilidade interna e externa no que diz respeito ao quadro de professores. Também preciso dizer que estes acordos consensuais são geralmente um produto do tempo; assim sendo, a primeira tentativa, através do diálogo aberto, teria como objetivo uma proposta de mudança atitudinal e a esperança de encontrar dentro do grupo alguém que se dispusesse a se arriscar eternamente. Como diz Griffin (1987:35), “*um investimento num plano para mudança é seguido pela necessidade ou vontade de mudar [...] e uma vez que os novos conhecimentos ou comportamentos são aprendidos-apreendidos, eles permanecem no repertório intelectual ou comportamental dos participantes*”.

²¹ Os três estágios sugeridos por Fuller e Bown (1975) *apud* Griffin (1987:33) foram seguidos por mim a fim de interpretar a ação da professora. O primeiro se refere a como o professor se encaixa no ambiente escolar; é denominado pelos autores de SELF. O segundo, denominado TASK, se refere ao quanto bem o professor executa os deveres associados à sua ação pedagógica e o terceiro, denominado IMPACT, se refere ao que ele ensina e como o ensinado está sendo ou não aprendido-apreendido pelos alunos.

²² Os dados múltiplos coletados e a potencialidade infinita de análise detalhados neste material impedem-me, no presente momento, de aqui tratá-los. Deixo ao leitor apenas a súmula do que pude constatar, propondo-me, futuramente, a desenvolvê-los.

1. O PRIMEIRO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA INTERROGA INSTITUIÇÕES FORMADORAS

Sendo este trabalho a tentativa de responder a uma pergunta de pesquisa, Caminhar entre vários campos de conhecimento artístico consolida uma relação diferenciada na constituição de um professor/educador de língua estrangeira?, cabe aqui explicar ao leitor que o que originou esse questionamento de pesquisa foi uma ampla investigação sobre **o que é e como é visto** o ensino de língua inglesa.

Assim sendo, esse primeiro olhar investigativo detém-se na Rede Estadual de Ensino a fim de investigar **o que é e como é visto** o ensino de língua estrangeira na Rede Estadual de Ensino.

A IMPORTÂNCIA DA ENTREVISTA

Neste pedaço do meu caminhar, para poder investigar e entender um pouco a Secretaria de Educação e a CENP, procurei entrevistar, como primeiro procedimento, uma autoridade da CENP. A entrevista gravada e transcrita na íntegra, neste capítulo, caracterizou-se como semi-estruturada, permitindo ao Claudio pesquisador ter uma idéia geral sobre o que é e como ocorre no Ensino Oficial, mas sem apresentar as questões formuladas. O que determina a continuação são as próprias respostas da entrevistada²³.

Meu objetivo portanto, nesse primeiro campo de pesquisa, foi ouvir “a voz da autoridade”, isto é, o ponto de vista oficial. O contexto é a voz da autoridade.

Usei como **instrumento de coleta** a própria entrevista gravada em áudio. O procedimento consistiu em transcreve-la para depois interpreta-la, porém a transcrevo na íntegra para ser interpretada por você, leitor.

Gravei esta entrevista na COGEAE, no mês de maio de 1993²⁴. Para efeito de transcrição, usei **E** para as falas da entrevistada e **C** para as do pesquisador. Na íntegra, a transcrição por si só é esclarecedora da situação característica.

A ENTREVISTA

C – Quantas delegacias existem na Cidade de São Paulo?

E – Você quer Grande São Paulo como Diadema, Santos, também?

C – Não, só na Cidade de São Paulo.

E – Eu posso verificar isso, Claudio, eu ligo.

C – Qual é o campo de atuação da CENP junto ao professor de inglês da cidade de São Paulo?

E – O que nós estamos fazendo no momento é a proposta curricular, tentar implementar. Até eu trouxe para você, e nem é a segunda ainda, Claudio, essa aqui que eu trouxe é uma versão preliminar do segundo grau; a outra ainda está no prelo, quer dizer, essa tem muitos erros, assim, foi feita **muito correndo**²⁵, muito de repente, não deu para a gente revisar, e como a **prioridade é sempre o primeiro grau**, o segundo grau fica sempre para escanteio; **então só agora a gente recebeu verba** para reimprimir, para modificar, cortar; então, eu não sei se vale a pena você ficar com essa versão preliminar; eu posso te mandar outra na hora que chegar. Essa (do primeiro grau) já foi assim bastante modificada e nós já **fizemos reuniões com professores**; essa é a de primeiro grau e **já está na quarta edição**. Então, basicamente, a gente tem trabalhado com propostas e não sei se você soube, **nós tivemos muitas trocas de secretários; toda a vez que sai um secretário, entra um novo coordenador**, então, **ele muda sempre a linha de trabalho**; a gente implementou um trabalho muito adequado no tempo da (...); acho que a pessoa era daqui da PUC; era professora universitária, tinha uma linha pedagógica, tinha uma boa visão, então com ela, acho que há dois anos atrás, a gente foi bastante a cada DRECAPI; no interior, todas as equipes foram e **nós tomamos contato direto com os professores**.

C – Como essas propostas chegam ao professor, isto é, como elas influenciam o professor interagindo com seus alunos?

E – **Cada proposta nova é sempre mal vista**, assim, porque, não deveria ser; a gente tem equipes boas; tem gente boa trabalhando lá. Só que a gente... você prepara os projetos e **os projetos** não fluem, não andam, não chegam porque é uma burocracia tremenda, muito grande mesmo. A gente tem que enviar quando esta aqui ficar pronta; quando chega na imprensa oficial, vai para as DRECAPS; então aí, tem um delegado regional que distribui ou **deveria distribuir** para as Delegacias de Ensino; os delegados não têm, assim, não sei, alguns são mais conscientes, então eles mandam para as escolas e quando um Delegado manda para a escola, agora depende do diretor. O diretor, às vezes, ele distribui, às vezes, **fica no almoxarifado** e às vezes, ele nem avisa que chegaram propostas. A gente tem mandado duas ou três propostas, mais ou menos por escola e na medida que os professores vêm para os treinamentos.

C – Quantos professores?

E – Mais ou menos cem, a gente entrega uma proposta para cada professor, mas a gente chama sempre representantes, então, se são 144 delegacias, vem um representante por delega-

cia; então, quando estávamos elaborando as propostas, nós fizemos assim, a gente fazia essas orientações técnicas e eles vinham, já com as propostas lidas, davam uma ajuda, davam opiniões.

C – Esses representantes que você falou a respeito, passam informações corretas aos professores?

E – O problema é que você trabalha, por exemplo, numa orientação técnica no primeiro semestre, com um grupo de professores representantes, um por delegacia; no próximo, no segundo semestre, o grupo já mudou porque os delegados **não têm um mesmo grupo fixo de semestre para semestre na mesma escola.**

C – Como são escolhidos esses representantes?

E – É uma coisa muito aleatória; é o gosto do delegado. Ele manda para o professor, para o diretor: "olha, você **manda alguém, escolhe alguém** para ir à CENP". Então Claudio, não tem uma linha pedagógica, quer dizer, a CENP deveria ser um órgão muito importante mas como não atinge o professor, o professor tem uma idéia de que nós somos marajás, que nós ganhamos mais. Eu, pelo contrário, ganho menos até, porque eu não tenho provas suplementares que todo o professor tem pelo Estado. Então, a gente ganha exatamente a mesma coisa e, desta vez, quando a gente foi, há dois anos atrás no tempo da (...) nós fomos para as delegacias, então **nós entramos em contato direto com o professor**, e explicamos para eles; **aí é que eles começaram a entender alguma coisa**; só que é o seguinte: você atinge 10%, 20% com essas saídas nossas; nós estamos assim numa estagnação total, muito grande mesmo, porque temos trocado de secretário e de coordenação; então, as pessoas que têm vindo, têm ficado assim, dois, três meses; por exemplo a última, que é a (...) **nós não sabemos ainda qual é a proposta dela**, basicamente, o eixo da sua proposta curricular; mas existe o CEFAM, do segundo grau, que é o Centro de informações de (...) do Magistério, que é um projeto; existe o projeto do Ciclo Básico que é fundamental para as secretarias. O ciclo básico é jornada única que é a 1ª e 2ª séries, um trabalho de alfabetização; aí o professor tem aquela jornada integral na escola e seria nem sequer para preencher as lacunas existentes; também porque há muita evasão e muita repetência, só que isto está funcionando mais ou menos; é um projeto que demandaria muito capital; então o Banco Mundial manda o dinheiro, mas a gente não sabe onde está o capital, e até onde podemos ir; então tem essa problemática toda, sabe? Você não sabe assim como você vai trabalhar. A gente se vê muito de mãos atadas.

C – Você sabe que esta modificação que deveria ocorrer no ensino deve ser obrigatoriamente contínua e pelo que você está me falando acho que não há modificação alguma, ou quase nenhuma.

E – Olha, Claudio, não modifica, porque o professor do Estado é muito mal preparado; eu já dei aula no terceiro grau, mas o meu era particular, **então eu sei** com quem a gente estava lidando; acho que na PUC a coisa deve ser outra. Eu tenho a impressão que o nível dos alunos deve ser bem melhor, mas aqui as pessoas entendem uma aula em inglês, você pode falar em inglês com eles, eu já não estava mais podendo fazer isso, por isso é que eu deixei o terceiro grau; pelo menos, na (nomeou onde trabalha no momento) eu dou aula em inglês; o nível do Estado é **muito** baixo. **O professor que chega ao Estado tem três anos de escolaridade, de formação em Letras geralmente em faculdades que têm como objetivo dinheiro e investimento menos Educação.** Algumas até que abriram com um nível bom, depois foram decaindo; então você não tem como formar. O que você consegue é dar umas noções de língua, *about the language*, e a gente vai dizendo: “olha, você vai estudar inglês depois, se você for dar aula de inglês” e a maioria vai, porque eles têm diploma de português e inglês e começam por dar aulas de português e eles normalmente acabam pegando aulas de inglês porque é **área afim** e o **diretor vê pelo registro deles que eles podem dar aulas de inglês**, então, conseqüentemente o nível é baixíssimo. Eles não têm noção de metodologia porque não existe uma Prática de Ensino de inglês, nas faculdades particulares; o que existe é uma Prática de Ensino em geral, e, em geral, são professores que estão mais voltados para a área de português; então eles vão assistir as aulas, eles fazem estágios, também não sei até que ponto isto funciona porque também depende muito do professor, da disciplina. **O que acontece é que eles não têm idéia do que é dar uma aula; então eles pegam um livro didático e seguem bonitinho o que o livro didático manda, porque eles não têm idéia do que é dar uma aula e nem têm senso crítico pelo menos para saber se aquele livro didático é bom ou não**, isto é, o professor **não tem senso crítico para saber discernir o livro didático ou não**. Então, tem esse problema, **ele se agarra ao livro didático e vai religiosamente pelo livro didático**. De metodologia eles não têm a menor noção, e **quando você mostra para eles como é que tem que trabalhar, eles não conseguem, eles não sabem**.

C – O concurso? Funciona?

E – Eu fiz esse concurso de 1976 (de ingresso) eu fiz para a área de português. Fui bem, e depois de dois anos, eu fiz para inglês. Aí, eu já não estudei. Eu falo inglês. Falei para mim mesma: não vou estudar, acho que eu não vou precisar. Eu estava fazendo mestrado naquela época. Passei no concurso, só que eu não quis assumir; eu não quis assumir dois cursos no Estado. Também tivemos exame oral em 1978 como também **acho que depois não teve**. Eu fiz exame oral como também exame de matérias pedagógicas, também, exame da parte educacional,

depois exame específico; e vai pelo problema do nível do professor; e então, tem isso, eles não têm idéia de **como eles poderiam adaptar o livro didático, para um método comunicativo**. Eles não sabem fazer isso porque a comunicabilidade oral, oral da grande maioria da Rede é paupérrima. Não sabem língua, então eles se sentem inseguros, e além disso, eles não têm idéia de método. Eu tenho conversado, nas vezes que a gente saiu para conversar como eles, os bons, porque tem alguns que são bons, então os bons encampam o que tem de novo e desenvolvem, sem grandes problemas; agora os outros, eles criticam muito tudo o que é de novo, eles não sabem como fazer, e eles acham que nós estamos na torre de marfim. O concurso não funciona muito porque se o professor é de português, ele é pego pelo Diretor para dar aulas de inglês e isto não é levado a sério, isto é, **a implicação do que está envolvido nesta decisão nem um pouco acadêmica**. É um tapa-buraco enorme. Sei bem que nesta proposta tentamos fazer com que a coisa ficasse bem prática, mesmo, na verdade, tem mais exercícios que lingüística; de lingüística não tem praticamente nada, **só tem alguma coisa muito** elementar, a gente basicamente lida com como trabalhar com a proposta e como seria a sua realização através de gramática, e a gente tenta falar muito. Junto com a proposta tem um documento que nós elaboramos antes da proposta; é um documento em linhas educacionais, até quem ajudou a fazer foi a X e a X. Então, a gente fala de alguns princípios básicos porque o estudo de uma língua estrangeira moderna tem princípios formativos: o que esse estudo provoca no adolescente, por exemplo, como é que contribui para a formação da personalidade integral. Isso aconteceu exatamente quando foi baixada aquela resolução, a primeira, em 1985 que o inglês não teria mais nota, e não reprovaria mais ninguém.

C – Acho que houve muita reclamação, e com justa razão, de muitos professores que até hoje não entendem o porquê disso.

E – Mas todo mundo reclamou na época, Claudio, inclusive nós da equipe porque nós somos mal informados do mesmo jeito.

E – E o espanhol, qual seria o motivo de sua inserção?

E – O espanhol é uma coisa mais palpável, mas o problema é que o inglês é a língua universal. Não há professores suficientes de espanhol e é verdade que o espanhol foi para o centro de línguas, não está na rede, mas, mesmo assim, a demanda é grande; mas mesmo assim, nos **centros** de línguas, os projetos parecem estar capengando um pouco também.

C – Fale um pouco mais desse centro de línguas.

E – Algumas delegacias têm uma escola onde foi implantado esse centro de língua, em níveis **de ser opcional** pelo aluno, quer dizer, o aluno só não tem inglês no centro. Ele tem

todas as outras línguas conforme as necessidades da comunidade; então, por exemplo: existe um, lá na região de Registro onde existe aula de japonês. O professor vem da Rede, parece que este professor vem da Rede, parece que este professor tem uma jornada, eu não sei informar muito bem, sobre o centro de línguas. Seria o caso de ligar para o pessoal do centro de línguas que é a turma de francês, porque o francês está praticamente desaparecido. Então o francês e o espanhol estão no centro de línguas. Aí, o aluno vai se **inscrever se ele quiser; é opcional**. ele tem aula, assim digamos, com 10 a 15 alunos por turma. **Diziam eles** naquela época que seria assim em termos de Cultura Inglesa, mas para termos o padrão de uma Cultura Inglesa, a injeção de verbas para material, laboratório, retro, vídeo seria impraticável. Se acreditou em quem disse isso mas obviamente **só ficou no dito porque a gente sabe que não existe isso**. Eu não posso dizer se está funcionando ou não porque nós estamos no centro de línguas, o inglês não está porque eles partem....

C – Quem são eles?

E – O pessoal que decide na Secretaria de Educação. Eles partem, como eu ia dizendo, do pressuposto de que o Inglês não precisa ir para o centro de línguas; **existe toda uma política contra o ensino do inglês. Na verdade a gente age como se fôssemos alienados, como se isso fosse alienar a cabeça do nosso aluno; o que não tem nada a ver**. Na época da resolução, quem decidiu isso foi um grupo de pedagogos. **A gente trabalha conforme aquilo que nos mandam fazer**. Agora nós achamos que dentro de todo esse panorama, o professor ficou completamente perdido; por exemplo, você imagina a situação do professor, que não sabe a língua, não tem segurança na matéria, quer dizer, **a única força que ele tem é a nota**, aí, *all of a sudden*, **ele perdeu o pé das coisas, então você imagina o que aconteceu com as salas de aula desses professores**.

C – E o que é que se faz?

E – Teria que partir da Coordenação, teria que haver alguém que encampasse essa idéia, a Secretaria da Educação, A coordenação da CENP, em termos de nós da equipe técnica, de ofícios, da APLIESP que foi criada justamente nesta época, justamente para tentar ver o que poderia ser feito, e assim por diante, mas acho que existe uma coisa muito forte, em termos de não fazermos o pessoal voltar a pensar no assunto; no Rio de Janeiro não é assim; no Paraná não é assim; o inglês tem nota normal e reprova do mesmo jeito. O que nos deixa perplexos é que o professor de inglês tem que aprovar todos, sem exceção, como se as outras disciplinas como química, física, matemática e português não reprovassem em massa e que o inglês, ficamos sabendo, seria uma espécie de cobaia, porque todas as outras matérias, com o correr do tempo,

passariam a ser disciplinas encaradas como atividades, sem nota; só que até agora não aconteceu nada. Isso aconteceu em 1985; já faz seis anos e não há nenhum indício que as outras disciplinas venham a ser consideradas como atividade.

C – Houve tentativa de esclarecimento junto às ditas autoridades?

E – Nós tentamos. Nós apresentamos para todos os coordenadores que vieram, para os professores, e eles ainda estão reclamando. Nós respondemos a pilhas e pilhas de ofícios; o problema está muito sério, as pessoas estão se desgastando muito, os professores estão se desgastando, exatamente porque eles não têm base da matéria, mas a idéia é a seguinte: a nota não é mais importante. Nós estamos cansados de saber que a nota não é o mais importante, então porque só para o inglês e não para as outras matérias? Nós já tentamos convencer as pessoas, o pessoal, chefes de serviços, pedagogos, conversamos com o coordenador, mas eles sempre ficaram com essa idéia, eu tenho a impressão de que é na própria **Secretaria da Educação que deve ter alguma coisa, a gente não sabe.**

C – E isto está ligado à política, logicamente?

E – É. Logicamente, tem uma base política, seria assim em termos de, elevação do espanhol que veio depois, veio só com o Quércia, mas isso é coisa anterior, é coisa de seis anos atrás, a gente tem a impressão de que eles não querem voltar atrás, entendeu? Eles não querem recuar, dizer não, não, mas nós vamos em frente para ver o que aconteceu. Agora eu não sei se o pessoal já acostumou, porque nós não temos recebido mais ofícios ou se já desistiram; os professores sentem que precisam urgentemente de reciclagem, então eles se apegam à APLIESP. Eles começam a frequentar os cursos de convênio com as Universidades, só que tem aqueles problemas de sempre: tempo, dispensa, abono, uma burocracia infernal. Mas, mesmo assim, alguns vão.

C – Diga-me alguma coisa a respeito desses cursos conveniados com universidades.

E – A USP e a UNICAMP não têm demonstrado ultimamente nenhum interesse; a UNICAMP só trabalhou com a gente em 86. Inclusive eles não têm curso de Letras, Claudio, eles só tem curso de Lingüística Aplicada.

A gente sabe que a UNICAMP tem um campo de pesquisa bem desenvolvido **mas parece que a coisa não vai muito para a prática.** Agora a UNESP este ano que eu passei no concurso mas eu não pude ir porque sou professora registrada há 20 anos e a UNESP é uma universidade estadual; tem um dispositivo no qual eles não contratam quando você está a menos de dez anos da aposentadoria e eu perdi, eu estaria na UNESP; agora, então a UNESP é que trabalha muito com a gente. Tem a (...X...) lá do (...X...) que era para onde eu ia, a (...X...)

dá muito curso para a gente. A (...X...) era da Cultura, a (...). Então, a UNESP se interessa muito pelo que eu posso perceber.

C – A USP e UNESP só?

E – Olha depende do número de professores disponíveis para dar os cursos. Se você quiser, eu posso te dar assim uma olhada nos nossos arquivos para ver quantos cursos já foram dados e o que tem para este ano; por exemplo, normalmente são cursos em julho.

C – Bem. Acho que de início, já tenho material suficiente para trabalhar. Obrigado por ter vindo até a COGEAE.

E – O que não faço por você?

C – Muito obrigado. Caso eu precise de mais alguma coisa, vou lhe encher a paciência outra vez, posso?

E – A qualquer hora... Será que tem um cafez.....

Este meu **primeiro olhar investigativo** me remete ao **segundo olhar investigativo** desenvolvido no capítulo 2.

Notas

²³ Nunan (1992:149) considera “*in a semi-structured interview the interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions. Topics and issues rather than questions determine the course of the interview*”.

²⁴ A entrevistada pediu que seu nome não fosse revelado.

²⁵ Os trechos em negrito correspondem a dados relevantes, que nos possibilitaram a análise da “voz da autoridade”.

2. O SEGUNDO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA INTERROGA OS PROFESSORES

Desde 1987, minha preocupação constante no curso de Prática de Ensino do inglês I e II da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é mostrar, aos professores em formação, as condições de ensino da Rede Estadual em relação às aulas de língua inglesa, a fim de que se possa conscientizá-los da problemática em que eles estarão inseridos talvez num futuro próximo. A discussão desses problemas tem como meta fazer com que os professores notem que, embora as condições de ensino sejam amplamente desfavoráveis em relação ao aluno, ao professor e à própria escola, algo **pode** ser feito em benefício do ensino.

Essas discussões são de extrema validade para mim, um ex-professor da Rede Estadual, e para minhas alunas. Para mim, porque essas discussões me mantêm constantemente informado sobre o que está ocorrendo dentro da sala de aula da Rede de Ensino, firmando não só uma ponte essencial entre o professor de Prática de Ensino e o dia a dia na Rede, como também estabelecendo, desde o início, uma interação inteligente e profícua entre o professor/pesquisador, o professor da Rede, a escola, e os professores em formação. Somente a sala de aula nos pode fornecer um retrato vivo do *status quo* na Rede. A sala de aula produz fonte inesgotável de dados porque cada uma é uma pequena amostra social que funciona como *feedback* rico e fértil ao educador, amostra social que tem de ser levada a sério, visto ser ela que influenciará a formação de novas amostras sociais mais pensantes, mais reflexivas do que as que hoje nos são apresentadas.

O educador, por sua vez, é o receptáculo, que tem por dever interpretar esse material farto, e dentro dessa carreira impossível (Perrenoud 1994:31), tentar procurar solucionar, num esforço conjunto com os alunos, com a própria escola e com a sociedade, os problemas advindos da relação ensino-aprendizagem.

Talvez possamos afirmar que somente dessa maneira conseguiremos melhorar o nível do professor de inglês da Rede, nível bastante inferior ao que se poderia chamar de adequado. Dessa maneira, estaríamos elevando o nível de conhecimento do aluno, da escola e por fim da própria sociedade.

Para minhas alunas, essas discussões são também de grande importância. Elas se originam de dados provenientes do preenchimento do relatório de observação de sala de aula, quando da visita a cada aula da Rede. Os dados discutidos nesse contexto fazem com que es-

ses meus professores em formação logo percebem que devem olhar em múltiplas direções e em direção a outros campos do conhecimento²⁶.

Para cada informação, necessitamos de ação. Os receituários prontos dados aos professores da Rede (Propostas de primeiro e segundo graus e Parâmetros Curriculares) não modificam em nada o comportamento do docente quando da sua atuação-ação na sala de aula, porque produzem um efeito narcotizante (embora essa não seja definitivamente a intenção de quem as elabora) que não provoca ação.

Assim sendo, de 1997 a 2004 venho separando relatórios de observação de aulas, elaborados pelos professores em formação, mas apenas 450, os mais completos, foram usados a fim de constituírem dados analisados **quantitativa e qualitativamente**. Nessa parte, vale salientar que os dados obtidos por mim, resultantes de 50 horas de observação, no segundo semestre de 2002, não apresentam nenhuma diferença daqueles apresentados pelos professores em formação neste longo período.

Os **instrumentos de coleta** são compostos de 450 relatórios de observação de sala de aula elaborados pelas estagiárias de Prática de Ensino de Inglês da PUCSP-SP; 50 relatórios elaborados por mim; encontros reflexivos com as estagiárias e anotações sobre conversas informais com as professoras da Rede. Procurei verificar o universo cultural onde professores de língua inglesa militam.

A justificativa para a escolha desse tipo de instrumento de pesquisa está intimamente ligada à presença de inúmeros dados que visam proporcionar uma macrovisão sobre a cultura escolar, a saber, o comportamento do professor em relação à escola, ao aluno e a sua atuação docente, como também o comportamento do aluno face à atuação do professor. O importante papel da direção é também contemplado.

A importância dos relatórios de observação de sala de aula e seus respectivos dados percentuais

Apresento em seguida, para o leitor, na íntegra, o relatório de observação usado para a coleta de dados com a respectiva tabulação quantitativa dos dados percentuais referentes a cada pergunta nele apresentada, que por si só esclarece a situação a ser analisada.

- 1) Quantos anos de inglês os alunos já tiveram?
- 2) Ensina-se uma outra língua estrangeira dentro da instituição?

3) Qual é o número de alunos presentes em cada classe?

4) A faixa etária corresponde à série para a maioria dos alunos?

a) __ 100%; b) __ 75%; c) x 50%; d) __ 25%.

5) Como você descreve as condições físicas da sala de aula? (1 é prejudicada e 5 é excelente)

1 2 3 4 5

1. Espaço: 4

2. Luz: 2

3. Ventilação: 3

4. Silêncio externo: 3

6) Há possibilidade do uso de instrumentos de ensino além do quadro-negro?

a) (23%) Sim (t: 115 aulas) – (77%) Não (t: 385 aulas)

Em caso afirmativo, quais? _____

b) Está sempre à disposição? (t: 115 aulas)

(72%) Sim (t: 83 aulas) – (28%) Não (t: 32 aulas)

c) O professor realmente faz uso desses instrumentos?

(10%) Sim (t: 12 profs.) – (90%) Não (t: 103 profs.)

d) Em caso afirmativo, qual e como? _____

7) O professor usou o quadro-negro?

(87%) Sim (t: 434 profs.) – (13%) Não (t: 66 profs.)

Em caso afirmativo, com que finalidade? (t: 434 profs.)

(3,7%) a) Desenho/ilustrações para apresentação de *teaching point*. (t: 16 profs.)

(53,5%) b) Apresentação de regras gramaticais (t: 232 profs.)

(99,1%) a) Em português (t: 230profs)

(0,9%) b) Em inglês (t: 2 profs.)

- (51,6%) c) Exemplos de estrutura gramatical (t: 224 profs.)
- (98,2%) a) Em português (t: 220 profs.)
- (1,8%) b) Em inglês (t: 4 profs.)
- (6,5%) d) Correção de exercícios em geral (t: 28 profs.)
- e) Outros. Quais? _____.
- 8) A escola dispõe de materiais suplementares? Especifique quais:

 _____.
- 9) Em caso de necessidade, o professor encontra com facilidade o material suplementar?
 Sim (10%)
- 10) Existe na escola coordenação por área? Em caso afirmativo, especifique: _____
 _____.
- 11) O diretor da escola está (em %):
- a) Sempre presente (5%)
- b) Às vezes presente (5%)
- c) Sempre ausente (90%)
- 12) Os alunos usaram ou algum aluno usou o quadro-negro?
 (85%) Sim (t: 16.150 alunos) – (15%) Não (t: 2.850 alunos)
- 13) Se algum aluno escreveu em inglês, assinale a(s) finalidade(s) (em %):
- (41,5%) a) Correção de ditado
- (12,7%) b) Correção de exercícios
- (45,8%) c) Outras. Quais? **Tradução/versão/cópia**
- 14) O professor fez leitura de diálogo ou texto em voz alta?
 (38%) Professores sim (t: 190 profs.) – (62%) Professores não (t: 310 profs.)
 Em caso afirmativo, com que finalidade (t: 190 profs.)?
- a) Apresentação do diálogo do livro didático (98%) (t: 186 profs.)

b) Desenvolvimento da habilidade auditiva através de atividades previamente preparadas (2%) (t: 4 profs.)

Em caso afirmativo, também assinale o seguinte (em %):

Em que porcentagem de aulas os alunos acompanharam a leitura com o livro didático aberto ou seguindo o texto (t: 190 aulas)

(62%) Sim – (38%) Não

a) Os alunos apenas ouviam (25%)

15) O professor falou inglês durante a aula?

(0,4%) a) Todo o tempo – (65,6%) b) Às vezes – (34%) c) Nunca (54%)

a) Cumprimentos (*good morning, hello, good bye*) (31%) b) Ordens e instruções para exercícios (*open your books, let's do it, let's read it, please stop now*) (1,8%)

b) Contando histórias e fazendo perguntas de compreensão (ou baseadas em gravação)

(10,3%) a) *Drills* em geral

(10,3%) b) Lendo

(1,2%) c) De memória

c) *Drills* do tipo “pergunta e resposta”

(3,6%) a) Lendo

(0%) b) De memória

(0%) c) Procurando contextos que fossem interessantes para os alunos

(0%) d) Procurando construir conhecimento a partir de informação compartilhada pelo grupo e ou a partir de uma nova informação.

() e) Outros. Quais? _____.

16) Algum aluno falou inglês durante a aula? (em %)

(0,9%) a) Todo o tempo (48,3%) b) Às vezes (50,8 %) c) Nunca

Nos dois primeiros casos, assinale a(s) respectiva(s) finalidade(s)

(39,6%) a) Cumprimentos

(30,2%) b) Fazer perguntas sobre significado ou questões de gramática

(55,2%) c) Responder a perguntas de compreensão de texto

(1,72%) d) Responder a perguntas de compreensão de estória contada pelo professor ou apresentada em gravação.

() e) Outras. Quais? _____.

17) O professor usou:

(63,5%) a) Livro didático

(11,1%) b) Workbook

(25,4%) c) Nenhum deles

Nos dois primeiros casos, discrimine entre o livro didático e o workbook, assinalando também a finalidade respectiva:

– Livro didático *Workbook*

(38,6%) a) Leitura e voz alta dos diálogos e outros textos

(10,2%) b) Para fazer referência a ilustrações como recurso visual

(51,1%) c) Apresentação ou prática do *teaching point*.

() d) outros: _____.

18) Os alunos usaram:

(52,5%) a) Livro didático

(17,4%) b) *Workbook*

(30,1%) c) Nenhum deles

Nos dois primeiros casos, discrimine entre o livro didático e o *workbook*, assinalando também com que respectiva finalidade foram usados:

– Livro didático *Workbook*

(48,4%) a) Leitura em voz alta dos diálogos ou outros textos

(36,3%) b) Repetição

(2,4%) c) Acompanhando referências às ilustrações como recurso visual

(68,5%) d) Acompanhando apresentação ou prática do *teaching point*.

(58%) e) Execução de exercícios

19) Por quanto tempo de aula, aproximadamente, o livro didático e o *workbook* foram (foi) usado (s):

- a) 100%
- b) 75%
- c) 50%
- d) 25% ou menos

20) Usou-se algum material suplementar (além do livro didático)?

- a) Sim
- b) Não

Em caso afirmativo, qual? **objetos e desenhos no quadro-negro e material visual do livro didático.**

21) O professor ocupa os alunos com atividades relevantes ao *teaching point*?

Muito pouca atividade relevante ao ensino dos teaching points foi encontrada.

22) O professor ocupa os alunos com atividades cujo objetivo maior é passar o tempo (ex.: irrelevantes ao *teaching point*).

As atividades irrelevantes mais apontadas nos relatórios são os exercícios de cópias de páginas do livro didático, posteriormente transpostas para o quadro-negro.

23) Assinale as características dos professores com relação aos itens abaixo considerando (“1” é péssima e “5” é excelente)

a) Fluência oral

aa) Não foi possível observar. Diga por quê. **Em 34% dos casos não foi possível observar, pois nenhuma palavra foi falada. Em 65,6% dos casos (que correspondem ao item (b) da pergunta 14) foi muito difícil a observação.**

ab) Foi possível avaliar em 1 2 3 4 5, tendo sido demonstrado através de 0,4% dos professores que falaram inglês durante todo o período da aula, conforme o item (a) da pergunta 14.

b) Pronúncia

ba) Não foi possível observar. Diga por quê: Em 34% dos casos não foi possível

observar, pois nenhuma palavra foi falada. Dos 65,6% restantes que falaram inglês às vezes (conforme pergunta 14, item b) notou-se que o problema é gravíssimo, tanto no que diz respeito à pronúncia quanto à estrutura.

bb) Foi possível observar em 1 2 3 4 5, tendo sido demonstrado através de boa pronúncia e estrutura de 0,4 dos sujeitos da pesquisa.

c) Conhecimento de cultura e civilização (0%)

ca) Não foi possível observar. (0%)

cb) Foi demonstrado por ter se referido ao(aos) item(itens) seguinte(s). (0%)

24) Qual é o grau de controle do professor na disciplina dos alunos em sala “1” é nenhum e “5” é absoluto).

1 2 3 4 5

25) Como você classifica a dinâmica de aula e interação professor-aluno (em %)?

a) O professor é um simples controlador de disciplina. (90%)

b) O professor se irrita com a indisciplina dos alunos. (75%)

c) Os alunos não obedecem a instruções, a não ser depois de insistentes pedidos do professor. (80%)

d) O professor é sempre quem toma decisões. (100%)

e) O professor e os alunos mantêm um relacionamento amigável e construtivo, permitindo uma partilha de conhecimento. (2%)

f) O professor e o aluno mantêm um relacionamento de indiferença mútua. (98%)

g) O professor e os alunos mantêm um relacionamento de hostilidade mútua. (75%)

h) O professor demonstra um relativo conhecimento da individualidade de cada aluno (ex.: sabe seus nomes de memória, sabe das facilidades e dificuldades de cada um). (2%)

i) O professor não demonstra importar-se muito com a individualidade de cada aluno (ex.: chama-os pelo número de chamada e trata o individual sempre como coletivo etc...). (98%)

j) O professor se mostra interessado e motivado na aula. (2%)

k) Os alunos se mostram motivados e interessados na aula (2%)

l) Outros. Explique: _____.

26) O professor corrige os erros dos alunos? (em %)

(2%) a) Todos

(65%) b) Às vezes

(33%) c) Nunca

27) Após ter assistido a esta aula, você ficou com a impressão de que (em %):

a) O professor sabia o que ele estava fazendo ali?

b) O professor estava consciente do que estava acontecendo no decorrer da aula?

c) Os objetivos do professor enquanto educador foram atingidos?

d) O professor foi capaz de sentir uma mudança de atitude sua e dos seus alunos?

Após a obtenção dos dados provenientes do primeiro e segundo olhares, meu caminhar conduziu-me a pesquisar minha própria ação. O terceiro olhar, portanto, é aquele que me possibilita o começo do olhar para mim mesmo como coordenador-professor-educador-pesquisador interdisciplinar. Convido o leitor a interagir com este olhar.

Nota

²⁶ Portella (1993:5) observa claramente que: “o trabalho disciplinar, para corresponder à diversidade do real, deve ser múltiplo” e adota “a complexidade como exigência do saber livre, na sua tradução plural. A interdisciplinaridade é uma outra leitura do real, ou a leitura que permite o fácil acesso do outro”.

3. O TERCEIRO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA INTERAGE COM OS ALUNOS DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE INGLÊS ORAL

O LUGAR DA INTERVENÇÃO: UM CURSO DE INGLÊS ORAL

Desde a sua implantação em meados de 1974, pela professora Antonieta Celani, o objetivo do curso de extensão de inglês oral consiste no desenvolvimento da habilidade oral. A habilidade oral inclui a habilidade auditiva, primeira na gênese de produção, sem a qual a produção não existiria. Portanto, a ênfase dada a *listening skills* e a *speaking skills* é grande, embora a leitura de textos autênticos - provenientes de livros, revistas, jornais ou pseudo-autênticos, aqueles que se originam de livros didáticos, *simplified readers*, como também das literaturas inglesas - entre como um elemento de *input* para a conversação interativa, em que professor e alunos procuram conjuntamente alternativas para a solução de tarefas ligadas aos interesses discentes.

Por outro lado, este interesse é uma faca de dois gumes, porque o assunto, nesse tipo de aula, sempre requer maior informação por parte do professor, o que demanda um tempo considerável de preparação.

A PRIMEIRA ETAPA: A HISTÓRIA DE APRENDIZADO DO ALUNO

Na matrícula para o curso de inglês oral procurei verificar, através de uma entrevista oral, (comumente chamada de exame de entrada, usada aqui tanto como **instrumento pedagógico** para planejar o curso, alocar os alunos etc. quanto de **instrumento de pesquisa** para coletar dados, história de aprendizado do aluno, seu nível lingüístico e cultural) e cujo objetivo principal aqui é o conhecimento do aluno por mim, o coordenador do mesmo. Na verdade, é difícil, mesmo para mim com muitos anos de janela, enquadrar pessoas que têm histórias de vida tão diversificadas²⁷. A divisão por níveis, nas escolas de língua, como também no nosso curso, tem de ser seriamente repensada. Mesmo professores muito experientes sentem dificuldades em alocar determinados sujeitos e cometem erros, o que me leva a dizer que a **escola**, aquela cujo objetivo deveria ser a preparação do indivíduo para uma vida digna, será obrigada a procurar caminhos para resolver problemas relacionados com tal diversidade e complexidade neste século. A cooperação estabelecida por intermédio das ações partilhadas entre meus alunos, acrescida de minha autonomia criativa e do poder de decisão construtiva já me condu-

zem a caminhos bem diferentes dos encontrados atualmente. Não posso ser linear ou simplista perante tal diversidade e complexidade.

Essa primeira interação entre o Claudio/coordenador/pesquisador e alunos ingressantes me mostra claramente que todo aluno possui uma história de vida e as várias histórias de vida norteiam, por assim dizer, o meu percurso dentro do curso em relação a minhas ações múltiplas numa ação futura tanto como coordenador como professor. Analisei, primeiramente, um pouco a história de vida dos alunos, como o respectivo nível de conhecimento de língua, o que me levou a estabelecer nove tipos de interessados no curso de inglês oral, detalhados a seguir²⁸.

TIPOS DE ALUNOS

É importante aqui explicitar os **critérios-base** que escolhi para a categorização dos alunos. O **critério** principal é o próprio **desempenho**, caracterizado pelo manejo das habilidades, pela **história de aprendizado**, respectivos método e escola, e pelas habilidades pessoais (advinhadores hábeis, espíritos mais analíticos e criadores de suas próprias estratégias e de seus próprios métodos). Minha experiência com os alunos do curso de extensão de inglês oral possibilitou-me levantar nove tipos de estilo de aprendizagem diferentes, através das referidas características.

Tipo I: tiveram programações em cursos anteriores, enfocando o desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever e foram expostos a um ou mais métodos:

a) uma metodologia não comunicativa, centrada no professor, utilizada no desenvolvimento “passo a passo” de uma programação em que as quatro habilidades foram desenvolvidas sem a preocupação de estabelecer relações entre elas;

b) o desenvolvimento especial de qualquer uma das quatro habilidades em cursos do tipo instrumental. Nota-se que esses sujeitos sabem pouco sobre as quatro habilidades e não conseguem fazer uso de nenhuma quando necessário.

TIPO II: tiveram programações de curso centradas no professor, numa visão tradicional, em que **o único exercício era traduzir textos** de uma língua para outra. Esta forma de ensino nos dá como imagem um aluno com um pouco de conhecimento **sobre a língua e com um pobre desempenho em uma ou mais habilidades**; esse tipo de ensino, hoje muito questionado por estudos sobre aprendizagem, é ainda muito usado na Rede Oficial de Ensino²⁹.

TIPO III: aprenderam a língua estrangeira através do *Comprehensible input*³⁰, sem que houvesse qualquer formalização visando a algum tipo de acuidade fonológica ou sintático-

semântica. A produção oral desses indivíduos é bem melhor que nos outros casos. Podemos dizer que esses sujeitos, por vias próprias, **criam seus próprios métodos de aprendizagem.**

Os sujeitos, enquadrados neste tipo, parecem ser os que mais incomodam os outros participantes do grupo; ao ouvi-los falar, adquirem a consciência de que passaram anos de suas vidas estudando formalmente uma língua estrangeira, mas não conseguem comunicar-se oralmente tão bem quanto eles. Percebem, por exemplo, que um colega cuja acuidade está bem longe de ser considerada adequada consegue fazer-se entender ou entender mais ou menos bem o que lhe é dito; a razão disto é que esse indivíduo aprendeu a língua através de *comprehensible input*:

a) são indivíduos que passaram por várias escolas de língua, cada uma seguindo uma programação nacional, dirigida ao mercado mundial e/ou a um método próprio da escola;

b) são indivíduos desinibidos (*low filter-Krashen*)³¹, que não sentem a necessidade de formalizar seu aprendizado;

c) são sujeitos do tipo *good guessers*, adivinhadores inatos e hábeis. Os sujeitos deste tipo são provavelmente mais “sintéticos”, pois para eles o método não é relevante, enquanto para aqueles que são “mais analíticos”, o método tem um peso maior. O interesse dessas pessoas é o de se comunicar mais e mais, não dando importância ao código porque não sentem necessidade de serem corretos e não se sentem inibidos em serem corrigidos pelo professor ou pelas pessoas com as quais venham a interagir. Conseguem se comunicar bem, embora formalmente deixem a desejar. É difícil para mim ou outro professor-entrevistador determinar, somente através da entrevista, a categoria em que esse aluno será enquadrado. Neste caso, poderia talvez afirmar que não temos mais a presença de um “código puro” mas de um “inter-código”. Percebi que uma estratégia comumente usada para o desempenho comunicativo desse tipo de sujeito é o da tentativa e acerto, em que a acumulação de conhecimento “sobre a língua” não é o seu objetivo terminal. Considera, com justa razão, uma aula de código, baseada num modelo frontal de ensino uma chatice. Um dos sujeitos declarou:

S – (...)“*the classes I had in the* *³² *colégio and in the Cultura inglesa was* * a pé no saco, (risada) *I don't know how* **in English to say this...*”)

P – “*A pain in the neck*” or you may say “ *the classes were boring*”.

S – “*Yes* (dando risada), *they* **was a pain in the neck, because the classes were vulgar.*”

P – “*But tell me why you found the classes* “vulgar”?”

S – *"because I can't put all the *partis together."*

P – *"But you can communicate, can't you?"*

S – *"Because I go *always to a pub and when I see *anyone speaking English, I *hear or I begin to speak with the person."*

d – São sujeitos que conseguem falar sobre um tema na língua estrangeira, para uma platéia plurilingüística, sem grandes problemas de comunicação, às vezes até misturando as duas línguas L1 e L2. Parece que quanto mais esse tipo de sujeito fala, mais ele quer falar;

e – são sujeitos possuidores de uma capacidade inata de adquirir *comprehensible input*, sem que precisem recorrer ao monitor, caso alguma falha de comunicação venha a ocorrer. **Hábeis na pausa e na paráfrase**, sentem-se entediados na sala de aula quando o professor tenta lhes mostrar as formas corretas. Eles não estão interessados em sabê-las mas eles as aprendem, cada vez mais, ao interagirem com os falantes nativos ou não nativos do idioma; dessa forma, eles desenvolvem, cada vez mais, seu *comprehensible input*, mas seu monitor continuará subdesenvolvido.

Enquanto que os sujeitos dos **Tipos I e II** podem ser caracterizados **exclusivamente pelo método**, os do **Tipo III** não parecem dar grande importância ao método.

Os sujeitos em **d**, por exemplo, **independem do método**, pois o seu aprendizado é determinado pelas próprias características pessoais. Há uns que procuram, há outros que não; esses últimos não o fazem porque talvez o ensino não os conscientize sobre o valor dessa busca e, os que o fazem, utilizam suas próprias estratégias e seus próprios métodos para atingir determinados fins.

TIPO IV: são sujeitos que sabem ler bem em língua estrangeira, mas não têm as outras habilidades desenvolvidas. Há sujeitos que lêem bem na língua estrangeira, mas não conseguem entendê-la oralmente, nem falá-la. O professor que tem esse tipo de sujeito pode enfatizar mais as atividades que permitam ao aluno desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral. Esse tipo de sujeito também possui características bem marcadas:

a) lêem bem na língua estrangeira e na nativa e transferem as estratégias cognitivas de uma língua para outra;

b) consideram-se incapazes de verbalizar com fluência suas idéias;

c) têm a tendência de parar o processo para acionar o seu monitor até que a forma fique memorizada;

d) se já falar uma língua estrangeira e estiver aprendendo uma terceira língua, ele

compara as formas nas três línguas, para que fique garantida a aquisição da noção da forma *intake*.

O professor, por sua vez, tem de ser hábil e mostrar a esse tipo de sujeito o seguinte:

- a comunicação verbal é fluida e muito rápida;

- o desenvolvimento da habilidade auditiva desse aluno dependerá de um ajustamento entre as habilidades já adquiridas no processo de leitura e as habilidades que serão desenvolvidas para a ampliação de sua habilidade auditiva.

- os elementos segmentais e supra-segmentais da língua carregam significado. Isso deve ser mostrado paulatinamente, a fim de que o que é ouvido seja entendido e o que verbalizado, seja expressão mais ou menos fiel do seu pensamento ao ouvinte.

TIPO V: conseguem atingir resultados **pouco** satisfatórios em compreensão oral. Os sujeitos, encaixados neste tipo, diferenciam-se dos do tipo I na medida que conseguem **entender** e **falar** de modo precário. É bom lembrar que os sujeitos pertencentes ao **Tipo I** não conseguem fazer uso do que sabem. Os sujeitos encaixados neste tipo podem também ser classificados através de métodos e abordagens a que foram expostos. Tendo passado por vários cursos e tendo sido submetidos a vários métodos, sentem a necessidade de adquirir maior fluência na língua.

TIPO VI: aprenderam somente um número reduzido de estruturas, para poder, de uma maneira bastante limitada, fazer-se entender em situações muito específicas, como, por exemplo, a de pedir um sanduíche. Este tipo enquadra alunos que, por motivos de urgência, submeteram-se a cursos, quase sempre baseados nas habilidades auditiva e oral, onde aprenderam a se expressar na língua estrangeira usando um número reduzido de estruturas, quando fora do país. Em geral pretendem desenvolver mais essas habilidades, a fim de se tornarem mais fluentes em situações já vivenciadas. O perfil desses cursos tem como característica ensinar ao aluno a atuar em determinadas situações com as quais se defrontará no exterior. É um curso que possui um perfil situacional e que pode ser planejado dentro de uma linha instrumental.

TIPO VII: falavam algum outro idioma além da língua pátria e tiveram pouco contato anterior com o inglês. Este tipo refere-se àqueles sujeitos que são bilíngües e que querem aprender uma terceira língua. O que vale a pena ressaltar é que o fator idade, tão discutido na literatura para a aquisição de uma língua estrangeira, é o que menos vai influenciar nessa situação. Aliás, a aquisição e assimilação para esses sujeitos, já experientes no processo de aprendizagem de línguas, parecem ser mais rápidas e mais fluidas.

TIPO VIII: já possuíam uma habilidade oral desenvolvida mas desejavam aperfeiçoar

sua comunicação oral para fins específicos: para entender palestras, para cantar na língua estrangeira ou para atuar em filmes estrangeiros. É grande o número de sujeitos que se encaixa nesse tipo. Conseguem atingir rapidamente seus objetivos quando uma programação de curso vai ao encontro da especificidade requerida. Vale a pena notar que este tipo é caracterizado mais pelo objetivo do que propriamente pela história de aprendizagem.

TIPO IX: obtiveram algum conhecimento lingüístico-comunicativo-cultural, através de cursos prontos de banca de jornal, de consultas ao dicionário e outras fontes normalmente utilizadas por pessoas que gostam de atividades independentes. Ao sentirem que necessitam de contato, para uma real ação da linguagem, procuram o curso a fim de terem sua habilidade de fala cada vez mais desenvolvida.

CONCLUSÕES PARCIAIS DA TIPOLOGIA RESULTANTE DO DESEMPENHO

Os dados que obtive sobre os diferentes tipos de sujeitos possibilitam-me conhecer os lugares pelos quais a grande maioria passou: **Rede Estadual, escolas de línguas e escolas particulares**, também e **os vários caminhos informais percorridos pelos indivíduos no processo de apropriação do idioma.**

Na verdade, a análise dos dados obtidos nesta primeira etapa me possibilita perceber que, de um lado, torna-se indispensável a construção de programações de curso de interesse e, de outro, a obrigatoriedade de reconhecer fatores ligados ao aprendizado oculto, muitas vezes inusitados.

No que se refere aos **indivíduos oriundos dos três segmentos: Rede Estadual, escolas particulares e escolas de línguas**, nota-se que a forma de ensino de línguas na Rede, amplamente analisada anteriormente, não difere muito da encontrada nos outros dois segmentos: escolas particulares e de línguas.

É também necessária uma redefinição do que seja ensinar uma língua estrangeira. Noto que a heterogeneidade de necessidades e desejos dos indivíduos quase sempre não é observada e a programação é feita ou usada como se o grupo fosse homogêneo. O desenvolvimento dessas programações dependerá de quantos sujeitos possuem necessidades semelhantes. Deve haver uma incessante procura de padrão médio para a construção dessas programações. Para isso, um exame criterioso para alocar esses sujeitos no grupo adequado é indispensável: os objetivos funcionais devem ser semelhantes, porém o nível de conhecimento lingüístico homogêneo não é prioritário. É, portanto, necessário reeducar o professor para que ele seja preparado, lingüística, acadêmica e culturalmente no sentido de **preparar e desenvolver**, como

um *bricoleur*, programações de cursos que reflitam as necessidades, os desejos e os interesses discentes, visando o interesse e a motivação de sua classe.

Antes do início de cursos com diferentes objetivos, seria de grande ajuda um trabalho de conscientização do falso principiante. Celani (1981) mostra, através de um *do and feel*, uma excelente maneira de fazer com que o aluno note o quanto está rodeado pela língua estrangeira. O professor consciente e preparado conscientiza e prepara seus alunos para uma aprendizagem produtora de mentes performativas.³³

Tal postura interessa e motiva o aluno, desenvolvendo uma atitude positiva e de curiosidade desde que a programação de curso:

a) atenda às necessidades do indivíduo, a fim de supri-las mais rapidamente – geralmente esses sujeitos, portadores de uma motivação instrumental, necessitam de resultados rápidos e eficazes; o fator tempo para esse aluno é preponderante.

b) atenda aos desejos do indivíduo.

Logicamente, esses dois tipos de programação (a e b), não precisam, necessariamente, ser tratados como dois compartimentos estanques. Eles podem ocorrer concomitantemente, dependendo das necessidades de cada grupo, isto é, podem ser inter-relacionados.

A diversidade de tipos existentes força-me a dizer que é **impossível** ter uma programação de curso, nacional ou destinada ao mercado mundial, que atenda a essa diversidade. É nesse ponto que devo ressaltar a importância da formação contínua do professor. A programação de curso, sendo impossibilitada de dar conta de tal diversidade precisa ser criteriosamente analisada, pensada, re-escrita e recriada a cada instante pelo professor, a partir, sobretudo, de uma interação com os alunos, baseada na empatia, isto é, na tendência para sentir o que sentiria caso estivesse na situação e circunstâncias experienciadas pelo outro.

Se tentarmos subordinar a prática docente à concretização de uma teoria, de regras e de receitas, estaremos instalando um repertório que limita a capacidade e o potencial docente.³⁴ É necessário, portanto, que as práticas se modifiquem a fim de modificar o próprio *habitus*; essa modificação resultará em novas teorias de aprendizagem, que influenciarão a dinâmica presente na ação docente e, como decorrência, permitirão um melhor conhecimento do aluno, sem o qual nada do que estamos propondo poderá surtir o efeito desejado.

Poderíamos também dizer que a utilização de qualquer programação de curso depende, além de outros componentes complexos, quase que exclusivamente da capacidade do professor transformar, recriar sobre ela, atingindo mais as necessidades de seu grupo de alunos. O perfil do professor muda quando isto acontece, porque a prática docente é mais do que a con-

cretização de uma teoria, de regras, pacotes e receitas³⁵. Entretanto, o que acontece é que a Rede Estadual, as escolas de língua e as escolas particulares desenvolvem programações prontas, às vezes elaboradas por coordenadores que, na maioria das vezes, não atendem às necessidades prementes dos alunos pois não levam em conta essa enorme diversidade encontrada.

Através dos dados obtidos ao elencar os nove tipos de sujeitos, temos ainda a **possibilidade** de perceber que há indivíduos que aprendem a língua usando **suas próprias estratégias ou fontes**. Embora seja importante reconhecer o papel do caminho formal, a experiência nos mostra, em inúmeros casos, **a aprendizagem do idioma por caminhos idiossincráticos**. Esses caminhos permanecem no anonimato, não tendo sido até então objeto de pesquisa e de reflexão docente.

As **possíveis** tentativas de respostas obtidas por mim nesta primeira etapa levam-me a argumentar sobre os referidos tipos de alunos.

Os sujeitos entrevistados são chamados comumente de “falsos principiantes”.

Embora se fale em falso principiante, pouco se escreve, ou se escreveu a respeito do assunto. Geralmente, nas contra capas de programação de cursos, (livros didáticos), encontramos observações idênticas:

- "Este livro destina-se a falsos principiantes."
- "Os autores tiveram como principal objetivo fazer com que alunos principiantes e falsos principiantes, ao término de 45 horas de instrução, alcancem um nível lingüístico e comunicativo adequado."
- "Esta série é dirigida a falsos principiantes."

Assim sendo, procuro deixar mais claras aqui algumas implicações ligadas ao termo “falso principiante”, geralmente usado com referência àquele que já possui algum conhecimento da língua estrangeira.

Há múltiplos fatores envolvidos na expressão “falso principiante”, o que torna falso principiante diferente de outro.

A relação de tipos de falsos principiantes mostra tamanha diversidade que é preciso adequar as programações de curso levando em conta, não só o nível lingüístico, mas também social e cultural. Se há interesse, há motivação em continuar. As programações de curso, neste contexto, podem ser definidas como tudo aquilo que for necessário para o desenvolvimento da aula, além da inserção ou não do livro didático, da criteriosa escolha de tarefas e de textos pertinentes.

O falso principiante, geralmente definido vagamente como aquele indivíduo que já possui algum conhecimento da língua estrangeira que o diferencia de um “principiante”, aquele que “não sabe nada da língua estrangeira”, mostra-se como muito complexo. O que também preciso ressaltar aqui é que, embora, por razões didáticas, seja **possível** elencar esses tipos de falsos principiantes, torna-se também **possível** considerar todos os indivíduos como falsos principiantes. Qual seria a razão disto?

Embora o processo de globalização seja irreversível, não há propriamente uma globalização da linguagem mas uma mundialização da mesma, porque o rápido processo de globalização traz consigo o processo da transculturação, isto é, indivíduos, de classes sociais díspares, apropriam-se da língua inglesa, por exemplo, porque ela é uma língua franca e, essa apropriação, esse trânsito entre línguas, torna-se linguagem.

Vale a pena deixar claro que quando há esse trânsito entre línguas, há também um trânsito entre **repertórios culturais**, produzindo esta rede complexa que denominamos linguagem. Devido ao progresso tecnológico das últimas décadas e ao enorme número de informações a que todos os indivíduos estão expostos diariamente, todas as classes sociais tendem a se uniformizar ou tornam-se menos distantes.

O mundo atual, transformado numa aldeia global, pede um permanente contato do homem com informações díspares e completamente disponíveis, provenientes de todas as partes, em diversas línguas, e de todos os campos do conhecimento. Essas informações, no entanto, devem ser passíveis de seleção criteriosa se utilizadas pelo ensino, e é sobre elas e com elas (o possível material didático do professor), que eu procuro, como um *bricoleur*, refletir, selecionar, acumular, construir e reconstruir conhecimento juntamente com meus alunos, partilhando idéias, modificando as minhas por intermédio das deles.³⁶

Estas informações díspares, que compõem o nosso repertório através do inevitável e diário *input*, podem ser comuns a todos ou a alguns e é no processo interativo, promovido pelas interações sociais, que elas se tornam conhecimento de todos. Vale lembrar que o papel formador das interações sociais nada mais é do que a construção partilhada de conhecimento [cf. Davis *et ali.*, s/d (:7)].

Com a descontrolada e inevitável inundação desses *bits* informacionais, com a tecnologia mais *media* promovendo a cada dia um *input* de fácil acesso, não seria tão arriscado dizer que todos, sem exceção, somos falsos principiantes em várias línguas. Logicamente, deve haver aqui um discernimento com relação ao nível de falso principiante, mas o contato que hoje nos é fornecido, em nossas próprias casas, em *outdoors*, em hotéis, em *shopping centers*, nos jor-

nais e revistas, na informática, no cinema, na televisão, já estabelece uma ligação inevitável entre a sociedade global e as línguas estrangeiras, sendo impossível negá-lo ou rejeitá-lo. Afinal de contas, *input* não tem nacionalidade.

Com certeza encontraremos alguma semelhança com relação aos tipos de falsos principiantes, embora, na Europa, devido à proximidade dos países, um maior contato com línguas estrangeiras seja fato consumado, o que leva a pressupor que, atualmente, viver naquele continente, exponha a sociedade a um contato diário com diferentes línguas. Este contato diário favorece a exposição das pessoas a diferentes línguas e, talvez, conseqüentemente, a uma maior quantidade de *input* diário, o que pode vir a transformar a atuação de professores em relação às necessidades discentes que, por sua vez, podem variar também de pessoa para pessoa.

É muito difícil para o professor da Rede, como também para o de escolas particulares e de língua, geralmente acostumado a trabalhar com um modelo frontal de ensino, apoiado pelo livro didático, perceber não só a diversidade de tipos de alunos como também o interesse e a necessidade de cada um.

Da maneira como está institucionalizado o ensino, os alunos são considerados um pacote linear com o mesmo nível de desenvolvimento potencial e com as mesmas necessidades. A ausência de verificação, por parte do professor, deste elemento importante, sobre o qual **tudo pode ser construído**, leva-o, cada vez mais, à perpetuação do mesmo estado de coisas. O professor de línguas só pode esperar alguma coisa do falso principiante³⁷ quando ele mesmo se conscientizar das suas próprias diferenças individuais e de seus grupos.

A partir dessa definição, a impressão que tenho remete a enorme carência de um forte componente comunicativo. Pensando mais sobre o assunto, infere-se que somente isto não bastaria para explicar essas relações pois a questão é bastante complexa.

O falso principiante é geralmente um indivíduo que possui um bom vocabulário mas é muito fraco no que concerne à produção de estruturas. O que pode nos levar a dizer que seu insucesso, ao falar uma língua estrangeira, está ligado ao fato de não ter dominado o código, ou partes dele, a fim de produzir contextos orais, isto é, de não ser capaz de articular sentenças.

Swan (:42) considera que, embora o estruturalismo nos tenha levado a ensinar o código de maneira bastante eficaz, não se importou com as áreas não estruturais. Por ser muito rígido, a experiência demonstra que provocou, no professor, o aparecimento do hábito de trabalhar com certezas.

Embora a “revolução” comunicativa proporcione uma maneira mais sistematizada de classificação dos atos de fala, de acordo com seus significados e funções, também pode ser tratada tão rigidamente quanto o foi o estruturalismo, ensinando os alunos a se comunicarem de uma maneira “rasa”, sem prepará-los para interações mais complexas.

Como não podemos ser onipresentes, fica difícil, embora não impossível, saber como as pessoas transferem o que aprendem em aula na comunicação face a face, por exemplo.³⁸

Assim sendo, penso que a utilização de uma programação de curso dedicada ao mercado mundial está fadada a ser um ponto conflituoso na relação ensino-aprendizagem, dada sua inviabilidade:

- elencar as diferentes necessidades de cada indivíduo;
- poder enxergar diferentes contextos culturais, onde a programação será utilizada; as realidades brasileira e europeia são diferentes. Adotar ou adaptar essa programação à realidade brasileira significaria despender muito tempo na preparação do professor, isto é, na reescritura do *script*, e o seu uso seria difícil aos professores com pouca experiência.

Mais uma vez se faz necessária uma metodologia que vise a deixar esses indivíduos cada vez mais próximos de seus interesses. Para alguns sujeitos, por exemplo os do **Tipo V**, uma programação baseada em tarefas (Nunan 1989)³⁹ parece ser ideal. Uma programação de curso dessa natureza requer uma pesquisa profunda, a fim de subordinar a programação às necessidades e aos desejos dos alunos. Um bom resultado final: uma ótima aquisição através de *comprehensible input* e um grau adequado de verbalização em tempo reduzido, só viáveis mediante um planejamento cuidadoso.

Para que haja essa busca de interesse, é aconselhável que o professor faça uso da sua percepção de modo abrangente, de seu bom senso e, numa ação conjunta com os sujeitos, procure observar, por exemplo, que tarefa ou assunto pode ser desenvolvido, a fim de obter resultados mais relevantes em termos de comunicação na língua inglesa. O que influi, na verdade, são os princípios que fundamentam as atividades que conseguem suscitar interesse e, conseqüentemente, motivar alunos a interagir significativamente dentro do tema selecionado por eles, através da interação partilhada coletivamente.

Assim sendo, de forma geral é desejável que a escolha de tarefas seja feita pelos sujeitos; o professor apresenta um leque de tarefas, explicando o que pode ser desenvolvido, discutido e pesquisado dentro de cada uma; ele nota aquela que provoca maior interesse dentre os participantes e, conseqüentemente, deve selecioná-la.

É bom lembrar que esta escolha talvez apresente elementos já selecionados pelo professor, elementos que podem ou não funcionar, dependendo da negociação com a escolha do grupo. Para exemplificar: um **elemento cultural/artístico/educativo**, inserido numa atividade, às vezes apenas como uma moldura, pode se tornar o foco mais importante dentro de uma tarefa, visto estar carregado de elementos mais ligados aos interesses dos sujeitos do que aquele que está sendo discutido. Neste caso, parte-se para uma reconstrução, o que exige, tanto do professor como dos participantes, uma eterna busca de novos caminhos por intermédio de novas re-escrituras.

Este elemento **cultural/artístico/educativo** significa uma música, uma peça de teatro, um texto falado ou escrito, um filme, uma ópera, um concerto, uma dança, uma escultura, um quadro, que estejam contextualizados, isto é, que sejam pertinentes ao assunto a ser discutido. No que se refere à leitura, o que posso dizer é que, certamente, os alunos só lêem o assunto que os interessa de perto. O professor e/ou aluno sugerem e um ou outro, por interesse, lêem ou vêem o que é negociado. A experiência nos mostra que, neste contexto, a seleção prévia de textos para a leitura, feita pelo professor, por melhor que seja, quase nunca não surte o efeito desejado: é unilateral e conseqüentemente pertencente a um tipo de ensino frontal. Uma programação em que a **possibilidade** de negociação esteja ausente, será de atuação efêmera e cumulativa apenas.

A necessidade de analisarmos o falso principiante individualmente, faz-se necessária. Essa análise levaria os professores a adotar um material didático (programação), elaborado pelo próprio professor, de forma a atingir mais diretamente as necessidades de cada um ou da maioria.

O erro mais freqüente, quando não se leva em consideração a análise séria de uma programação, é ver o professor, sem o conhecimento necessário sobre a historicidade acadêmica do aluno, adotando uma programação sem que uma – sempre necessária – “pilotagem” do material aconteça *a priori* da adoção. Adotam uma programação dirigida ao mercado mundial (ou à instituição) como muro de sustentação, postura essa que demonstra, infelizmente:

- baixo nível de reflexão de coordenadores e professores;
- pouco conhecimento das linhas teóricas que embasam o conteúdo da programação;
- impossibilidade de comparar a idéia sugerida por uma determinada abordagem com a idéia seguida pelo autor da programação. Não é difícil depararmos com surpresas desagradáveis, que falseiam toda a manifestação inovadora proveniente da L.A.⁴⁰.

Muitas vezes o que é usado pelo autor não reflete variações implícitas em hipóteses presentes na abordagem; o que ocasiona:

- baixo nível de rendimento do professor e do aprendiz;
- grande desmotivação por parte dos falsos principiantes ao defrontarem com tarefas cujos objetivos não são claramente explicados pelos professores;
- tempo enorme despendido pelos professores, tanto ao tentar explicar aos alunos o desenvolvimento da atividade quanto ao buscar preencher lacunas, por vezes grandes, da programação. Em termos práticos, o que se observa é o professor falando muito e o aluno, pouco.

Há urgência em refletir sobre:

- proposta referente a um novo modelo de escola;
- concepção de currículo interdisciplinar;
- educação continuada do professor;
- utilização de material didático que estabeleça uma ponte reflexiva entre repertórios;
- busca incessante de informação **útil** para o acúmulo e construção do conhecimento em rede visando consolidar a existência de mentes performativas.

A SEGUNDA ETAPA: DESENVOLVIMENTO DA ESCUTA SENSÍVEL

Esta etapa está centrada em nossa interação, assumindo eu agora o papel de professor/pesquisador com os alunos na sala de aula. Esse contato teve a duração de três semestres letivos, com o mesmo grupo, nos níveis Intermediário III, IV e Avançado I de curso de extensão de inglês oral em uma universidade brasileira. Este curso é composto de alunos vinculados a diferentes cursos da própria universidade, incluindo-se o de inglês. Verificou-se também a presença de indivíduos não vinculados à universidade, o que então me alertou a olhar em múltiplas direções.

Apresentarei esta segunda etapa em **dois momentos**.

Primeiro Momento: Consciente da enorme diversidade apontada na primeira etapa, no primeiro dia de aula, após as apresentações costumeiras, pedi aos alunos um breve relato escrito, em português, sobre suas vidas: profissão, atividades de rotina, viagens, cinema, teatro, literatura, música. Esse relato foi o **instrumento pedagógico e de pesquisa** escolhido para, como professor/pesquisador, começar a saber um pouco mais sobre a história de vida privada e acadêmica de meus alunos.

Esse meu primeiro contato com o aluno é necessário para construir uma programação de interesse ao aprendizado e conseguir a participação até de alunos mais “fracos”. Além dos re-

latos, o que o Claudio, professor/pesquisador, conheceu do aluno, interagindo com ele em sala de aula, também integrará a análise.

Ao analisar os dados provenientes dos relatos escritos pelos alunos, procurei ressaltar pontos relevantes sobre suas histórias de vida, desenvolvendo um tipo de abordagem amplamente narrada no **segundo momento**, que também fará parte deste capítulo.

Em termos gerais, o aluno recebe nas escolas um ensino do tipo frontal. Sendo, porém, o meu objetivo, o ensino do tipo reflexivo/interativo, para a análise dos dados colhidos nesta etapa, fiz uso das seguintes categorias⁴¹:

- 1) Experiência
- 2) Associações
- 3) Repertório
- 4) Criticidade

As justificativas que me levaram a usar estas categorias foram as seguintes:

Ao tomar contato com 1) a experiência dos alunos, que engloba tanto suas histórias de vida como suas vidas acadêmicas, temos a possibilidade de verificar se eles apresentam a capacidade de estabelecer 2) Associações, que lhes permita o uso dos respectivos 3) repertórios, a fim de refletir com 4) criticidade, apontando fatos positivos ou negativos não só em relação a suas vidas privadas e acadêmicas, mas também ao estabelecer modificações dentro da relação ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a partir dos dados provenientes da 1) experiência dos sujeitos, em que cada um narra sua vida, tanto dentro como fora da escola, procurei analisar opiniões pessoais sobre a vida acadêmica; isto levou-me a tecer considerações sobre a especialização e o currículo a que foram submetidos, como também a analisar fatos gerais que compõem a trajetória de vida respectiva.

É, portanto, através desse conhecimento prévio da realidade, das situações, da experiência de cada sujeito que eu, pesquisador/professor, por um lado, adquiro um conhecimento embrionário do, até então, desconhecido, e por outro, começo a refletir, não só sobre meu próprio Repertório como também sobre o dos sujeitos.

É através dessa primeira interação entre o Claudio, pesquisador/professor e a história de vida dos seus sujeitos, que se justifica a presença indispensável das interações sociais, onde o “eu” de cada um se converte, a princípio, na extensão repertorial unilateral transformada pela experiência, possibilitando decidir sobre minhas ações futuras.

Quando o “eu” do pesquisador/professor é posto em contato com os diversos “eus” dos sujeitos, numa interação face a face, estabelece-se a pareceria, a partilha de conhecimento.

Esse contato tentou maximizar o uso do processo associativo, em que as associações de idéias por contiguidade, similaridade e interesse estão presentes. A fim de que a reflexão na relação ensino-aprendizagem esteja sempre presente, associações por similaridade, pensamento sobre pensamento, devem prevalecer, pois são responsáveis pelo desenvolvimento de mentes performativas, isto é, mentes capazes de gerar, com criatividade e criticidade, um permanente fluxo cognitivo, manifestado pela linguagem.

A linguagem se diferencia da língua, considerada apenas como uma das linguagens possíveis. Língua é código mais interação comunicativa; linguagem é conhecimento da realidade através das suas representações. Não se pode mais conceber, dentro da relação ensino-aprendizagem, o ensino do código gramatical como foco principal no desenvolvimento de uma aula de língua estrangeira mas, sim, a linguagem como portadora de informações irrestritas.

Considerando este conceito sobre linguagem, tento estabelecer um novo perfil para o professor de línguas que necessita ser guiado a refletir, com criticidade, visando ordenar a seleção de informação útil e também à elaboração de material didático (atividades/tarefas) que venham a atingir mais de perto as potencialidades dos alunos, conscientizando-os da importância da cultura, aqui definida como uma grande conversação entre múltiplos campos do conhecimento.

O PRIMEIRO MOMENTO – OS PRIMEIROS SONS: A HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS

O meu primeiro contato com o grupo de quinze alunos do Intermediário III, do curso de extensão de inglês oral, teve como objetivo saber quais eram os verdadeiros interesses de cada um. Pedi-lhes para escrever um breve relato sobre suas histórias de vida, a fim de saber como elaborar atividades que mais correspondessem a seus interesses.

Ao tomar contato com estes primeiros sons, percebi, logo de início, que poderia direcionar minhas atividades para a obtenção, não só de incremento repertorial lingüístico e cultural-artístico, tendo como veículo a língua estrangeira, como também poderia desenvolver um trabalho que fosse primeiramente ao encontro dos interesses discentes e, segundo lugar, ao encontro de caminhos que viabilizassem a expressão de suas idéias em língua estrangeira reflexiva e criticamente.

Para melhor esclarecer o leitor, apresentarei o que descobri de cada sujeito, separadamente. No momento da apresentação dessas histórias, optei por não manter a neutralidade de um narrador convencional; **inter**-relacionei interpretações e minhas próprias experiências profissionais.

“... a gente percebe a distância entre o que se aprende e o que acontece no dia a dia.”

Beethoven* tem 23 anos de idade, cursa o último ano de Economia PUC/SP e trabalha como analista financeiro. Seu repertório cultural se restringia a assuntos ligados à economia em geral, ciências sociais, problemas econômicos brasileiros e política. Eis o que ele narra: “Dentro do curso de economia temos muita informação *especializada*, proveniente de várias matérias que nos dão uma boa base teórica...(…) é difícil relacionar umas com as outras”... “Quando começamos a estagiar é que a gente percebe a distância entre o que se aprende⁴² e o que acontece no dia a dia”... “A gente tem que se virar em cada uma delas, passar para poder se livrar logo.”

Beethoven gosta de “freqüentar teatro e cinema, principalmente quando se trata de trabalhos inteligentes”, o que é por ele confirmado quando relata que “quanto ao que eu leio, creio que seja pouco diversificado, pois, devido ao meu curso, não tenho tempo de ler o que me interessa, só aquilo que está direcionado ao curso e principalmente à monografia”.

Através das falas de Beethoven, noto a necessidade de uma constante expansão repertorial, a fim de que alunos como esse atinjam mais e mais conhecimento sobre o mundo que os rodeia. O repertório, que precisa ser expandido, neste caso, limita-se ao especializado campo de conhecimento em que atuam; a especialização acaba limitando o desenvolvimento global do indivíduo.

Pelo que foi narrado por Beethoven, percebi que seu histórico universitário caracterizava-se por um aglomerado de matérias pré-determinadas a ensinar o “essencial”, não permitindo nem o desenvolvimento de um olhar que possibilitasse notar as inter-relações entre elas e nem o desenvolvimento de um fluxo cognitivo, capaz de conduzir a uma postura crítica. É por esta razão que Girardot (1993:10)⁴³ está certo quando ressalta que os currículos reduzem os interesses dos alunos. O resultado disso, de acordo com Durand (1993:66)⁴⁴, é que, a academia permanece imóvel, centrada em suas especializações resistentes.

* Todos os nomes dos participantes no 3.º e no 4.º capítulos foram substituídos.

A crítica de Durand também retoma a de Choudhuri (1993:23:24)⁴⁵, quando nos diz que a academia está também presa a especializações, as disciplinas⁴⁶.

Assim sendo, esta talvez seja uma das razões por que a universidade não cumpre o seu papel de modo efetivo; esse meu aluno parece só ter interesse pelo que diz respeito ao seu campo de atuação; ele é levado a se comportar desta maneira porque é obrigado a desenvolver somente o que o currículo da academia pede.

Assim os currículos cumprem, de maneira razoável, a tarefa de passar informação contéudística, falhando ao promover o estabelecimento de ligações lógicas com outros campos de conhecimento, o que nos leva a identificá-lo como um aluno às vezes com potencial relacional não ou pouco desenvolvido, mumificado pela especialização.

“... gosto muito de música... pratico natação... ando de bicicleta... estudei francês.”

Bellini é formado em Ciências Sociais pela USP (1989). Trabalha com pesquisa na área de reprodução humana e é responsável pelo Centro de Documentação do Centro de Estudos e Comunicação em Sociedade e Reprodução Humana (ECOS), uma Organização não Governamental; pretendia começar o mestrado de Antropologia no ano seguinte. Possui três trabalhos publicados, dois sobre novas tecnologias reprodutivas e um sobre Aids. Quanto aos seus interesses culturais: “Gosto muito de música clássica e de música popular; pratico natação e ando de bicicleta; estudei francês durante quatro anos na Aliança Francesa”.

Sua própria formação acadêmica, somada aos seus interesses múltiplos, a princípio, faz com que eu perceba que parece possuir um repertório bem mais diversificado que o primeiro. Essa diversidade (gostar de música, praticar esportes, aprender uma língua estrangeira) não significa necessariamente que esse sujeito tenha melhor repertório que o anterior mas, sim, sinaliza para a existência de outros campos de interesse que já favorecem o indivíduo a vislumbrar maior diversificação repertorial desde o início.

“Meu negócio não é linear e sou tão introspectiva...”

Mimi, 28, graduou-se pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, em março de 1991. Parece ser surpreendente o seu modo de pensar: "Estudei o jardim da infância até a sétima série do primeiro grau num colégio de freiras franciscanas, sem jamais ter tido qualquer sentimento negativo com relação a elas, ao colégio e a Deus (e toda a sua corte celeste). O Deus da minha infância sempre foi um Deus generoso e bem-humorado, que gostava de cantar, gostava do sol e de toda a sua diversa criação, apesar das imperfeições. Acho que devo tudo que sou graças às queridas freiras (irmãs) e à minha mãe que filtraram o Deus-castigo da minha avó. Conheci o Deus-Amor e o amor ao próximo; ambos me emocionavam profunda-

mente desde os seis anos de idade, também me fizeram sofrer quando vi pela TV as imagens da fome (na Índia e em Biafra). Quando tinha 14 anos fui morar em Caraguatatuba. Foi um susto enorme: o baixíssimo nível de informação, de vontade e de proteína de quase todos os alunos e professores me chocou. Mas houve também uma surpresa agradável de conviver mais de perto com os meninos que não eram meus irmãos ou minhas primas".

O choque que ela teve na nova escola mostra que Mimi pensa e nota as diferenças e é por esse motivo que não se pode, dentro da relação ensino-aprendizagem, considerar todos os indivíduos como parte de um pacote homogêneo. Há pessoas, como ela, que parecem possuir um potencial relacional mais desenvolvido que outros, fruto do que já experienciaram em diversas situações reais, o que lhes dá uma maior diversificação repertorial. É por esse motivo que, dentro da relação ensino-aprendizagem, o professor não deve olhar para cada um de seus grupos como se cada um formasse um pacote linear, isto é, preso a um plano único, como se cada um de seus grupos fosse homogêneo.

Ninguém é linear a não ser que seja forçado a sê-lo⁴⁷.

Não podemos, portanto, através da prática dos pacotes, alcançar um bom nível de autonomia, criatividade e criticidade⁴⁸.

Todos parecem ter muita pressa em resolver as coisas e não notam como esse modo apressado de fazê-las impossibilita que a escola gere mentes críticas. A condição básica, neste caso, consiste em despertar nos professores em formação e nos demais, uma reflexão constante sobre sua ação e a dos outros, um processo contínuo árduo e demorado.

Mimi, ao retomar sua história de vida, parece envolver-se naturalmente em um processo reflexivo: "Meu negócio não é linear e sou tão introspectiva que tenho dificuldade em me concentrar (em leitura por exemplo) por ficar traçando paralelas com a minha vida, minhas idéias, sentimentos ou com outras histórias a que eu as associe. Estar sempre tentando entender os pensamentos, os sentimentos e os mecanismos funcionais das pessoas e de mim mesma".

Todos sabemos que somos imperfeitos e possuidores de mentes caóticas. O sujeito em questão acha que isso não é um problema, mas é um ponto muito positivo⁴⁹.

No meu modo de ver, acho que a função maior da Educação seria então a de pôr ordem neste caos mental. Se bem explorada, ela possibilitaria ao professor a visualização de inúmeros caminhos que, certamente, influenciariam e transformariam a atitude disciplinar do aluno em interdisciplinar.

Como ela mesmo confessa, de linear ela não tem nada, pois sempre *associa* o que lê à sua vida. Esse é o processo normal de crescimento intelectual, proporcionado pela interação sujeito-mundo, sujeito-sujeito (face a face) e sujeito-autor, que a capacita a ter experiência.⁵⁰

Como um pensamento novo depende de um velho, uma informação nova também depende de uma velha; noto que Mimi já é possuidora dessa prática infinita. A informação recebida produz um choque entre o que o indivíduo já conhece (experiência) e o que acaba de vivenciar, fazendo com que haja a existência de uma relação entre “... *um emissor e um receptor, entre a transmissão de estímulos e provocação de respostas; e de outro, a existência de seleção, de escolha de experiências, conhecimentos e vivências de um indivíduo ou de uma coletividade.* (Ferrara, 1986:56)⁵¹.

Ao obter estas informações, eu já vou adquirindo suavemente informações valiosas sobre a história de vida de minha amostra social repleta de realidades díspares, o que me leva a concluir que a percepção humana, sendo pessoal, pode ao mesmo tempo se complementar por intermédio do outro⁵². Logicamente, dentro desta profissão impossível, nada é fácil e simples. Mimi parece ser muito rica em termos de repertório, mais que os dois anteriores, mas nada garante uma boa participação nas interações da sala de aula. Parece ser sociável e ao mesmo tempo introvertida. Na primeira impressão que tive, quando a vi, pareceu-me extremamente sensível e devemos ser muito cautelosos com uma impressão desse tipo.

Temos a possibilidade de usar nosso olhar vigiado sobre as pessoas e é esse olhar que permite ao professor traçar limites, isto é, discernir até onde ele pode “investir” num determinado aluno, o que pode perguntar-lhe. Às vezes há, novamente, a presença do elemento surpresa: pergunta-se a um outro aluno alguma coisa que envolva aspectos constrangedores para aquele aluno responder; este último responde, e o aluno para o qual você não perguntou, começa, naturalmente, a complementar as respostas ou a contribuir para a elucidação da mesma. É neste caso que se percebe o milagre da parceria promovida pela interação social, em que, cada sujeito, por mais introvertido que seja, começa a se mostrar para os outros desde que haja condições propícias e estimulantes.

Por sua vez, o professor se mostra o tempo inteiro e também pode ser lido. O professor também tem sua história de vida e, por intermédio da leitura feita pelos alunos, é que ele começa a perceber como é lido, para ser reeducado. Esta reeducação não só pressupõe análises profundas, um trabalho perene que possibilita modificações de fundo ao professor como também ao aluno, um dos principais objetivos da interdisciplinaridade.

Esta leitura de nós mesmos é imprescindível. Assim como esse sujeito a usa, eu também a uso. Sempre peço aos meus sujeitos comentários sobre minha atuação; quando se dá uma aula, estamos sendo observados por uma amostra social pensante e crítica. O professor é um iludido, mas precisa dessa ilusão para ter coragem. Ele se ilude com sua própria imagem.⁵³

Além das falhas e virtudes que eu mesmo percebo em mim, a confrontação se faz necessária para se estar mais certo sobre ambas. A postura do professor, nessa situação, é a de um ser humano provisório, longe daquela sob a qual ele se esconde. Sua couraça de conhecimento e de poder. Quando o professor sente sua posição de poder abalada, por qualquer imprevisibilidade, ele se torna um árbitro.⁵⁴

É preciso coragem para admitir a humildade, pois o professor é:

- falível porque não domina todos os campos do conhecimento;
- igual ao aluno, porque sendo o aluno aprendiz, o professor também o é;
- mais experiente que o aluno, porque estudou e viveu mais, mas isso também não invalida a existência da experiência do aluno em outros campos de conhecimentos ignorados pelo professor e dos quais ele apreende-aprende muito.

Assim sendo, não resta dúvida de que a aula, sendo um ato de educação e amor, pressupõe um trabalho anterior à sua realização. Não há possibilidade alguma de termos interesse ou procurar estabelecê-lo antes de, pelo menos, tentar atingir os assuntos pertinentes aos interesses dos sujeitos. Uma aula só pode ser considerada como uma **thinking class** quando o professor investiga o repertório dos seus alunos, o seu próprio, e o do mundo que o rodeia, para construir seu material de ensino.

Lembro-me de uma aula de pós-graduação ministrada pelo sempre presente Professor Doutor Joel Martins. Dizia que éramos seres no mundo, evoluindo com o mundo; não importa estarmos certos ou errados; o que interessava era investir, arriscando para obter nossa identidade. Se não há risco, não há proliferação de idéias criativas dentro do processo, não atuamos nele como seres pensantes e críticos⁵⁵.

A citação do autor é bela e, ao mesmo tempo, dolorosa. Esta minha tentativa de modificação constante está ligada a alguns mestres citados nesta tese que realmente conseguiram modificar minha postura, perante a vida, o trabalho e o mundo. Além do muito que contribuíram para a minha formação acadêmica, contribuíram com elementos formativos para a construção da minha vida como educador, dentro e fora da vida acadêmica. E isto é educação. Eu sou parte deles porque sou resultado de suas vozes⁵⁶.

Essa formação, portanto, ocorre juntamente e é impossível separá-la. Nós somos a soma do conhecimento acadêmico mais experiência de vida. Esta experiência de vida, o repertório de cada um, está sempre se moldando, se construindo através de outros tantos; a experiência é minha e sua e de todos⁵⁷.

Vale ressaltar que a presença de sujeitos desse tipo em uma sala de aula motiva o professor à reflexão, possibilitando que haja uma interação reflexiva profícua de e para ambas as partes.

“... me sinto na vida, às vezes, como um peixe fora d’água.”

Boito, 30, fala muito de sua vida profissional e nada da cultural. Falei com ele separadamente e disse-me que não tinha tempo algum para nenhum tipo de manifestação cultural pois o seu trabalho o absorvia por demais: "... me sinto na vida, às vezes, como um peixe fora d’água. Por vezes me acho enfadonho e desagradável ao conversar com amigos quando eles falam a respeito de *shows*, música, cinema, revistas, teatro. Preciso achar tempo para começar, mas ao olhar para os processos que tenho para ler (como advogado), fico desmotivado...".

O que foi falado a respeito de Beethoven também se aplica a esse aluno. Novamente temos aqui os efeitos não só da especialização mas também do excesso de trabalho. Há profissões que requerem um tempo maior do profissional. Percebe-se que ele sente a necessidade de saber mais a respeito de tudo, mas parece estar afogado pelo trabalho.

Administrar o tempo é necessário e, no caso do professor, é importante aprender a separar as coisas muito bem. Saber o que ocorre no mundo é estar no mundo com o mundo: ler uma revista, um jornal por dia, um bom livro, nem que sejam apenas duas páginas por dia, ver noticiários na TV, ir ao cinema, nem que seja na última sessão, ao teatro, a *shows*, a concertos, a óperas, exposições. Todas essas atividades têm uma grande importância para o seu trabalho; elas constituem o material didático perfeito. Cabe aqui uma pergunta: como posso descobrir o interessante se não tenho a oportunidade de saber o que ocorre no mundo em que vivo e nas artes?

Uma **possibilidade** de resposta a esta pergunta é a seguinte: saber o que ocorre no mundo pode ser uma mola propulsora para o desenvolvimento da criação e da criticidade e o mundo das artes torna-se também indispensável para obter mais **idéias** e cultivar mais a nossa criatividade e **criticidade**, transportando ambas para a sala de aula. Estes dois universos distintos, porém afins, tornam-se indispensáveis a todo professor que queira ensinar, por exemplo, prática oral, como a professores em geral.

É difícil para o professor colocar tudo isto junto, mas há sempre possibilidades dentro das impossibilidades. Há várias maneiras de se informar e é necessário, por parte das autoridades

de ensino, das escolas, e das universidades, tornar este universo, cada vez mais, acessível ao professor e ao aluno. Os dados também demonstraram, que embora esse aluno reflita criticamente sobre sua postura, ele se acomoda; essa acomodação não o leva a procurar saída.

A mesma coisa pode acontecer ao professor que manifesta uma postura fatalista, ou seja, aquele que não vê saída e se acomoda numa prática repetitiva, como tende a ser o modelo de ensino frontal oferecido pela Rede.

Nota-se, ao analisar esses dados, às vezes, uma grande diferença entre os alunos, por exemplo entre Boito e Geninho (16 anos), como apresentarei a seguir.

“Tenho aulas...pratico....assino e leio...participo de...”

Geninho cursa o segundo grau no Colégio Santa Cruz: "Tenho aulas de inglês, guitarra e teatro; pratico natação e vôlei. Como **hobbies**, gosto de fotografia, de armas e adoro ler, especialmente Molière, Mário de Andrade, Cecília Meirelles, Paulo Cotazar. Assino e leio regularmente a “Folha de S. Paulo” e a revista “Veja”, como também leio regularmente “Magnum”, revista brasileira sobre armas e munições, “Practical *Photograph*”, revista inglesa sobre fotografia, “*Guns World*”, revista inglesa também sobre armas e munições, “*Guitar World*”, revista americana sobre guitarra, e “*Play Boy*”. Além disso, participo de um grupo de teatro que ensaia regularmente “O médico a Força”, de Molière".

Ao relacionar os alunos apresentados até aqui, percebemos que a variável idade não garante um melhor **repertório**. Geninho pode nos levar a dizer, a princípio, que seu nível de informação e cultura está acima dos anteriores. Devemos deixar claro, também, através desse contraste entre os dados fornecidos, que subestimar e denegrir o Boito por este motivo é não assumir o papel de educador, haja vista o poder da inclusão da Interdisciplinaridade. O primeiro é formado e atarefado e o segundo, em formação, também atarefado; a diferença é que o segundo, por vias próprias, informa-se mais sobre assuntos pertinentes aos seus interesses, sua vivência é mais abrangente, enquanto a do primeiro, é tolhida por encargos profissionais. Isto não tem relação com potencialidade e sim com oportunidade e interesse, de exposição do indivíduo a informações.

“Na universidade nada de cultural foi oferecido em quatro dolorosos anos.”

Cherubini tem 22 anos de idade, formado em relações públicas e, por este motivo, seu tempo também é escasso. Percebo que ele apresenta uma semelhança com o Boito quando diz: "Às vezes fico pensando naquilo que gostaria de ter lido e não li; naquela peça que gostaria de ter visto e não vi, naquele filme que gostaria de ter assistido e não assisti". E confessou: "... por ser relações públicas, o meu tempo dedicado às atividades culturais é escasso, o que faz

com que eu me sinta mal quando converso com meus amigos. Trabalho avidamente para subsistir. Na universidade nada de cultural foi oferecido em quatro dolorosos anos".

A universidade também tem de repensar seus currículos não só em termos das especificidades de cada área como também proporcionando elementos para o mergulho em outras áreas do saber. Infelizmente, ela não pensa interdisciplinarmente. Boito tem um grande interesse em ampliar seus horizontes e não os amplia por causa do ensino das especificidades⁵⁸.

As especificidades são um tipo de conhecimento indiscutivelmente válido apenas se forem relacionadas a outras, provenientes de outros campos, mas não no ponto de reduzir a potencialidade do indivíduo; vale a pena ressaltar que somente essas especificidades não colaboram para a formação completa do indivíduo; temos de formar o profissional para várias atividades, devido à complexidade existente na contemporaneidade, caso contrário a universidade acabará por não cumprir sua função social.

“... o jeito é ir atrás e vou constantemente.”

Ferrugem, 25, faz o último ano de Economia e trabalha como estagiário juntamente com o seu pai. Seu interesse por atividades diferentes é enorme: “Vejo filmes de arte como os de Federico Fellini, Scola e Saura; gosto de música clássica e popular e ópera, especialmente as de Verdi. Além do que leio a respeito do meu campo de ação, gosto de ler sobre questões históricas, Psicologia (Freud), Filosofia, romances. Gosto muito de teatro e o que me aproxima mais do teatro é mais o trabalho em cena do que propriamente uma escola que infelizmente desconheço.” “... Percebi desde o começo do meu curso aqui na PUC que a faculdade não me dava nada; percebi que eram dois universos totalmente separados, desligados entre si, então o jeito é ir atrás e vou constantemente.” “Vou ao cinema, a exposições de pintura e escultura, principalmente quando apresentam obras que utilizam material recolhido do nosso cotidiano.”

Ele, além de perceber a falha da academia, parece também possuir um bom repertório por demonstrar uma preocupação constante no que se refere à busca desse contato, cada vez mais abandonado pela Academia.

Há, como nesse caso, indivíduos que, ao perceber a lacuna, começam a agir no sentido de suprir as deficiências sérias da academia. Eles não esperam mas caminham ao encontro da outra parte, sem a qual não se completam. Pude notar aqui que a mesma busca feita por Ferrugem, é também feita por alguns falsos principiantes; por vias próprias vão à procura de elementos que possibilitem seu maior desenvolvimento na habilidade que têm mais interesse em desenvolver. A mesma busca deve ser feita pelo professor; em vez de assumir uma posição

fatalista, como a apresentada por Boito e Cherubini, Ferrugem se revela contra a imposição de limites e busca ampliar o que academia lhe impõe.

“... deparo com tantos fatores que não têm nada a ver...”

Com 42 anos de idade, médico, Donizetti está escrevendo um livro sobre a história da medicina através dos séculos: “...na pesquisa, deparo com tantos fatores que parecem não ter nada a ver com medicina e, no entanto, estão todos inter-relacionados: feitiçaria, ervas, crenças, evocações, energização, psicologia, que às vezes me pergunto o que é ser científico”.

Donizetti percebe que a existência de um campo de conhecimento pressupõe a existência de outros cujas interligações não são percebidas por todos na mesma medida. Além disso, esse sujeito “fabrica tempo” para fazer tudo o que gosta. Toca violão e canta; vê todas as manifestações artísticas importantes. Argentino de nascimento, escolheu o Brasil como residência por oferecer maiores oportunidades no seu campo de atuação.

“... vejo e leio tudo o que posso e penso sobre tudo o que vejo e leio.”

Manon, 55, também parece possuir uma mente fértil, ágil e versátil. Húngara de nascimento, fala por quantas juntas tem; é um **optimal user of the monitor**. Na primeira aula, ela mostrou não ter medo de falar e de errar. Saindo da Europa durante a Segunda Guerra Mundial, foi para a Argentina e depois fixou residência aqui. Declarou: “... gosto do humano; sinto alegria em viver... trabalho com indústrias farmacêuticas, o que exige um tempo enorme mas, em contrapartida, vejo e leio tudo o que posso e penso sobre tudo o que vejo e leio. Gosto e vou a todas as manifestações artísticas porque me fazem aprender mais sobre o humano”.

Manon parece também não se contentar com o que sabe. Demonstrou logo de início uma vivência incrível que fascinou os elementos do grupo e a mim também. Quando estamos contentes com o que sabemos, quando nos consideramos prontos, é sinal de estagnação e não de progresso intelectual.

“...acho que índio tem que ter menos terra do que eles têm.”

Com 24 anos de idade, Mozart é aluno do último ano de direito da USP e, além da bibliografia pertinente ao seu campo, tem pouco tempo também para ver as coisas que gostaria de ver. “Gosto de fazer tudo e não tenho tempo de fazer nada. Trabalhar num escritório e fazer faculdade não é nada fácil. Mas quando tenho tempo, vou ao cinema, e às vezes ao teatro. Não vou a *shows*, concertos, porque o que ganho dá para eu para “vegetar”; cada livro que compro custa uma fortuna.” “O meu pai é fazendeiro e acho que índio tem que ter menos terra do que eles têm. É muita terra para quem não produz nada.”

Mozart parece ser muito tendencioso naquilo que o afeta pessoalmente; na época em que os dados foram colhidos, seu pai teve parte de uma de suas fazendas demarcada como território indígena – fato que o indignou. Alunos desse tipo podem levar o professor a criar atividades que façam com que eles possam refletir sobre determinados fatos sob diferentes perspectivas.

“Se esperar pelo meu colégio para saber mais, estou perdida.”

Gata gosta de discoteca, *rock and roll*, música (tropicalismo: Caetano, Gil e Bethânia) como também "de fazer pesquisa sobre velhos compositores brasileiros: Adoniran Barbosa, Pixinguinha, Ataulfo Alves, Maysa, Nara Leão, Catulo da Paixão Cearense etc.”

Lê regularmente Machado de Assis e Eça de Queiroz e tudo o que vê pela frente; ouve regularmente Brahms, Bach e Vivaldi, seus compositores clássicos favoritos. Com apenas 18 anos de idade é habilíssima ao falar, estuda no Colégio Bandeirantes e acha as aulas que tem no colégio “um saco”. "Vou ao cinema e ao teatro com frequência. Se esperar pelo meu colégio para saber mais, estou perdida."

Há alunos que criticam a maneira pela qual vêm sendo ensinados (a mesma reação encontramos em vários sujeitos anteriores). Há vários motivos que levam um sujeito a ter esse tipo de reação. Um deles é que a escola não investiga o interesse dos alunos, portanto ele não consegue sentir interesse em aprender.

“... fico confusa ao escolher o campo que mais me agradaria.”

Geninha, 17, também estuda no Bandeirantes. Gosta de fotografia e de tudo o que se refere ao pictórico: "Ainda não decidi o que quero fazer; gosto de tanta coisa que eu, às vezes, fico confusa ao escolher o campo que mais me agradaria. Além de sair por aí, fotografando tudo o que acho interessante, vou sempre ao cinema, teatro e **shows**. Leio tudo: jornais, pelo menos um por dia, revistas (Veja, Exame) e livros. Adoro uma ‘telinha’ e adoro desenho animado."

Além de ser bem informada, parece ser curiosa, e registra tudo o que lhe é interessante. Isto nos leva a dizer que os interesses são díspares dentro de uma sala de aula. Somente quando o professor se conscientiza desta diversidade é que ele percebe quão incerto e imprevisível é o seu campo; o difícil, nesse caso, é procurar as possibilidades que permitem adentrar o universo dos alunos: uma procura difícil, mas, graças a Deus, possível dentro dessa carreira impossível.

Assim sendo, o professor tem de se conscientizar a fim de escolher o material com o qual ele vai trabalhar. Esta escolha deve ser partilhada, negociada com o aluno, como veremos no próximo relato.

“Acho que está na hora de pensar também um pouco em mim.”

Formada em publicidade, Aida dedica parte de seu tempo pesquisando maneiras criativas de expor uma determinada idéia. O seu lado humano também foi descrito: "às vezes, fico cansada de tanto pensar e não vem nada; de repente quando eu menos espero, me vem uma idéia maravilhosa em qualquer lugar que eu esteja". "Acho que está na hora de pensar também um pouco em mim, em casar e ter filhos, uma família. Não quero mais ficar casada somente com o trabalho. Quero ser amada e ter, pelo menos, dois filhos."

Noto que ela é capaz de, devido ao que faz, exercitar seu raciocínio, o que lhe possibilita a expansão das perspectivas de vida. Noto, também, que as mudanças relacionadas ao seu campo de atuação são buscadas no sentido da aprendizagem de uma língua estrangeira, como podemos perceber quando ela afirma: "Vim para este curso porque na Cultura Inglesa é só gramática e livro; a gente não tem oportunidade de falar o tanto que seria necessário... (trabalho na Melhoramentos e preciso falar urgentemente; senti que lá eu não estava progredindo muito. Estou há um ano aqui e já sinto uma boa melhora)". "Gosto de sair, de ir a *pubs*, de conversar com estrangeiros de todas as partes do mundo; além disso, vou ao cinema, teatro, *show* regularmente. Leio jornais e revistas e vejo televisão às vezes."

Dentro desses universos distintos, que nos são revelados embrionariamente por essas narrativas, existe uma possibilidade de buscar relações entre o pessoal e o acadêmico o que pode eventualmente facilitar o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. O movimento é o de adentrar o universo de cada um dos participantes e procurar entendê-lo cada vez mais. É uma tarefa difícil, mas, por intermédio dela, poderemos ter mais possibilidades de lidar com o filtro afetivo de maneira apropriada, amenizando e não aterrorizando, não excluindo, mas incluindo.

“O meu *happy hour* é que ajuda a vencer as pressões do dia.”

Butterfly é nissei. Trabalha como secretária e gosta da noite. Sai, segundo declara: "todas as noites, com exceção de terça e quinta, para jantar e bater papo. O meu **happy hour** é que me ajuda a vencer as pressões do dia; o meu chefe é infernal, do tipo 'não me toque que eu berro', atitude que deixa todos tensos e nervosos. Gosto de viajar e estar junto de minha família e dos meus amigos queridos. Com eles passo momentos deliciosos: discutimos, brigamos, vamos ao cinema, saímos para caminhar. Nos poucos momentos que estou em casa, vejo um

pouco de televisão ou leio uma revista qualquer. Sinto que neste emprego não tenho cabeça para fazer mais nada a não ser ter aulas de inglês, porque necessito falar. A única coisa é tomar um *drink* e procurar relaxar".

Ela nos mostra o que acontece com muitos profissionais em um contexto escolar. O cansaço, motivado pelo trabalho e pelas tensões do dia a dia, os faz parecer desinteressados naquilo que está sendo tratado em sala de aula.

Como não podemos ser nem onipotentes e nem onipresentes, toda a atenção deve ser dedicada ao que chamo de *general feeling*: quando o professor entra na classe e dá aquela *olhada geral no pessoal*. Nesse caso muitas possibilidades podem ser levantadas a respeito de como cada aluno está. Trabalhamos com o humano e não podemos querer que todos se comportem da mesma maneira todos os dias. A partilha inteligente desses *feelings* parece suavizar tanto as tensões dos alunos como as do professor.⁵⁹ Noto que essa aluna, não podendo mudar o seu contexto profissional, busca compensações pessoais no envolvimento com atividades mais descontraídas. Como já foi apontado anteriormente, este sujeito é do tipo que busca saídas.

“... gosto de... gosto de... gosto de...”

Wagner é bacharel em Comunicação Social, com especialização em publicidade e propaganda; seu interesse cultural abrange não só o mundo das artes: cinema, teatro, concertos, óperas, música clássica e circo, como também TV, novela, seriado, documentários, *rock* dos anos 50 e 60 principalmente, MPB e literatura em geral: "Gosto de teatro, das tragédias gregas aos contemporâneos, gosto de ler a literatura greco-romana, como também gosto de curtir uma festa de aniversário de amigo, uma chegadinha na praia, piscina, na academia e bater-papo furado ou sério com um grupo de amigos."

Esse aluno parece estar interessado em muita coisa. Quanto mais alunos houver com interesses díspares, mais fácil se torna encontrar assuntos que vão ao encontro de seus interesses. O problema é que nem todos possuem uma mesma carga repertorial, nem os mesmos interesses. Democráticamente, o professor sugere atividades alternativas e eles votam naquela que mais lhes agrada. É mais fácil fazer com que eles escolham aquela que a maioria acha mais interessante.

Embora essa escolha não garanta atingir a todos, pelo menos garante o interesse da maioria. O procedimento usado ao desenvolver uma atividade deve apresentar tal dinamismo e desenvolvimento, tornando impossível a não participação até mesmo dos menos interessados.

OUTRAS REFLEXÕES APÓS UM CONTATO DIRETO COM O GRUPO

No que se refere às **categorias de análise – Experiência, Repertório, Associações e Criticidade** –, posso dizer que dentre esses quinze alunos, Beethoven, Mimi, Ferrugem, Donizetti, Gata e Aida **associa**m suas histórias de vida a suas vidas acadêmicas, sendo capazes de **criticar** o tipo de ensino a que foram submetidos. Além disso, mostram uma diversificação **repertorial**, uma riqueza de experiência, muito difícil de ser levada em consideração com a escolha de um tipo frontal de ensino.

Pelo que me foi dito, em termos de **Repertório**, Bellini, Mimi, Geninho, Ferrugem, Donizetti, Manon, Gata, Geninha, Aida e Wagner parecem possuir um repertório diversificado, abrangente, o que, penso eu, favorece não só os potenciais relacionais, associativos de cada um, como também a **criticidade**.

Já o Beethoven, o Boito, o Cherubini, o Mozart e a Butterfly parecem não possuir tal diversificação; isto não significa que o professor, ao notar isto, deva abandoná-los. A sala de aula pode ser o *starting point* para o incremento repertorial, através de **associações** que resultarão numa maior reflexividade e **criticidade** por parte dos alunos.

É bom notar que qualquer grupo de alunos pode apresentar diferentes características e que nada deve impedir o professor de fazer uma investigação deste tipo, independente do lugar, da matéria ou do nível com o qual esteja trabalhando.

Assim sendo, ao perceber que o ensino frontal não proporciona elementos necessários ao desenvolvimento potencial de ambos, aluno e professor, ambos serão obrigados a buscar novos caminhos e, dentro de cada um, elementos com os quais a constante re-elaboração de idéias e de práticas assumam definitivamente o seu papel fundamental: fazer da sala de aula um lugar pensante, inteligentemente interessante, motivador, reflexivo e conseqüentemente produtor de mentes cada vez mais **críticas**. É o que tentaremos fazer e mostrar no segundo momento.

O SEGUNDO MOMENTO: A TENTATIVA DE COMPOR UMA MELODIA

Neste segundo momento, apresentado neste capítulo, tenho como objetivo mostrar minha tentativa de compor uma melodia. Para tal tarefa, é necessário que o Claudio professor/pesquisador assuma o papel de compositor, libretista e intérprete. Tal tarefa só pode ser realizada quando tenho conhecimento dos co-atores, sem os quais seria impossível qualquer construção. Assim sendo, esta melodia é uma tentativa de atingir o belo; necessita, portanto,

dos primeiros sons, daquele conhecimento embrionário, daquele olhar superficial promovido por aqueles primeiros sons obtidos no primeiro momento. Esta melodia/ópera é representada através de atividades desenvolvidas por mim, objetivando o desenvolvimento da habilidade oral: três vinhetas extraídas de gravações, também usadas aqui como instrumento pedagógico/de ensino e de pesquisa.

Selecionei cada uma das vinhetas de inúmeras gravações de atividades/tarefas elaboradas por mim, que compuseram a programação desses três semestres de contato. Cada uma delas pertence a um nível distinto, dentro dos níveis que compõem o curso de extensão de inglês oral, respectivamente Intermediário III, IV e Avançado I. Vale a pena dizer ao leitor que dentre as atividades sugeridas por mim, as desenvolvidas foram as escolhidas pela maioria dos participantes. Neste caso, eu sugiro⁶⁰ que os participantes escolham aquela que mais interessa, o que vem a garantir maior motivação.

Quero deixar claro ao leitor que, no desenvolvimento de uma tarefa/atividade, é muito freqüente o aparecimento de múltiplas sugestões sobre outros assuntos, ligados a um anterior, provenientes da própria ação partilhada entre os indivíduos. Esses assuntos podem sugerir um prolongamento de discussão sobre um determinado tema, ou podem ser o embrião de uma nova tarefa/atividade. As vinhetas presentes no corpo desta tese foram extraídas da diversidade que esta abordagem pôde oferecer.

Procurei ressaltar os pontos relevantes que me levaram a desenvolver um tipo de abordagem amplamente narrada aqui, a fim de que eu pudesse interpretar os dados provenientes das três vinhetas, dados da ação pedagógica.

Tive como objetivos:

1) tentar provocar uma mudança dos quinze sujeitos componentes do grupo, a grande maioria, mumificada, durante sua trajetória acadêmica, pelo constante uso de um modelo de ensino frontal da língua inglesa;

2) mostrar caminhos para uma mudança da ação docente que pudessem conduzir o professor a uma mudança de atitude, (de disciplinar para interdisciplinar) conseqüentemente, mais criativa e crítica.

A interpretação do que e como é viabilizado o ensino de inglês oral, dentro do Curso de extensão de Inglês, **possibilita** visualizar a minha própria ação pedagógica para uma futura ação partilhada junto à Rede Estadual de Ensino. Justifico a existência desse segundo momento pela impossibilidade de uma atuação profícua junto à formação de professores em geral, sem que haja a priori uma análise da atuação do próprio professor-pesquisador na ação.

Dentro desse segundo momento, procurei redefinir o ensino de uma língua estrangeira a partir da interpretação dos dados fornecidos, a partir de considerações sobre a própria intervenção e de considerações dos sujeitos de pesquisa, que conduziram às considerações finais sobre o tema abordado neste capítulo.

De todas as atividades desenvolvidas nos três semestres de curso, farei uso, nesta parte, de três vinhetas, cada uma delas retirada de um nível distinto, a saber: Intermediário III, IV e Avançado I do curso de extensão de inglês oral que, penso, apresentam elementos condutores de reflexão e interação, de pensamento sobre pensamento (2 – Associações) para o professor e para o aluno, sem os quais o ensino reflexivo⁶¹ não existe. Meu objetivo, neste caso, foi verificar como este tipo de metodologia, diferente da oferecida pelo ensino frontal, atua na relação ensino-aprendizagem e como as atividades apresentadas desenvolvem a oralidade de uma maneira reflexivamente partilhada, um incessante acionamento repertorial/cultural; o desenvolvimento da oralidade, através da reflexão, está intimamente inter-relacionado ao Repertório de cada ator da interação.

EM BUSCA DE ELEMENTOS VISUAIS E DE SUAS INTERPRETAÇÕES

A vinheta retirada do Intermediário III, de uma tarefa escolhida sempre através da negociação entre eu e os participantes, teve como objetivo começar a investigar o *background*, o **repertório** dos meus alunos e a importância do uso de associações para o desenvolvimento da oralidade. Os elementos visuais usados foram objetos reais: um ovo, uma pedra, uma chave, um castiçal antigo de bronze e um telefone celular.

A reunião de todos esses objetos não foi muito fácil. Primeiramente pensei em selecionar objetos reais, a fim de atingir os objetivos. Vasculhei dentro de minha casa objetos que poderiam eventualmente levar os alunos a refletir livremente, **associando-os** aos pensamentos que lhes ocorriam.

Embora a forma de apresentar estes elementos pareça nova, realmente não o é; ela nada mais é do que o resultado da reflexão sobre algo velho. Se há algo de novo, constitui simplesmente uma tentativa de colocar o passado em confronto com o presente para tentar projetar o futuro; sem esta tríade não há projeto de ser no mundo, com o mundo, que possa oferecer progresso intelectual. A experiência já adquirida, somada aos constantes conflitos onde mergulhamos todos os dias, provoca outros conflitos que dependem eternamente de reflexões, de levantamento de hipóteses e da procura de soluções.

Por exemplo, a minha escolha de um objeto como um ovo pode levar, através do processo associativo, a falar sobre vários campos de conhecimento: aves, mamíferos, fome, medicina: problemas de saúde (colesterol), fertilização, Natureza, formas, cores etc.

Selecionei cada objeto separadamente e os coloquei um a um sobre a mesa. O primeiro foi o ovo e, após terem tomado contato com o objeto, perguntei: *What comes to your mind when you see an egg?*

Logo de início as respostas foram inúmeras e sem minha participação, exceto para dar “pistas” a mais argumentação, para elucidar ou ainda lançar mais um ponto duvidoso na discussão.

Apresento e interpreto abaixo a interação proveniente desta simples pergunta:



Imagem 3 – O ovo.

Bellini – *What comes to my mind is that I'm hungry and I would like to eat a fried egg now.*

T – *Why now? Didn't you have lunch?*

Bellini – *I had a sandwich for lunch.*

Geninho – *You should have a good lunch at lunch time, not a sandwich.*

T – *What about you Geninho? What comes to your mind when you see an egg like this?*

Geninho – *The beginning (laughter)*

Geninha – *What do you mean?*

Geninho – *We are all here because of it. All ‘mamíferos’ (mammels) come from it; That's why it remembered (reminded) me of the beginning.*

Beethoven – *And our beginning is perfect and an egg is perfect; the form (shape) the colour...*

Aida – *Only our beginning is perfect (laughter)*

Beethoven – *Yes, because our lives are imperfect.*

T – *You mean we live to perfect ourselves?*

Beethoven – *That's right. This is what we try to do. Some people is (are) winners; the great majority is (are) a loser (losers).*

Manon – *The nature (Nature) is perfect. When I look at something like that it immediately reminds me of Nature. We are not like that.*

T – *You mean we are a badly finished product? (laughter)*

Manon – *(long pause) Yes, I...*

Mimi – *I think we are. Our bodies are perfect but our minds... (laughter)*

Ferrugem – *I think that we don't respect Nature. The nature (Nature) must to be (must be) respected.*

Cherubini – *Are you an ecologist? (laughter)*

Ferrugem – *No, but I like and respect it, because without it there is no possibility of life in (on) the planet.*

T – *I think you a very right (S7), we should all respect it.*

Quando Bellini diz que está com fome e que comeria um ovo frito, ele associa o ovo à fome, que não deixa de ser uma associação por contigüidade. Esta supõe que duas idéias contíguas se aproximem na experiência até que se associem; se eu vejo fumaça, inevitavelmente vejo fogo.

Por outro lado, na interação entre Geninho, Geninha, Aida, Manon, Mimi e Ferrugem, vemos que eles associam a palavra ovo ao “começo perfeito”, apoiados na perfeição de forma e cor, e com o imperfeito que o humano nos apresenta que nos é confirmado pelas falas de Manon e Mimi⁶². O que vem confirmar a hipótese do sistema pierciano, que diz que o que realmente interessa são os interpretantes.⁶³

Descobri também, nesta interação, que a associação produzida não é mais por contigüidade, mas, sim, similaridade, uma vez que a combinação de elementos forma uma nova idéia⁶⁴ e que, ao criarmos, realizamos uma ação interpretante, porque o que operacionalizamos na realidade são interpretantes. Notei também que ao trabalharmos com esse elemento, qualquer dos interpretantes pode nos levar a verticalizações das mais variadas. Assim sendo, partindo do objeto ovo, temos *The beginning, Perfection, The Animal World, Social Aspects, Nature, Ecology*. Cada um desses interpretantes gera uma cadeia, um *network* infinito de geração de pensamento sobre pensamento, entendido, neste contexto, como reflexão.

Também me certifiquei de que ambas associações acontecem concomitantemente; o que há é a preponderância de uma sobre a outra. Há aqui também um dueto afinadíssimo entre as duas. Isto me leva a dizer que se trabalharmos somente com associações por contigüidade, estaremos trabalhando com o “um”, impossível de ser levado em consideração pela interdisciplinaridade.

Para fazer uso desta metodologia é necessária muita preparação, muita reflexão, e também que o docente assuma uma postura humilde, lhe possibilitando igualar-se aos alunos. Dessa maneira, ele consegue reduzir a ansiedade, o medo. Para obter uma aula natural, já que tantos dizem que a sala de aula é artificial, não há nada melhor do que não ter medo de mostrar como somos e não usar máscaras o tempo todo, dizendo coisas hipocritamente, comportando-se de um modo falso, quer academicamente quer pessoalmente, pois é impossível separar o acadêmico do pessoal neste tipo de abordagem.

A aula não só pode, como deve, ser natural, desde que o professor parta das seguintes premissas:

- o professor está lá como mediador entre os vários interlocutores;
- o professor só consegue interessar os alunos quando consegue penetrar no universo de interesse do aluno. Sem isso não há motivação; a Teoria da Interdisciplinaridade nos diz isto muito bem.
- o professor consegue aos poucos descobrir os pontos que interessam e que motivam os alunos.

Assim sendo, o professor interdisciplinar faz o seu programa a partir de seu conhecimento de mundo, do conhecimento acadêmico juntamente com o conhecimento de mundo do aluno. Estes três tipos de conhecimentos têm de caminhar perenemente juntos, para que os atos de fala sejam interessantes, motivadores e resultantes de reflexão, tendo a língua estrangeira como veículo para a transmissão de conhecimento. É bom notar que o se chama de conhecimento não deve ser interpretado como algo dividido, mas, sim, distribuído socialmente⁶⁵.

Para dizer que o conhecimento cultural é socialmente distribuído, torna-se indispensável entender que o indivíduo é díspare por natureza⁶⁶. Dessa maneira, a cultura nos concede direções e estratégias para termos a possibilidade de encontrar espaços conflituosos entre estabilidade e mudança⁶⁷.

Quando falamos em Repertório, referimo-nos tanto às coisas mais básicas, como às normas de sobrevivência, como também a coisas que requerem um maior grau de sofisticação,

isto é, um nível cultural mais sofisticado. As normas de sobrevivência são culturais e, assim sendo, são partilhadas por todos os indivíduos de uma determinada sociedade.

Após ter colocado o ovo sobre a mesa coloquei, em seqüência, uma pedra, uma chave, um castiçal, um telefone celular e sem que eu dissesse mais nada, Donizetti falou:



Imagem 4 – A pedra.

Donizetti – *What comes to my mind when I look at a stone is also the beginning.*

Mozart – *They used stones to build houses and inst...*

T – *instruments; yes, when was that? Can you tell me?*

Gata – *Claudio, how can I say (what do you call) ‘Idade da Pedra’?*

T – *In the stone Age.*

Gata – *In the stone age everything were (was) made of stone.*

T – *Would you like to prepare a little speech on this age for next week?*

Gata – *Yes.*

T – *You’ll be able to find some information in a magazine called National Geographic; we have many in the laboratory, in the Britannica Encyclopedia or on the Internet. Check how people lived in that age and what they made with stones, OK?*

Gata – *OK.*

Donizetti – *May I say something? When I look at the two objects together I immediately feel the capacity we have to look (to look for) things that can fulfill our... ‘necessidades’ (needs).*

Butterfly – *I agree with you; the two objects shows (show) three different moments, three different ages.*

Manon – *The stone age, the time when power was not invented (had not been invented) and our technological everyday life.*

T – *Could you produce a speech for next class on how the world was before the invention of power? What would be interesting to research on is how people lived and how things were done without power. Is that OK?*

Manon – *OK. I can say you (tell you) something I know already but I am going to include them in my speech.*

Observo, nos atos de fala acima, a predominância de associações por similaridade. A questão aqui não está em apenas rotular o tipo de associação praticado; ao contrário, é necessário verificar como essas associações por similaridade rompem a passividade do aluno e o fazem pensar e falar. Assim sendo, quando Donizetti, após refletir e exteriorizar aquilo por ele pensado, fala que a pedra o faz lembrar do princípio e o Mozart complementa dizendo que eles costumavam construir casas e instrumentos; Gata associa o dito à Idade da Pedra. Este tipo de associação promove o acionamento do uso do Repertório, que operacionalizado em contexto, isto é, interativamente, faz com que os sujeitos juntem essas idéias em pensamento e produzam uma outra ligada às anteriores.

Deve-se notar também que aquilo que é produzido não é resultado de nenhum ato mecânico, mas de uma idéia sobre processos associativos. Assim sendo, o que é falado não pode ser programado, visto estar esse processo intimamente ligado à imprevisibilidade uma vez que o professor não pode programar a mente de seus alunos, fato que o ajuda a visualizar, como neste caso, o Repertório de uma época⁶⁸. É o nosso repertório que detemos enquanto linguagem e só podemos legitimar uma realidade de linguagem a aquele que tem um repertório, possibilitando uma elaboração mental adequada⁶⁹.

Em vez de tê-los em classe atuando passivamente, este processo associativo faz com que apareçam diferentes idéias a partir de cada um dos sujeitos, servindo de estímulo à verbalização.

Quando mostrei a chave, Mimi disse:



Imagem 5 – A chave.

Mimi – *In my opinion a key is very symbolic.*

Bellini – *The key to success!*

T – *Carry it on; please!*

Mimi – *I remember when I'm (was) eighteen, my father give (gave) me the key of (to) my house. I remember he was very 'comovido' (moved) when he gave me the key I... I... noticed he had confidence on (in)me. 'Eu tinha me tornado' (I had become) an adult. My adulthood started in that moment. I feeled (felt) proud.*

Bellini – *My father never did that. He never give (gave) me the key to the door because he did not want that I (didn't want me) to have it because if I have (had) them I lose (would lose) them. When you arrive home, he said, ring the bell or knock on the door.*

Beethoven (to all) – *He is descuidado (careless) (laughter).*

Bellini – *I think I am!*

Beethoven – *You should not be.*

A fala da Mimi é um perfeito exemplo de estratificação cultural, resultado de uma associação por contigüidade institucionalizada culturalmente; todos os discursos culturais institucionalizados trabalham por associações de contigüidade.

Não se narra a partir do nada e o repertório de cada indivíduo é o estímulo que faz com que isto aconteça. Parece haver a necessidade de o homem produzir a narrativa e, quando ele perde a capacidade de narrar, ele perde seu substrato cultural, o que nos remete a dizer que a narração é muito importante para a constituição do sujeito, pois é através dela que temos a possibilidade de rememorar, de retomar, através da palavra, “*um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento*”. Gagnebim (1994:3).

Por outro lado, conforme minha investigação prosseguia, notava que esse tipo de abordagem acionava a capacidade de narrar. Para melhor esclarecer esse ponto, segue a análise da próxima vinheta.



Imagem 6 – O castiçal.

Aida – *I don't know, I'm very romantic. When I look at that candle stick, romance comes at (comes to) my mind.*

T – *Romance? (laughter) What do you mean?*

Aida – *I can see a beautifully dressed lady trying to escape of (from) her room (bed-room) for her (in order to – so as to) to meet her boyfriend or... amante (lover) lover.*

Geninho – *“Que idéia, meu!” (What an extraordinary idea!)*

T – *Can you extend on that a bit?*

Aida – *There was no power in that time, so she looked at (looked for) ‘fósforos’ (matches) to light a ‘vela’ (candle). After this (after that) she lights the candle and go (goes) out of the house, towards a big tree. There is (was) a man waiting for her.*

Butterfly – *Robert Redford (laughter)*

Aida – *More beautiful than he (more handsome than him). When she see (sees) him she holds him and... and deixa cair the candlestick (drops) the candle stick and the candle apagou (blew out).*

T – *Please, continue.*

Aida – *I don't see (can't see) nothing (anything) else. It's very dark. (laughter).*

T – *What a pity! May I ask you a question, Leila? Are you really that imaginative?*

Aida – *No (not) imaginative. Romantic. I love romance. I can't live without dreaming with (of) the good things the life (life) has to offer.*

Quando Aida, em sua narração fala **“There was no power at that time”**, associa por contigüidade temporal; se não havia eletricidade, havia velas. Devemos notar que, neste caso, esse tipo de associação ocorre, pois o que é verbalizado é parte do Repertório da Aida, parte de sua experiência.

Quando Aida fala **“I can't see anything else. It's very dark”**, verificamos que o tipo de associação é por similaridade; interpretando: a vela apaga, o romance apaga e o pensamento apaga.

Nota-se que Aida trabalha com o imaginário, fazendo uso de sua capacidade de narrar uma ficção, uma outra possibilidade desse tipo de abordagem. Como nos diz Ferrara (1997), trabalhar com o imaginário é produzir imagens a partir de imagens e esta capacidade de narrar é cultural. Como não se narra a partir do nada e o repertório de cada indivíduo é o estímulo que faz com que isto aconteça, vemos que o tipo de narração produzida por esse sujeito é diferente do primeiro, o que, porém, não deixa de ser parte do seu repertório e, possivelmente, de sua história de vida.

A partir dos dados acima, noto também que, ao trabalhar com uma tarefa como esta, o professor jamais poderia imaginar (como não pôde o professor/pesquisador), que tal narração viesse à tona; isto nos leva a dizer que a planificação detalhada para este tipo de aula deixa de ocupar, como ocupa até hoje, um lugar preponderante e falsamente importante dentro da relação ensino-aprendizagem. O ensino mecânico, planejado, além de aniquilar qualquer interesse que o aluno possa ter, destrói a liberdade de expressão que os indivíduos paulatinamente adquiririam neste tipo de abordagem.

É necessário, portanto, levar em consideração que o não esperado, resultado de uma experiência natural, não planejada, pode ser parte integrante de uma abordagem interdisciplinar que tento mostrar. Quando isso acontece, isto é, o inusitado, o oculto, o não planejado também nos pode levar a falar de cultura “como a conjunção de significados, **crenças, comportamentos, atitudes**⁷⁰ que são veiculados no processo de socialização dos que aprendem”, não esquecendo de englobar na realidade curricular “o lado real, do oculto, do manifesto, do prescrito, como lados de um todo curricular”. Duranti (1997:145).

Cabe, então, ao professor, fazer uso de sua experiência a fim de que sua transformação de autômato em autônomo possa ocorrer. Um dos caminhos para alcançar esta autonomia é fazer uso da própria experiência e da de seus alunos, pois ela nada mais é do que “(...) *the sum of ideas which have been irresistible borne in upon us, overwhelming all **free-play of thought***⁶⁹, *by the tenor of our lives; the authority of experience consists in the fact that its power cannot be resisted; it is a flood against nothing can stand*”. (Pierce: Philosophy of Mind – Association: 272). Assim sendo, a experiência pressupõe partilha⁷².

O PAPEL DA ASSOCIAÇÃO, DO INTERESSE E DA MOTIVAÇÃO

Após este e muitos outros contatos com o grupo e após ter refletido muito sobre minha atuação e a dos alunos, no final de uma das aulas, a maioria, acostumada a seguir os *steps* da série “*In Touch*” perguntou em que livro eles poderiam buscar o que havia ocorrido na aula. Respondi: “no livro do mundo”. A reação dos alunos à minha resposta foi, a princípio, de choque. E penso que também instigou-os a refletir sobre o papel que cada um deveria assumir em sala de aula.

No que se refere aos *speeches*⁷³ negociados por mim e pelos participantes, dois excelentes foram produzidos pela Gata e Manon, o que evidencia que quando há interesse, há motivação em procurar mais informação. Quando o assunto parte deles, isto é, quando eles apresentam alguma associação por interesse, essa própria dinâmica os faz procurar a informação para maior conhecimento do tema. O importante é que parta do aluno e não do professor. Além do que já foi dito sobre esta atividade, um outro fator que deve ser mencionado é o fato de cada sujeito poder se posicionar, dizendo o significado do objeto para si, gerando um processo de intersubjetividade. A leitura que fazem é para conhecer e falar mais sobre o assunto que lhes interessa. Ora, se o assunto lhes é interessante, a motivação para a leitura acontece sem dificuldades e eles produzirão seguramente coisas excelentes. De nada adianta o professor levar o texto para a classe, pedindo aos alunos uma leitura (desmotivada) para futura discussão.

Um outro fator que deve ser mencionado é que não só a Gata e a Manon leram e falaram, mas 11 alunos leram também a respeito dos títulos sugeridos, extraindo informações das mais variadas fontes, o que contribuiu, sobremaneira, para uma maior aquisição de língua e, conseqüentemente melhor desenvolvimento de linguagem.

Neste caso, evidenciei que tal abordagem nos leva a uma natural parceria, outro princípio da interdisciplinaridade.

Portanto, se houver uma associação por interesse⁷⁴, haverá sempre motivação para procurar algo mais, mais um *bit* informacional que preencha as lacunas entre repertórios.

E essa associação por interesse chega a ser vislumbrada por intermédio da parceria, porque ela parece contagiar os participantes do grupo sem que haja a obrigação imposta pelo professor. Essa espécie de contágio provocado por este tipo de associação demonstra que uma aula de prática oral onde não há a presença deste elemento, tende a se tornar pouco satisfatória porque nela não há acúmulo de informação, e se não há acúmulo de informação não há gera-

ção de pensamento e, se não há geração de pensamento, não há reflexão e se não há reflexão, não há criticidade e nem possibilidade de termos um novo conhecimento.

O ENSINO DA GRAMÁTICA E O TRATAMENTO DOS ERROS

Outro ponto que devo mencionar aqui é o que se refere aos “erros”. Há momentos em que o “erro” não é tão sério. Quando isto acontece, porém, não o deixo de lado, só dando importância aos mais gritantes, àqueles que quebram o sentido do que está sendo dito.

O foco de uma aula que tenha como objetivo o desenvolvimento de habilidade oral não deve ater-se exclusivamente na produção de “erros”. Atenção precisa de ser dada ao ensino do código lingüístico e também ao papel das diversas linguagens e suas multiplicidades de significados (veiculadas pelo código) geradores de um processo de significação.

Ao observarmos as chaves, na transcrição, notamos que muitos pontos gramaticais foram observados/ensinados. Em vez de se ater única e exclusivamente à linguagem como código, o professor pode ensiná-lo para alicerçar e agilizar cada vez mais o processo de comunicação, não como um fim auto centrante, o que seria o fim da própria linguagem. Este talvez seja um dos mais importantes pontos a ser repensado nos cursos de formação de professores. O código nunca esteve “fora” do processo de ensino de línguas. Ele é uma ferramenta, imprescindível tanto para o aluno como também para o professor.

Para que na tragédia de Shakespeare a trama se estabeleça é necessário que Yago engatilhe, arme a ação. Yago não seria nada sem Othelo e o herói, por sua vez, não seria ninguém sem o vilão. O que quero dizer é que código e linguagem não podem ser separados. É de se esperar que quanto mais aluno e professor conhecerem o código (repertório horizontal) melhor será a *performance*, isto é, a verticalização, fruto de experiência adquirida e partilhada, das diversas manifestações contextuais que só a linguagem pode oferecer. Ela é o herói, e não o código. Visar somente o ensino do código conduz à ruptura incessante de pensamento e isto não é o que é esperado da educação. Se houvesse, a todo momento, a correção dos “erros”, haveria uma indesejável e improdutiva ruptura de pensamento.

Linguagem supõe organizar por contigüidade e similaridade, e, por essa razão ela se adapta ao verbal e ao não-verbal. Tanto no Repertório Horizontal, como no Vertical⁷³ trabalha-se com linguagem (não se deve esquecer que a língua é uma das linguagens possíveis), porém o que ocorre é a preponderância de um ou de outro. Se tivermos a preponderância de um Repertório Horizontal, produziremos um discurso mais institucionalizado, mais codificado, em que há a proliferação de associações por contigüidade. Se operarmos com o Repertório Vertical, traba-

lharemos preponderantemente com associações por similaridade. Sem código não existe linguagem. Quando se trabalha com o código, não há fluxo de tempo e de pensamento; torna-se, portanto, impossível retomar o passado (repertório/experiência) a fim de projetar o futuro, o que limita demais a experiência de aprendizagem. Quando trabalhamos com o código trabalhamos com certezas, com mais segurança, mas a riqueza de informação é ínfima e a relação de interpretantes é muito restrita⁷⁶.

A UTILIZAÇÃO DAS LINGUAGENS VERBAL E NÃO-VERBAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Para o Intermediário IV, eu extraí uma vinheta, *Love* da tarefa *feelings* que apresento abaixo ao leitor. Dividi-a em quatro fases:

Primeira fase - Usa como meio de comunicação a foto de uma mulher, abraçando uma estátua de mármore, procurando-se analisar as contribuições verbais (linguagem) feitas pelos sujeitos.

Segunda fase - O meio de comunicação é um punhado de definições sobre o amor, cada uma delas escrita (linguagem) sobre uma ficha e distribuída aos sujeitos, com o objetivo de fazê-los refletir, acionando, pondo em conflito, seus próprios conceitos sobre o Amor, partes do Repertório individual de cada um, a partir da nova informação.

Terceira fase - Composta pela presença de uma curta conversação entre Beethoven, Wagner, Bellini e Aida (linguagem) cujo meio de comunicação é o próprio processo associativo presente na segunda fase.

Quarta fase - Uma discussão/leitura (linguagem oral mais o uso de mais um meio de comunicação -leitura-, para a intensificação do desenvolvimento da comunicação oral) e também a utilização de mais um meio de comunicação, um filme, visando promover uma ampla discussão a respeito do assunto.

Primeira fase

Mostrei a foto, pedindo que lessem-na, interpretando tudo o que pudesse dela ser extraído.

Lembro-me de ter feito poucas perguntas no decurso da primeira fase desta atividade.

T – *What can you say about this womam?*

Mimi – *She is beautiful.*

Beethoven – *And nice.*

Butterfly – *She belongs to... classe alta.*



Imagem 7 – A beleza.

T – *Upper class.*

Butterfly – *She belongs to the upper class.*

T – *Why?*

Butterfly – *Because of the ‘brincos’ ...*

T – *Ear-rings.*

Butterfly – *... ear-rings...*

Wagner – *They are expensive ear-rings.*

Mimi – *and her hairs (hair)...*

T – *And her hair style (hair collective).*

Mimi – *and her hair style...*

T – *What about it?*

Mimi – *...it is very beautiful.*

T – *Yes, her hair style is beautiful and classy.*

Aida – *Classy, classy.*

T – *Where does she come from?*

Bellini – *She come (comes) from Europe.*

Geninho – *From Rome.*

Ferrugem – *I don't think so; she comes from France.*

Donizetti – *She comes from Greece; look at the ‘tranças’.*

T – *Plaits.*

Donizetti – *Look at her plaits. The hair style is more Greek than Roman and the statue is also Greek.*

T – *Greek or Roman?*

Manon – *Greek.*

T – *OK! Let's suppose she comes from Greece. What is she thinking about?*

Boito – *About her boy-friend...*

Ferrugem – *about the man she loves...*

T – *What makes you say that?*

Manon – *Her face (facial expression); her facial expression. She is in love with someone.*

T – *You have one minute to think about what her boy-friend is like.*

Bellini – *He is tall, elegant, he is a lawyer.*

Cherubini – *Rich, ‘podre de rico’ (made of money).*

T – *Made of money (escrevendo no quadro).*

Cherubini – *Made of money.*

Beethoven – *He is as strong as Maguila and made of money.*

Wagner – *He is a very rich business man tired of living alone. He is trying to find someone para juntar os trapos (to move in with him).*

Beethoven/Wagner – *Someone to move in with him.*

T – *Who does he look like?*

Wagner – *Robert Redford.*

Aida – *He is as beautiful as...*

T – *Handsome.*

Aida – *...as handsome as Robert Redford.*

Bellini – *I'm sorry but I don't think she is in love.*

Ferrugem – *Why not?*

Bellini – *Because she is intelligent, clever and it's going to be difficult to her (for her) to find a man which (who) would be... Claudio!... ‘preparado’?*

T – *Prepared.*

Bellini – *...prepared to accept her, to live with her. She is holding perfection and there is no perfect man (laughter).*

Mimi – *as there is no perfect woman either. (laughter) .*

Bellini – *She is unreachable.*

Boito – *Consequently alone and she suffers a lot because of it.*

Cherubini – *No-one can live alone.*

Mozart – *There is (are) some people who can.*

Bellini – *Priests, nuns. There is (are) some nuns who don't see anybody.*

Manon – *No one can be that unreachabele; If we were that unreachable, we would be neurotic.*

T – *Loneliness is good sometimes.*

Beethoven – *But not forever. We are... Claudio... ‘essencialmente’?*

T – *Essentialy .*

Beethoven – *...essentialy social and I think she is social. She is going out with a man tonight.*

Gata – *He invited her (has invited her) to go to the theatre with him and after (after that) to have dinner in Le Coq Hardi.*

Mozart – *Why Le cok Hardi?*

Gata – *Because a beautiful casal (couple) like that, can only go to a beautiful restaurant and this is a beautiful restaurant. Did you go there, Ricardo? (Have you ever been to it?)*

Mozart – *No, but my friend has. He told me it is very good. One day, When I have money, I ...*

A primeira impressão que se tem ao verificarmos estes dados é que, a partir do estímulo oferecido, a fotografia, uma linguagem⁷⁷, a interação partilhada, promove, primeiramente, o aparecimento de várias idéias esparsas que se juntam na fala de Donizetti quando diz “*look at her plaits. The hair style is more Greek than Roman and the statue is also Greek*”.

Na parte em que os alunos começam a falar do namorado, o mesmo procedimento citado acima ocorre, o que nos remete a Sapir (*apud* Jacobson:s/d:122) quando considera que

“a ideação reina, suprema, na linguagem...”, o que nos confirma também o pensamento pierciano sinalizando uma predisposição do ser humano para produzir idéias e estas idéias ligando-se umas às outras em conexão, levando-nos a um processo associativo através da experiência. Para Pierce, não somente há a necessidade de uma idéia produzir outra, como também há a necessidade do processo mental produzir uma idéia (Pierce,1966:214)⁷⁸. Isto ainda nos remete ao que Searle chama de **network** (1992:22-23)⁷⁹.

Este processo associativo através da experiência evidencia que a linguagem, como afirma Jakobson (s/d:122) “*deve ser estudada em toda a variedade de suas funções*”.

Segunda fase

Na segunda fase, distribuí uma ficha com diferentes definições de amor, para cada integrante do grupo e um breve período de tempo lhes foi dado para que pudessem pensar sobre as definições de amor. Para que as respostas provenientes de cada definição não sejam automáticas, é necessário dar tempo para a reflexão; o elemento tempo, nesse caso, **possibilita** a ocorrência de interação reflexiva, resultado de uma reflexão, do que parte do intrapessoal ao interpessoal, para a articulação de pensamentos que desenvolvem a criticidade, caminhar este também contemplado pela Interdisciplinaridade.

Para tal tarefa, procurei várias definições de amor que pudessem não só mostrar o que autores, compositores, libretistas escreveram sobre ele, como também para provocar o impacto necessário. Mostro-as abaixo para o leitor:

1^a – *Love and jealousy are equal. One cannot exist without the other.*

2^a – *Love is sexual intercourse.*

3^a – *Variety (as regards love) is the spice of life.*

4^a – *All marital problems are solved in bed.*

5^a – *Love is Nature's way of giving, a reason to be living (from the song: Love is a Many Splendoured Thing).*

6^a – *Love is Cross and Lust to the Heart* (uma definição que está inserida na ária *Sempre Libera* de “La Traviata”, composta por Verdi).

7^a – *Love is Comfort to One's Suffering.* (Da ópera “Lucia de Lammermoor”, composta por Gaetano Donizetti.)

8^a – *Love is The Food of Life.* (De uma canção de câmara de Henry Purcell).

9^a – *Love is divine for the ones who know how to love. The problem is to know how.*

10^a – *Love is the sweetest thing/what else on earth could ever bring/such happiness to everything/because love is old story.*

11^a – *Love is constructive; passion is something that destroys people.*

12^a – *My husband/wife has married his/her job.*

13^a – *Love is like happiness. It does not last forever.*

14^a – *Love is two people walking hand in hand, giving, receiving and growing together.*

A discussão sobre cada uma destas definições veio à tona por intermédio da própria vivência dos sujeitos. A sala de aula só pode ser real quando falamos de nós mesmos, quando o principal material didático é a nossa história de vida. Sem hipocrisia e sem máscaras, o professor deve estar preparado para responder às perguntas que lhe são feitas verdadeiramente. Noto que é neste tipo de interação que o professor tem a sala de aula em suas mãos; não há diferença entre o professor e eles: todos incompletos, com defeitos, com temperamentos diversos, com pensamentos contraditórios, o que me permite dizer que este tipo de abordagem está mais inter-relacionada com o pensar análogo⁸⁰, dentro do qual pensamentos divergentes são levados em consideração.

Para fins elucidativos do que acima foi dito, selecionei, para esta segunda fase, uma vinheta que mostra o que foi desenvolvido a partir da décima terceira e da décima quarta definições:

Bellini (lendo em voz alta) – *"Love is like happiness it does not last forever." I agree with the definition because nothing lasts forever. A month ago I... "desmanchei meu namoro"... () my girlfriend and I.. "dávamos super bem" (got on very well together) and suddenly I noticed she was not the same person.*

Donizetti – *What do you mean?*

Bellini – *She changed, "de repente" (all of a sudden) she became indifferent, cold.*

Donizetti – *What did you do?*

Bellini – *I tried to talk to her about it but she... evitava, como eu digo?... (avoided) talking about it. One day she came to me and said she was not going to see me again because she had a new boyfriend... I became very sad and that is why I believe in what the definition says: It doesn't last forever. Do you understand what I want to say?*

Donizetti – *It does not last forever if you don't know (how) to play the game.*

Bellini – *What game?*

Donizetti – *The game of love. My definition "Love is two people walking hand in hand, giving, receiving changing and growing together" says something... everybody.. 'deveria'... (should) think about. "Para alguém conseguir"... (for somebody to reach that) it is necessary to play the game intelligently.*

Bellini – *How do you play the game (it)?*

Donizetti – *Every time I noticed there are problems I ask.*

Bellini – *Does the person answer?*

Donizetti – *I ask the same question as many times as necessary; When I have the answer I exchange ideas with the person.*

Bellini – *I don't think it is easy.*

Donizetti – *No, it is not easy but possible!*

Bellini – *I'm not patient.*

Mimi – *You should be!*

Donizetti – *There is a big problem: when we... “se apaixonar”... (fall in love) we become stupid, blind. “Quando o tempo passa?”... (As time goes by) we begin seeing things... “mais claramente” (more clearly); that's when all the different problems appear.*

Bellini – *I think you are right. Today I learned a lesson (I have learned a lesson).*

Donizetti – *I'm not a teacher. I'm a doctor. (laughter).*

Quando Donizetti e Bellini interagem, a fala de Donizetti produz o aparecimento de uma associação por similaridade: “*The game of love*”, onde há uma reflexão sobre a metáfora, o amor é um jogo com base na experiência de vida de ambos.

Enquanto a interação entre estes dois sujeitos estava sendo desenvolvida, o resto da classe ouvia atentamente tudo; não havia nenhuma conversa paralela na audiência. Eles notam quando a interação é real. Isto vem provar o que Connely e Clandinin (1988:8) dizem sobre os indivíduos: “*they are storytellers living out their past and remarking that past to deal with the current situation*”.

Os que não participaram ouviam atentamente o que era dito; é por este motivo que, após a conclusão dessa interação, pedi para que todos dessem opiniões sobre o que havia sido discutido, para promover mais estímulos capazes de nos levar a um maior desenvolvimento do assunto, um território mais firme onde algum tipo de solução pudesse ser viabilizada.

Peço ao leitor para notar que, quando isso acontece, os participantes fazem uso de sua experiência, de seu repertório, como pudemos ver a seguir.

Terceira Fase

Beethoven – *We have been talking about many problems but I think that love is and should be eternal; the problem is that we are not eternal.*

Wagner – *I have never fall (fallen) in love.*

Aida – *I have jealousy (I am very jealous). I'm very jealous and... I don't know why am I jealous (I am jealous).*

Beethoven – *Do you have confidence in the person?*

Wagner – *Yes, of course, but I feel... “inseguro” (insecure) “quando ela não está perto de mim” (insecure when she is not near me).*

Bellini – *Perhaps she is not happy because of your... “comportamento” (behaviour).*

Wagner – *Sometimes we... “brigamos” (have arguments) but I am afraid of losing him (her).*

Essa interação entre Beethoven, Bellini e Wagner não só é marcada por associações surgidas de suas experiências de vida, como também pela própria troca de informação repertorial que cada um possui. Isso pode vir a interferir e a modificar o comportamento do receptor da mensagem. O tipo de abordagem proposto possibilita que nesse tipo de interação várias idéias apareçam, não só modificando o Repertório do receptor, mas também, pela experiência, seu comportamento.

O território mais firme a que nos referimos acima é o sugerido por *Connely, Clandinin (1988:6-7)* quando dizem que temos experiência e as situações são compostas de indivíduos interagindo, propondo, negociando através de alguns processos instrucionais que incluem práticas como *“lecturing, laboratory, reading, friendship, smiles, warmth, and the like”*. Ora, se um novo pensamento depende de um velho, se uma informação depende de uma velha informação, também podemos dizer que todas as situações de sala de aula nascem de uma situação vivida anteriormente.

Quarta fase

Na quarta fase desta tarefa, vendo que seria bom para todos uma discussão mais aprofundada sobre o Amor e o Ciúme, ocorreu-me sugerir o seguinte:

T – *Don't you think it would be a very good thing to talk more about love and jealousy ?*

Many students – *Yes.*

T – *Do you know the book “Carmen” by Prosper Mérimée ?*

Alguns poucos contaram partes da história, outros ignoravam-na e outros tinham visto o filme. Convidei-os para ver a ópera Carmen no *video room* do laboratório. Todos acharam a idéia ótima. Vale salientar que houve toda uma preparação de minha parte para fazê-los mergulhar nos conflitos do drama. Primeiramente eles pediram alguma coisa para ler a respeito e selecionei dois textos autênticos: o primeiro, notas escritas por Quita Chaves sobre George

Bizet juntamente com a “*synopsis of the drama*” de Peggy Cochrane e acho que a preparação foi muito relevante para o desenrolar da discussão, mostrando que o professor não deve lançar mão de um texto e jogar para os alunos porque **ele** o acha interessante. O texto tem de estar ligado, nesse caso, a pontos conflitantes provenientes dos próprios sujeitos. Todos sentem ciúmes e “Carmen” é um drama que focaliza a degradação moral, a fraqueza humana diante dos problemas que a vida apresenta.

No caso desta atividade, parti de uma narrativa a fim de que os sujeitos criassem as suas próprias histórias. Para que a interação fluísse a contento, senti que seria indispensável o lançamento de um novo problema para que mais pistas fomentassem a proliferação de idéias, pois quanto maior a informação a respeito de um assunto, maior qualidade ele terá.

Com os dois textos lidos, na aula seguinte, a discussão sobre “Carmen” teve cem por cento de participação. Trabalhei estratégias de leitura nos excertos cujo entendimento era difícil para os alunos.

O vídeo “Carmen” tem a duração de duas horas e meia e por isso perguntei a eles se desejavam ver a ópera toda. Todos, sem exceção, a viram na íntegra.

Essa idéia da inclusão de “Carmen” pode ser justificada da seguinte maneira: não existe possibilidade de progresso intelectual quando não se introduz algo diferente, capaz de provocar um confronto para a ruptura do comportamento.

Houve uma aluna que reclamou por ter de assistir a uma ópera em francês, escrevendo mesmo um documento à diretoria do curso, queixando-se que estava lá para ouvir inglês e não francês.

Considerando a mumificação que o ensino formal nos oferece, seria de estranhar se não houvesse pelo menos uma reclamação desse gênero. Primeiramente **input** não tem nacionalidade. Conversando com a aluna em particular, fiz com que ela percebesse, antes da discussão do vídeo em aula, que o exibido em francês servira para quatro ou cinco aulas de discussão em inglês sobre amor, ciúmes, degradação, promiscuidade. Ainda não convencida, perguntei-lhe se ela já tinha lido o livro ou visto a ópera antes. Respondeu-me que não sabia nada a respeito, antes de termos começado a lidar com os textos e o vídeo. Perguntei se havia notado alguma mudança em seu comportamento/pensamento, depois de ter visto o filme e lido o texto.

Respondeu que tudo aquilo a fizera “pensar bastante sobre o ser humano”, que é muito complexo, e que havia pensado se o seu comportamento, às vezes, se assemelhava ao de “Carmen”.

Esta resposta da aluna, deu-me uma pista importante e, após a discussão da ópera, que durou quatro horas e meia, fiz uso da mesma resposta, lançando-a à classe, o que estimulou todos os alunos a participar.

T – *You! Boys and girls. I would like you to think about the question I'm going to ask you and take notes: Do I have a bit of 'Carmen' inside me? Does my behaviour resemble Carmen's sometimes?*

Mimi – *Sometimes, not always.*

T – *What do you mean?*

Mimi – *Sometimes... eu sinto vontade (I feel like) to be (being) as free as a bird, but that is not possible.*

Bellini – *Why?*

Mimi – *Because I am not a gipsy (laughter).*

Manon – *The problem is to know how to make our mind work in order to live... “de um modo equilibrado”, Claudio? (in a balanced way). She was a gipsy and her love never lasted more than six months. I think I resemble D. José. I think what lacks inside me is a bit of Carmen's personality.*

Bellini – *I think everybody has a bit of Carmen's personality. She is dangerous and we are dangerous sometimes; she play (plays) with human feelings and we play the same game sometimes; she plays the game all the time.*

Vemos que o que nos é dito por Mimi (*I feel like being as free as a bird but that is not possible (...) because I am not a gypsy*), é resultado de várias idéias esparsas que, quando encaixadas, mostram-nos sua impossibilidade de ser livre; evidenciando a diferença de ser “socialmente encaixada” e ser livre como um pássaro. Ela não é uma cigana e portanto, não é livre, embora presente, às vezes, traços de “Carmen” em suas ações.

O tipo de encaixe entre o ciúme do Wagner, com a sugestão de um estudo mais aprofundado de “Carmen”, a criação do conflito da aluna reclamante e a solução, servindo de estímulo para mais comunicação estão intimamente ligados à noção de direcionalidade⁸¹. Procurar, dentro de uma atividade, despertar no aluno o inusitado, o ainda não dito e, se dito, não por ele, é um caminho que possibilita o uso de pensamento sobre pensamento, demonstrado nas falas de Manon (*The problem is to know how to make our minds work...*), e de Bellini (*I think everybody has a bit of Carmen's personality...*).

Além disso, Manon, ao se comparar com D. José, com criticidade, aponta o que para ela deve ser modificado.

EXECUTANDO OS PRIMEIROS ACORDES

No nível avançado I, “O Baile”, um filme que retrata as esperanças, angústias e sentimentos do ser humano no período que vai das décadas de 30 a 60, escolhido pelos alunos, foi a primeira tarefa desenvolvida no curso. Na primeira vez que assisti a este filme dirigido por Ettore Scola, percebi que esta poderia ser uma atividade propícia para o uso da linguagem não verbal, que levaria os sujeitos a um levantamento de idéias, cuja verbalização, mostraria o imaginário de cada um deles. Assim sendo, a partir do filme, cuja leitura é feita através da visão e audição, procuramos levar os sujeitos a uma comunicação baseada num cine-debate⁸², não através da expressão oral dos atores, mas, sim, através de outras manifestações artísticas, outros meios de comunicação como a mímica, a fotografia, o baile ou a dança, o canto, a música per se e a indumentária.

Vale a pena lembrar, não só que cada um desses meios de comunicação expressa-se com signos feitos com meios próprios e inerentes a cada um deles, como também que há a possibilidade de um livre trânsito entre um signo e outro entre os diferentes meios de comunicação. Exemplificando, teríamos um meio de comunicação como a mímica, expressando-se com signos elaborados pelo corpo, percebidos pelos sujeitos pela visão, que os leva a produzir a linguagem oral através de uma outra linguagem: a mímica gestual. Podemos ainda dizer que a técnica de comunicação usada com esse meio é a pantomima⁸³. Sinto que quanto mais um sujeito trabalhar com tamanha multiplicidade de linguagens, maior e melhor será sua interação com o outro. O que me leva a dizer que uma das maneiras de promover a mudança comportamental dos sujeitos desta pesquisa consiste em fazê-los mergulhar na multiplicidade de linguagens artísticas, o que torna essa mudança **real**.

O que quero dizer com isto é que o indivíduo capaz de manejá-las, “mais **possibilidades**⁸⁴ terá de relacionar-se, de criar, de comunicar-se e de constituir-se em ser social”. Ferreyra (1998:73).

A ampliação das funções comunicativas de uma pessoa, através da aquisição de uma nova linguagem, realiza-se apenas a partir de uma prática comunicativa como necessidade vivencial. Ferreyra (1998:68).

O autor exemplifica (:68) o significado de se aprender um novo idioma colaborando com esta pesquisa na definição do que vem a ser ensinar, como também aprender uma língua estrangeira:

“...melhor e mais rapidamente aprende um segundo idioma quem tem a **experiência**⁸⁵ de viver no país onde ele é falado, pois se encontra com a **necessidade de comunicar-se**. Em troca, outra pessoa que o aprende como **matéria de estudo**, tem dificuldades. No primeiro caso, é adquirido por ser sentido como **meio** vital para a vida social; no segundo, é aprendido a partir de assumi-lo como disciplina escolar.”

Ao estabelecer essa diferença, o autor conduz-nos a pensar sobre as dificuldades e impossibilidades encontradas pelos professores de inglês, já comentadas anteriormente. Faz uso de uma espécie de conscientização/reflexão para propor aos indivíduos, face à irreversível globalização, a necessidade de aquisição destas várias linguagens:

“...a partir da necessidade de transcendência, que implica a expressão, como também a função vital de perceber o que expressa o outro para viver socialmente. O que significa que essa ação da pessoa é um processo conectado com a própria vida, dinâmico, capaz de permitir o desenvolvimento ilimitado da expressão e da compreensão das pessoas. Essa prática deve ser realizada pelo sujeito a partir de sua própria cultura.”

Ao aprender⁸⁶ uma língua estrangeira, o sujeito estará não só estreitando sua relação com o mundo globalizado, como também possibilitando um livre trânsito entre diferentes linguagens e entre culturas, e obviamente entre Repertórios, o que nos permite dizer que ele está assumindo uma outra atitude, a interdisciplinar.

Vamos ver agora como tudo isto foi desenvolvido.

Não havendo interação verbal no filme, ela se dá através da música, do magnífico poder gestual dos atores. E o telespectador cada vez que assiste ao filme descobre que, pouco a pouco, o imenso salão vazio vai sendo ocupado por pessoas tão diferentes quanto inusitadas: são burgueses ricos, trabalhadores decepcionados, sacerdotisas da dança, cavalheiros virtuosos e operários, acompanhados por suas paixões, fraquezas e esperanças; eles vão atravessar 30 anos simbolizados numa noite, numa dança contínua e envolvente.

Nesse salão estão reunidos todos os representantes do comportamento humano e é isto que eu estava procurando para adentrar o imaginário, a percepção, a interpretação dos meus alunos; as personagens se transformam, trocam emoções, se aproximam, num duelo de olhares sedutores e dissimulações. Os homens exibem sua virilidade e as mulheres aguardam ansiosas, na expectativa de que “aquela pessoa” desejada as tire para dançar, dançar não a música, mas a vida. O que Scola relata metaforicamente é a história da França, do surgimento do nazismo até a explosão do *rock'n'roll*. Com extrema habilidade, Scola extrai o máximo de

interpretação com os mesmos atores fazendo diferentes personagens em uma ambientação primorosa e perfeita reconstituição de hábitos, costumes e figurinos, e sem diálogos! Os gestos da dança, neste caso, são a mais pura representação dos desejos do espírito. Basta querer lê-los. Foi esta a minha primeira intenção, mas com o cuidado de deixar que os alunos percebessem primeiro ser a verbalização apenas um dos processos de comunicação.

Apresento a vinheta extraída da gravação da atividade, aqui dividida em quatro fases: na primeira, a intenção foi a de fazê-los perceber a multiplicidade de linguagens que temos a possibilidade de operacionalizar visando o processo comunicativo; na segunda, a intenção consistiu em, a partir de perguntas escritas sobre o filme, fazê-los pensar em cada uma delas, antes que o filme fosse exibido e, após o terem visto, a de promover reflexão e verbalização sobre a imagem e o movimento, tendo a música como sugestão de lembrança, pois é através dela que temos a possibilidade de retomar, nesse contexto específico, o passado. Das opiniões obtidas a respeito do *barman*, surgem outras inferências a respeito de nossas vidas; na quarta fase, a intenção é mostrar a falibilidade do professor, que, não conseguindo perceber tudo, é ajudado pelos sujeitos a construir, a criar mais conhecimento.

Primeira fase

Nesta fase, a meta consistiu em conduzir os alunos a perceberem multiplicidade de linguagens que temos a possibilidade de operacionalizar; essa primeira fase serviu como um *warm up*, a fim de prepará-los, aproximando-os, contextualizando-os para a operacionalização desejada.

Vale a pena lembrar que na relação ensino-aprendizagem, a planificação da uma aula tem de seguir uma ordem reflexiva por parte do docente, a fim de não só preparar os alunos a interagirem reflexivamente como também a promover a verbalização proveniente dessa reflexão.

T – *What do we do when we communicate?*

Wagner – *We exchange ideas.*

Beethoven – *Information.*

Bellini – *We agree and disagree.*

T – *Good! What else?*

Mimi – *We accept and refuse something.*

Ferrugem – *We exchange (think) thoughts.*

T – *Good. Listen: is there any other way we can make use of when we want to convey messages?*

Beethoven – *Writing.*

Butterfly – *Reading.*

Geninha – *Gestures.*

Manon – *When we draw something; generally, painters do that. They convey messages.*

T – *And a dancer?*

Gata – *They also convey messages.*

T – *Going back to what was said by Wagner; your answer to the question was...*

Wagner – *Gestures; when we want to... to... “xingar” (curse at) someone we make gestures (laughter) and the person understands.*

Geninha – *And the person may answer back by means of another gesture.*

Cherubini – *The way people look at us; it's very meaningful.*

Boito – *What do you mean?*

Cherubini – *We understand what the person feels or wants to say or the message he wants to understand.*

Ferrugem – *Animals communicate too, because they convey messages which... which...*

Geninho – *Are different from ours ...*

Ferrugem – *Yes, different because there is no thought, it is just... “instinto”, Claudio?!*

T – *Instinct.*

Ferrugem – *It is just instinct.*

T – *If you have, have said all that, you certainly mean that human beings can vary their way of communicating but animals can't. So what you also mean is that the signaling among animals is always the same whereas among humans this signaling has many different facets. Is that right?*

Mozart – *They are not only different but mixed culturally.*

T – *Isn't everything mixed culturally?*

Mozart – *Yes, because we live in a... in a ... cultural... Claudio, como se fala “num lugar de muitas culturas diferentes”?*

T – *We live in a cultural meeting pot.*

Mozart – *Yes, we live in a cultural meeting pot.*

T – *Although some people still think about cultural identity as something rigid, fixed, that a person has to carry as a stigma for the rest of his life. For me, each man takes part in many*

different cultures: of his country, religion, age, professions and direct or indirect information; he is also able to get to know different cultures as he pleases.

Como já foi dito acima, minha intenção, nessa primeira fase, foi a de fazê-los primeiramente perceber a multiplicidade de linguagem que temos a possibilidade de operacionalizar ao fazer uso do processo comunicativo. Sabendo que o filme que eles tinham escolhido não possuía interação verbal, minha preocupação maior foi de conscientizá-los a respeito das diferentes linguagens de que dispomos, além da verbal. A partir dos dados, vemos Wagner, Bellini, Mimi e Ferrugem dando sugestões sobre o que fazemos quando comunicamos alguma coisa a alguém, ligadas mais à verbalização.

Já o Beethoven, a Butterfly, o Wagner e a Manon se afastam um pouco da primeira idéia e partem à procura de novas formas de comunicação: a leitura, a escrita, os gestos, a dança e o olhar que indiscutivelmente são usadas no filme.

Após esta preparação sobre o que é comunicação, tentei desenvolver uma tarefa sobre o gestual.

Temos neste filme uma espetacular descrição do ser humano nas mais distintas formas de comportamento. Ensinar é uma arte e, como todas as artes, requer artistas; o professor é um deles, mas infelizmente um artista quase sem platéia; se a tem, passa para a ela o óbvio, o mecânico, e, quando não a tem, espera que alguém venha melhorar o *status quo*.

O diálogo cultural deve ser uma das mais preciosas busca na qual a escola tem de investir. É aceitar o inevitável. A escola deve estar atenta ao multiculturalismo inevitável, a fim de elaborar caminhos coerentes que exijam a adoção de inúmeras idéias para que isto seja um fator de inclusão e, portanto, de crescimento para o bem estar social dos indivíduos.

Segunda fase

Esta fase tem como principal objetivo a reflexão sobre cada uma das perguntas elaboradas por mim antes que os alunos tomassem contato com o filme e organizadas através da seleção dos ganchos da relação associativa apresentada no filme. O que se deve ter em mente é que esta seleção é individual e existencial e isto é aprendizagem.

Antes de mostrar o filme, fiz com que lessem as perguntas atentamente. E não disse mais nada.

As questões seguem mais ou menos a ordem em que as cenas se apresentam e as respostas, isto é, dados são mostrados na fase seguinte.

É necessário mostrar qual o procedimento utilizado pelo professor na condução de seu grupo a promover reflexão, pensamento sobre pensamento e o uso do Repertório.

As perguntas usadas estão relacionadas abaixo:

- 1) *How would you read the barman's performance in the beginning, middle and end of the film?*
- 2) *How are the women introduced to you?*
- 3) *Can you tell something about their social class?*
- 4) *How are the man introduced to you?*
- 5) *What does this introduction show?*
- 6) *What does the first song of the film remind you of?*
- 7) *By what is presented to you visually: image, movement, songs, can you tell in which decade the film starts?*
- 8) *When the film flashes back which decade is taken into consideration?*
- 9) *How was life, then?*
- 10) *What is suggested in this decade? (socially speaking).*
- 11) *How is the beginning of the second world war signaled?*
- 12) *What happens to the ballroom during the war? Is there anything left?*
- 13) *In the same decade two women are dancing together. They refuse to dance with the two men who are inside. Present at least three justifiable reasons telling: 1) The reason for their refusal. 2) Their new way of behaving.*
- 14) *Why do the two men start dancing cheek to cheek?*
- 15) *Which are the signs that make you perceive the end of the second World War?*
- 16) *Why are Ginger, Roger and Fred Astaire, Elvis Presley, The Beatles and many South American songs thrown at us in the fifties and sixties?*
- 17) *How do the girls behave in the middle-fifties/sixties?*
- 18) *Are there any human changes in the three decades?*
- 19) *How do they leave the ball room?*
- 20) *What is the ball room?*

Terceira fase

O objetivo dessa fase é não só mostrar que o que se reflete e se verbaliza, evidenciando o encadeamento de idéias proveniente de cada ator da interação, mas também a falibilidade do professor.

A reação deles foi de espanto quando começaram a assistir ao filme. Eles tinham lido as questões e nada era dito pelos atores, porque eu, de propósito, não falei nada a respeito da falta da interação verbal. Durante o transcorrer do filme anotei as reações do grupo, como um todo.

Nas primeiras cenas correspondentes à década de 60/70 muito riso e inquietude, isto é, não paravam quietos nas cadeiras, moviam-se muito; uns punham as mãos no rosto, outros no queixo, outros a mão na cabeça. Dava a impressão também de que alguns dos sujeitos se espantaram com algumas das personagens ou caricaturas do filme.

Todos nós podemos lê-las quase que sem nenhum esforço. As personagens/caricaturas estão no mundo e isto basta para serem lidas, possibilitando-nos interpretar distintamente cada uma delas.

Se a palavra for usada, aí podemos falar em começar a perceber o outro de fato, dependendo do contexto da interação. O problema é que é impossível perceber o outro na sua totalidade; somos muito complexos para sermos percebidos por completo.

Não se pode esperar trabalhar com certezas quando se tenta desenvolver uma atividade assim. O professor, ao trabalhar com o código, toma-o como escudo. Sendo lógico, não há erro, está sempre certo, é seguro e confortável; neste caso, a argumentação não é desenvolvida, o que promove a inexistência de fatores que atuem sobre a potencialidade do indivíduo.

É neste turbilhão de idéias proveniente de todos os integrantes do grupo que procuro respostas às interpretações, porque cada ser humano é um, com um repertório particular, resultado de interiorizações introjetadas.

O que quero dizer é que eles podem interpretar fatos que nem mesmo o professor havia percebido, porque tanto a percepção como a interpretação são seletivas. Isto acontece freqüentemente. Só interpretamos aquilo que somos capazes de perceber e nós não somos capazes de perceber e interpretar todos os elementos que compõem uma atividade dessa natureza.

Isso nos leva a dizer que podemos estender cada repertório a partir da percepção e interpretação do outro, possibilidade oferecida pela interação: os alunos trocando idéias entre si e o

professor, aprendendo com eles a formular e reformular suas próprias idéias, como também ajudando-os a ter mais idéias através de sua experiência.

O interesse, neste caso, consiste em promover oralidade através da imagem e do movimento, tendo a música como sugestão de lembrança.



Imagem 8 – Fotograma do filme *O baile*: o barman

Beethoven – *"In my opinion, I think the barman represents the beginning and the end."*

Mimi – *and he is old... he saw the beginning and the end of it all.*

T – *Consequently?*

Ferrugem – *He represents... "um arquivo de memória"...*

T – *He represents a memory file.*

Ferrugem – *He represents a memory file.*

Geninho – *He is the one who can tell everything about (all peoples)...*

T – *Everybody.*

Geninho – *...about everybody.*

Aida – *The problem is that people (doesn't).*

T – *People? People?*

Aida – *People don't... The problem is that people don't respect old age.*

Beethoven – *If you are old in this country, you... "seria melhor morrer"... Claudio?!*

T – *If you are old in this country, anyone knows ?*

Beethoven – *You'd better die because nobody pays attention to the old.*

Gata – *When an old person dies in Africa, people respect it a lot because they believe they are... "enterrando"... Claudio?*

T – *Burying.*

Wagner – *...burying a file.*

Ferrugem – *A file?*

Wagner – *I also read it in a book about Africa. This file represents experience.*

T – *Really? I didn't know that. You mean that the old barman has seen a lot and he is the only one who can put the past together with the present.*

Wagner – *Yes he can.... can... “ligar”.*

T – *Link.*

Wagner – *He can link everything.*

T – *Good. He could be the story teller.*

Boito – *Not a silly story teller, but a story teller with experience.*

Os dados acima mostram que, estimulados através do não-verbal, os sujeitos são capazes de gerar pensamento e associá-los. A crítica feita por Beethoven: “*if you are old in this country, you'd better die because nobody pays attention to the old*” foi retomada logo depois que as leituras sobre as perguntas haviam sido concluídas.

Mozart – *If you lose your job, and if you have (are) 42, you can not find another...*

Butterfly – *And if you retire, you can not stop working, because with the money you receive, you can not live.*

Aida – *And if you get ill, there are no hospitals...*

Cherubini – *...and old people have experience and that is what matters; that's important.*

Donizetti – *People don't seem to pay attention to the fact that when a man is fifty is ready to... “atuar”, Claudio?!*

T – *Perform better.*

Donizetti – *...is ready to perform better.*

T – *We'd better pay more attention to the old.*

Donizetti – *Yes, because they have experience; young people don't have it.*

Como, de um filme, de um *barman*, podem sair tais conclusões? Porque sempre juntamos nossas impressões aos conflitos presentes. Isso gera uma projeção de idéias futuras que atua como agentes modificadores de comportamento, de atitude. Eles têm seu próprio raciocínio, o que não impede que o professor tente mudá-lo, e que eles, às vezes, tentem mudar o do pro-

fessor. Isto acontece freqüentemente e deve acontecer sempre; é uma lei perene quando falamos de linguagem. Em uma aula que busca pensamento reflexivo e não mecanicismo, a associação se torna inevitável; portanto, associar isto com aquilo, mudar instantaneamente do contexto do filme para um outro (próprio) contexto é uma lei perene que possibilita alargar os horizontes através da troca de informação proveniente de repertórios divergentes, diferentes daquele do professor. Quando isso acontece o professor e os alunos formam o material didático e não há nada melhor do que termos a possibilidade de aproveitar esta salutar reciclagem, com liberdade e humildade. Eu me pergunto novamente: mas o professor não deve ser melhor?

Nesse tipo de aula não podemos negar a preparação do professor para aquilo a ser desenvolvido; esta preparação pode ser abrangente, mas nunca completa; somos provisórios. Sempre há elementos sobre os quais a amostra social presente sabe mais do que ele e, assim, adiciona ao seu repertório. Na relação ensino-aprendizagem, além de saber mais e ter mais experiência que os alunos, não é aconselhável usar o seu conhecimento/repertório/experiência como escudo; pelo contrário, é dever de qualquer professor aprender sempre mais. Na fala de Wagner – *“When an old person dies in Africa, people respect it a lot because they believe they are burying a file.”* –, exemplifico o que acima expus.

Quando, ao preparar parte de uma tarefa, o professor põe o seu repertório em funcionamento e junta os dados a sua experiência, se os tem gravado na memória, ele poupa tempo, caso contrário, terá de pesquisá-los a fim de organizar a parte que o interessa ou que lhe foi sugerida.

A relação ensino-aprendizagem não só pressupõe uma pesquisa voltada à Lingüística Aplicada, área por excelência interdisciplinar, mas também a uma pesquisa que enfatize mais a história de vida/experiência/repertório do professor e do aluno em contínuo movimento.

O que quero dizer é que o professor deve se expor sem nenhum escudo. A maquiagem para o ator é válida a fim de que ele possa passar aquilo que a obra de arte deseja transmitir. Sua representação só se torna de qualidade quando consegue estabelecer um forte vínculo com a audiência.

Ele precisa da maquiagem para representar o real, sempre tendo em mente, com humildade, sua vulnerabilidade. Ele pode falhar porque é humano. Ele se esconde atrás da maquiagem, não como se ela fosse um escudo protetor, mas porque ele precisa de outras faces para representar outros, diferentes dele.

Assim sendo, tanto no ensino, como nas Artes (o ensino é uma arte⁸⁷), não seria prudente estar aqui tentando estabelecer parâmetros entre o que vem a ser arte ruim. “Caracterizada”

por sua tendência a proporcionar gratificação instantânea e a encorajar a fixação em respostas padronizadas e idéias recebidas, em vez de estimular o jogo irônico e impessoal do julgamento (...) e a arte boa que “*afirma a vida*” e nem as diferenças e críticas feitas a cultura de massa em relação à alta cultura⁸⁸ (Connor:46:47).

A escolha das atividades/tarefas, nessa tese, por exemplo, as definições para a discussão do Amor, como também as perguntas para o filme “O Baile” procuram simplesmente propiciar a manifestação diversificada do repertório cultural dos indivíduos. A questão é saber como interesse, motivação ou diversificação de repertórios interferem no aprendizado de língua estrangeira. Este tipo de abordagem faz com que os alunos de língua estrangeira, quando estimulados a pensar sobre assuntos que acham interessantes, venham, paulatinamente, a modificar a sua conduta “...*elaborando a partir de todos os dados que constroem sua personalidade, sua subjetividade*” (Ferreyra, 1998:62).

Além disso, o sujeito está capacitado, com sua “humanidade”, a subjetivizar e, a partir disso, interpretar, o que nos é bem evidenciado nos dados – Beethoven: “*He saw the beginning and end of it all. (...) Nobody pays attention to the old*” e Gata/Wagner: “*When an old person dies in Africa, people respect it a lot because they believe they are burying a file*”.

Ora, se os significados se inter-relacionam, não é possível ao professor predizer o que o aluno vai dizer após ter como estímulo, para falar inglês, um sistema de signos como o encontrado no Baile.

Quando eles começaram a falar da segunda pergunta: “*How are the women introduced to you?*”, é possível notar que a análise de cada um dos sujeitos difere profundamente. O professor não pode esperar que sua percepção seja idêntica à deles, porque lhe é impossível ter o domínio sobre a verticalidade de cada um dos sujeitos. Isto prova que, no ensino da habilidade oral, o proposto nesta tese, o professor está nu e a audiência também.

Um dos pontos cruciais no ensino da língua falada está exatamente em não ser possível prever o “adiante”: que pensamentos serão gerados; ou também se o que você sabe vai ser digerido, aceito pelos sujeitos. O bom senso tem de prevalecer, pois o objetivo é não só extrair o máximo de fala dos participantes, mas também ajudá-los a expor seus pensamentos de uma maneira adequada – um outro ponto crucial. O filme não contém palavra; qualquer comentário feito sobre qualquer aspecto do sistema sóico é feito de pensamento. Só que é difícil, após a elaboração do pensamento, pensá-lo em língua estrangeira. O papel crucial do facilitador, neste caso, é de lutar contra o medo da audiência. Eles não têm medo de pensar, eles têm medo de errar.

Quarta fase

Esta fase tem como objetivo mostrar não só o contínuo uso de pensamento sobre pensamento, de associações, como, também, a falibilidade do professor. É indiscutível a necessidade de uma atenciosa preparação para lidar com uma abordagem deste tipo e, mesmo assim, durante a preparação, o professor não percebe muita coisa relevante. É o aluno que, através de seu repertório/experiência, consegue preencher as lacunas do professor.

Mimi – *The woman (women) in the film enter [into] the ball room alone.*

T – *Was there any who called your attention?*

Mimi – *The one in black.*



Imagem 9 – Fotograma do filme *O baile*: o flerte.

T – *Why?*

Mimi – *She... She... ‘parece’ (seems) dead.*

T – *Could you all tell your opinions about her?*

Bellini – *When she enters (into)...*

T – *Enters... Class? Enters the ball room.*

Bellini – *I don't know; I think she... she... has a strong personality.*

T – *She is a character or a caricature?*

Bellini – *She is both.*

Cherubini – *In the thirties she was a character, during the war she was also a character; in the fifties, in the sixties a caricature.*

Donizetti – *I don't understand.*



Imagem 10 – Fotograma do filme *O baile: the princess*.

Cherubini – *In the thirties, the only man he (she) loves leaves her alone in the ball room and dances with a married woman; she cries a lot.*

T – *Very good. Can you carry it on?*

Cherubini – *During the war, afraid of the air raid, she holds a doll (I myself had not perceived that) and tries to leave the ball room.*

T – *What can you say about the actress?*



Imagem 11 – Fotograma do filme *O baile: a guerra*.



Imagem 12 - Fotograma do filme *O baile: os anos 60/70*.

Manon – *Magnificent! And after the war she becomes... becomes...* “tão leve como uma pluma” – como eu falo isso? Saco!

T – *Try to say everything in English. Come on! Take your time. (To everyone) What do you call ‘leve’ and ‘pluma’ in English?*

Geninha – *Light.*

Butterfly – *Feather.*

T – *And for you to say “tão leve quanto”, what do you use?*

Boito – *as... as...*

Cherubini – *as light as a feather. So after the war she becomes as light as a feather. (She remembered) reminded me of Celi Campelo (canta Estúpido Cupido” – laughter).*

T – *And what about the sixties?*



Imagem 13 - Fotograma do filme *O baile: os anos 60/70*: a petrificação do humano

Cherubini – *not good for her.*

Geninho – *She was a ‘dancing girl’. When (his) her boyfriend arrives, she shows him the (bilhete) ticket.*

T – *You mean she was a professional dancer.*



Imagem 14 – Fotograma do filme *O baile: a esperança*

Geninho – *Yes, because you have to have a ticket to dance.*

T – *Did her boyfriend have one?*

Geninho – *No, but she would pay to dance with him.*

Butterfly – *They dance “a quadrilha”, mestre.*

T – *A square dance.*

Beethoven – *They dance a square dance but then he sees the lady very well dressed (the very well dressed lady) and... and... (“tira do bolso”) takes a silk scarf out of his pocket, and puts it on the floor for the lady... (“ajoelhar”) to kneel on. The drawing on the scarf was Tajmahal. (I had not perceived it).*

Aida – *She looked like an Indian princess and...*

T – *Thank you for your contribution, Leila Love. I had not perceived it.*

Na fala de Cherubini “*In the thirties she was... to: Life was not good for her*”, não só há o uso de associação por similaridade, como também o uso da percepção que, quando bem empregada, consegue acionar outros repertórios.

Um outro exemplo do uso de associações, repertório e percepção se dá nas falas de Geninho, Butterfly e Beethoven “*She was a dancing girl and...*” até: “*She looked like an Indian princess*”. A presença do Tajmahal estampado no lenço não tinha sido notada por mim e, por

esse motivo, a minha interpretação foi apenas de reverência a uma dama feita por um cafe-tão: uma interpretação inocente. Através do que Aida fala (“*She looked like an Indian princess.*”) e após ter percebido a presença do templo sobre o lenço, a minha interpretação daquela parte mudou completamente. A percepção do outro dinamiza o nosso próprio processo interpretativo.

É através da percepção de seus alunos, que, às vezes, o professor complementa e re-elabora, conforme nos diz Fazenda, 1995 (:31:38:45)⁸⁹. Corroborando o que Fazenda propõe a respeito do professor interdisciplinar⁹⁰.



Imagem 15 – Fotograma do filme *O baile*: a arena

Bellini – *The men come into the ball room...* “de repente”!?

Boito – *All of a sudden.*

Bellini – *...all of a sudden.*

T – *And the first song they dance suggests?!*

Manon – *A... A...*”tourada” (a bull-fight).

T – *How could you perceive that? (I had not perceived that).*

Manon – *It suggests a bull fight; it sounds Spanish. It's a Spanish song...*

Ferrugem – *And the “toureiros” (bull fighters) are all men trying to “conquistar”... “conquistar”...*

T – *Class?!*

Boito – *flirt?*

Cherubini – *Conquest.*

T – *To conquer the women; conquest, a noun; to conquer the verb.*

Aida – *They are all... “vaidosos” (vain).*

T – *Vain? What about the women?*

Aida – *They are vain, too.*

Cherubini – *They are vain, too (falando para ele mesmo).*

T – *So you mean the ball room is a kind of a vanity fair?*

Boito – *Vanity? What's vanity?*

T – *If you are vain, you have vanity.*

Boito – *OK! It is a vanity fair.*

As falas de Manon – “*It suggests a bull fight...*” – e Boito – “*It's a vanity fair*” – também mudaram minha maneira de ver o “*ball room*”. Quando perguntei o que a primeira canção e dança sugeriam, não havia pensado em tourada; pensei na Espanha, na dança espanhola, no flamenco, na Carmen de Bizet mas, infelizmente, não havia ido tão longe com a minha leitura. A associação por similaridade produzida por Boito nos mostra que ela é capaz de produzir uma nova idéia, capaz de alterar a daquele que a recebe.

Incorporar a leitura dos alunos é inevitável; esse exemplo foi resultado de uma leitura brilhante dentro daquele contexto, e, no transcurso da aula, juntei o que eu sabia de tourada à leitura das cenas do filme. Os homens entram como “*picadors*”, juntos, como se estivessem, todos, com o mesmo objetivo, a vitória da virilidade, da força, da conquista.

Boito – *From the very beginning we know it's... it's very difficult to conquer the one we like.*

Beethoven – *It's almost impossible.*

Cherubini – *We fight... fight but it is hopeless!*

T – *Are you referring to the film or to your personal lives?*

Beethoven – *To both.*

Cherubini – *Yes, to both.*

Boito – *I don't think it's impossible. I think it is easy... ‘se apaixonar’ (to fall in love).*

Beethoven – *To fall in love is easy, but to love is difficult.*

Donizetti – *In my case, for instance. I love a married woman who is faithful to her husband (silêncio sepulcral).*

Aida – *Does she know you love her?*

Donizetti – *Yes, she knows I love her because when she sees me... looking at her... well, I think she has already noticed it.*

Aida – *If she has noticed it, perhaps she may be thinking about it.*

Não posso negar o fato de que, nesse tipo de aula, surjam problemas pessoais. A minha intenção não é conhecer problemas particulares e sim porque **aquela parte** do filme havia sugerido ao Boito o que foi por ele verbalizado:

Boito – *From the very beginning of the film we know it is... it is very difficult to conquer the one we love.*

Daí por diante a interação natural fluiu de uma maneira espontânea.

Donizetti falou sobre ele, sobre o problema que o afetava e todos os outros, numa partilha muito humana e séria, participaram ou ouvindo ou se referindo a seus próprios problemas afetivos.

Aqui também temos um perfeito exemplo do que não se espera do aluno: o imprevisível.

Embora essa atividade tenha sido interessante, ela parece ter estimulado mais o emocional do que o cultural; é isto também cultura?

A cultura não é somente sinalizada por coisas materiais (ícones) mas também pode e deve ser sinalizada pelo modo de raciocinar, porque este modo é signo de uma cultura⁹¹.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERVENÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A NARRATIVA DA VIDA ACADÊMICA DO PESQUISADOR

Toda esta argumentação me leva a crer que o que impossibilita a relação ensino-aprendizagem de língua estrangeira de produzir cidadãos preparados para enfrentar os desafios que, certamente, estarão presentes neste milênio, é o desinteresse em conscientizar o professor de inglês sobre a circularidade desses conhecimentos, que faria parte de sua educação continuada e que serviria para que ele assumisse uma nova atitude perante a escola, o aluno e a sociedade; estamos nos referindo aqui a uma atitude interdisciplinar.

Primeiramente, gostaria de fazer com que o leitor se lembrasse de como se comporta o Claudio pesquisador, comportamento amplamente narrado no primeiro capítulo desta tese. Vasculhar dentro de mim a fim de descobrir de onde vem essa crença sobre o ensino de línguas como geração de conhecimento é o que me torna pesquisador de minha própria ação e da de outros. Esta busca não é nada fácil, mas pode ser resumida. Ela não vem só de minha percepção sobre o que se desenrola dentro de uma sala de aula, como também das diversas fontes artísticas de onde extraio o material de ensino, frutos de minha experiência, de minha história

de vida e acadêmica. É bom lembrar ao leitor que quanto mais informação o professor tiver a respeito de um tópico, maior qualidade ele terá.

Nesta fase, as idéias ficam remoendo na minha mente até criar algo “novo”.

É dentro deste espírito investigador que procuro desvendar mistérios: partes que para mim não estão claras como deveriam estar, procurando partilhar idéias díspares com autores, compositores, cineastas, acadêmicos, numa espécie de grande conversação com muitas vozes, mas sem palavras, de que procuro fazer uma triagem, filtrar uma “nova idéia” para verificar se funciona quando transformada em material didático; se funcionar, acredito, se não, rejeito.

Essa crença sobre ensino de língua como geração de conhecimento, arte/cultura é partilhada com vários lingüistas aplicados⁹².

Além desse mono-culturalismo não acrescentar nada em termos de personalidade, também não acrescenta nada em termos de reflexividade e criticidade, não gerando, dessa forma, nenhuma mudança atitudinal que faça com que o indivíduo observe e reflita sobre sua cultura e as múltiplas culturas estrangeiras, por intermédio de uma língua estrangeira⁹³.

O fator importante interligado desses autores é que o mundo não se apresenta mais como um mundo dividido, mas como uma aldeia global, onde esta pluralidade cultural tem necessariamente que ocorrer, haja vista o estreitamento dos horizontes proporcionado pela velocidade da informação a procura de construção do material didático, como também a investigação da reação dos alunos devem ser sempre analisadas, levando este fato em consideração.

O afastamento acentuado do material didático dirigido ao mercado mundial, ao nacional, ao longo dos anos, foi, cada vez mais, mostrando-se mais importante, mais influente nas minhas decisões pessoais; devo esclarecer ao leitor que estas decisões são o resultado de minha experiência. Após tantos tombos, amadureci e comecei a perceber, a refletir e a estudar mais. É nesta trajetória de acertos e erros que continuo a trilhar minha carreira com o uso de associações; recordando: quando eu tenho um amontoado de idéias esparsas e de repente surge uma, pela primeira vez. Aproveito essa idéia e crio a atividade, procurando todos os ingredientes necessários para o seu emprego; assim sendo, recrio ou adapto atividades já usadas, acrescentando de novos pontos.

Desde o começo senti que o caminho era árduo. Começar a me sentir livre, mesmo algeado pela hierarquia das escolas e das academias, não foi, não é, não será tarefa fácil. As **impossibilidades** criadas por essa hierarquia, geradas, na grande maioria das vezes, por pseudo-problemas, impossibilita a ação do professor, reduz sua capacidade criativa e o cristaliza, im-

pedindo a manifestação de sua criticidade pelo impedimento de criar e re-criar, de re-escrever sobre scripts prontos, sobre o que lhe é imposto.

Mas, ao longo dos anos, quando comecei a ler os comentários dos alunos, ao final de cada semestre, ficava mais certo sobre minha crença e, a cada novo semestre, mais livre eu me sentia. A liberdade de ação foi o mais importante elemento de minha formação. Embora dentro de uma universidade, esta liberdade me foi concedida, aceita e discutida.

Lembro-me de uma reunião de Básico com Antonieta Celani, onde eu expus uma idéia de ensinar “*used to*” através de mímica, uma vez que o contexto do livro didático usado na época não me agradava. Ela, após ter ouvido atentamente tudo o que eu dissera, proferiu uma única palavra: tente.

Meses mais tarde, numa outra reunião de fim de semestre, Antonieta pergunta: E aí? O que é que deu aquela atividade de “*used to*”?

É com liberdade e com troca de experiência que se constrói a relação ensino-aprendizagem. Este exemplo de reflexividade dado por Antonieta me ensinou muito mais do que todos os artigos que li a respeito do assunto; ensinou-me a agir, refletindo e partilhando experiência.

CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AVALIAÇÃO

Os relatos dos sujeitos com os quais trabalhei, como já disse, foram colhidos ao final de cada um dos semestres. A resposta ao que eles experienciaram não poderia ser omitida, visto ser uma eficiente maneira pela qual eu adquiero mais experiência, sobre o que eu faço, sobre porque faço e sobre o que não devo fazer.

O comentário do Ferrugem por exemplo: "A aula foi interessante, dinâmica, porque permitiu pensar, falar, praticar o inglês em grupo".

Pensar e praticar em interação, re-escrevendo seu script, conforme nos foi dito por ele.

Continuou dizendo: "A pedra, o candelabro, o telefone celular nos fizeram realizar uma viagem no tempo e no espaço social e cultural!"

Isto me faz cada vez mais acreditar no que anteriormente já foi dito: conhecimento é cultura, quanto mais informação tivermos sobre um tópico, maior qualidade este tópico terá e conseqüentemente mais cultura o indivíduo terá, resultado da **interação inteligente** com outros e com o professor, somada à leitura pertinente ao tópico que desabrocha do próprio processo criador.

O relato de Ferrugem acabou da seguinte maneira:

"A aprendizagem da língua neste tipo de aula é enriquecida pela troca de idéias e nos leva a construir frases para expressar e comunicar o que pensamos para o outro. Não é automática, mas uma aula criativa e reflexiva. Parabéns para o professor."

O desenvolvimento destas atividades me mostrou que o inesperado para o aluno sempre desperta curiosidade, e se desperta curiosidade, motiva-os. Mimi revelou um outro ponto, para mim, muito positivo: *"I'm shy to speak in English, but you let me free (and soft) to talk"*.

Reduzindo a ansiedade e o medo é que temos a substituição do medo e da culpa pela liberdade. É a postura do professor que faz com que a ansiedade e o medo de falar desapareçam paulatinamente.

Esta deve ser uma das condições essenciais se o meu objetivo é o desenvolvimento da habilidade oral.

A influência exercida pela gramática, pelo ensino do código, pelo uso de livros didático, e a obediência cega a métodos e abordagens que, de uma maneira ou outra, norteiam a atuação do docente, preparam uma porcentagem de alunos que chega a entender e aprender/apreender o código, mas eles não conseguem participar adequadamente de uma interação, por mais simples que ela possa ser. Mimi continuou dizendo: "Agora consigo entender mais o que é dito, e consigo montar frases, coisa que não conseguia; gostaria que o curso tivesse maior duração".

Esse ensino defectivo apontado acima gera exatamente o que nos é declarado por Bellini após o término do terceiro semestre: "É bom termos aula que obriguem a gente a pensar... é muito diferente daquelas que tinha na (...) e na (...) as aulas parecem mais um quebra-cabeça que nos obriga a pensar constantemente... às vezes você não tem resposta e pede ajuda aos colegas e aí encontramos mais possíveis respostas..."

A inevitável situação de risco que este tipo de aula impõe pode nos levar a reconhecer que a parceria é imprescindível para que isto aconteça. Devido à utilização do ensino frontal, Bellini aponta que a abordagem usada por mim consolida uma relação diferenciada entre professor e aluno.

Assim sendo, num curso de prática de ensino, a minha principal preocupação consiste em recuperar aqueles elementos que não são parte do Repertório dos professores de inglês em geral. Ele

- 1) não é levado a perceber o enfrentamento que a carreira requer;
- 2) é mal preparado academicamente;
- 3) não tem ajuda do Governo para uma atuação decente. O governo nos despreza!

4) não tem idéia do que é ser reeducado e sua posição diante da classe não é nem um pouco humilde. Ameaçando com gritos, histerias, pontos negativos e positivos etc.

Como resultado, nosso professor é, permita-me Cervantes, como “o pobre cavaleiro da triste figura”: desamparado, despreparado, empobrecido academicamente e pobre monetariamente.

Continuando, Boito descobre, percebe que: "Em resumo: preciso praticar, falar mais, pois é esta a minha dificuldade. Acho interessante a descrição dos objetos mostrados e também quanto ao que será apresentado para a próxima aula".

O interesse mantido, sem medo de repressões e críticas, motiva os alunos a interagirem mais, sem se incomodarem com os erros, sem medo da punição castradora.

Não resta dúvida de que sempre há alguns alunos que falam mais do que os outros. Vejamos o que Bellini reportou: "Acredito que os alunos deveriam ter **falado mais** durante a aula, pois o problema reside sempre no fato de que entendemos tudo que é dito por você (professor), mas no momento de elaborarmos as frases ainda perdemos muito tempo pensando."

Devo dizer aqui que eles não perdem tempo pensando. Eles perdem tempo na preocupação de falar a coisa perfeita. O medo de arriscar é tremendo e esse comportamento é também bastante difícil de ser mudado em alguns alunos; em quase todo o decorrer de seus estudos pgressos, devido à metodologia usada, estes sujeitos foram subjugados a somente produzir raciocínios rápidos, baseados em associações de causa e efeito. Tempo é necessário para elaborar o que querem dizer reflexivamente.

Manon reportou: "As aulas foram dinâmicas e interessantes. Consegui eliminar muitas das dúvidas que tinha em relação a preposições em apenas uma aula. E acredito que discutir temas do nosso dia a dia e até de nossa história de vida, arte e cultura ajudam muito a aumentar o nosso vocabulário, e condizem mais com a realidade; é muito mais útil do que se prender a “lições” de livros. Quando discutimos e expomos nossa opinião, é muito mais fácil assimilar e guardar o que foi aprendido do que quando estudamos situações de vida de outras pessoas imaginárias nos livros didáticos já utilizados nos outros estágios. Quanto ao filme mudo, maravilhosamente interpretado, eu não poderia jamais esperar que pudesse gerar tanta fala, mais de quatro horas. Foi uma das coisas mais belas que já vi e jamais esquecerei, nem o filme, nem meus queridos amigos e nem a criatividade do professor".

Também o que nos é dito por Aida: "As aulas foram criativas e dinâmicas. Permitem uma conversação continuada que mantém um pensar contínuo com o uso de muitas palavras novas, regras gramaticais e conteúdos diversos; **a discussão entre alunos é proveitosa para**

perder o medo de expor os erros e verificar a dificuldade (grau de) em se manter o diálogo. Além disso, a aula deixa de ser aula, ela é uma *happy hour* onde todos, após terem tomado dois drinks cada um, começam a falar de suas próprias histórias, partes até pesadas são relatadas mas sem nenhuma pergunta do professor. É o filme mostrado que nos faz falar de nós, o que me leva a dizer que o contato com a arte me faz eternamente pensar sobre mim, quem eu sou, como me comporto, o que devo mudar etc...”.

Analiso o que Aida fala a princípio da seguinte maneira: quanto mais forte for a interferência do monitor (High Filter- Ver Krashen, *The Natural Approach*), mais medo o aluno terá de falar. O meu papel é fazer com que eles ganhem confiança em mim e com isso se soltem cada vez mais, sem se incomodar com o como falar certo determinada sentença. Logicamente, a minha escuta vigiada, sempre “on”, me permite voltar, após cada fase, para, em contexto também significativo, corrigir as partes do código gramatical.

Às vezes não é o professor que fala muito, mas sim o aluno que fala pouco por medo; o tempo despendido por sujeitos que possuem este tipo de problema é enorme e emperra seu próprio desenvolvimento. Por outro lado, não é só medo – é o ter de pensar.

Nas duas últimas citações dos sujeitos eles dizem que esclareceram dúvidas quanto a pontos gramaticais. Embora o foco principal da abordagem proposta aqui não seja o ensino do código gramatical, mas o desenvolvimento da comunicabilidade, não devemos desprezar o ensino desse tema, pois também ele é conhecimento, cultura. Vejamos o que o Wagner relatou: “Dentre todas, achei esta aula a mais interessante de todas, porque os objetos mostrados ajudaram a criar uma dinâmica discussão, abrindo espaço para os mais variados assuntos, que envolvem arte e cultura. Também gostei porque, além da parte oral, tivemos pontos de gramática (preposições), que precisamos saber muito bem para podermos desenvolver melhor a fluência da língua. Acho que neste aspecto estamos um pouco fracos, por isso é importante dividir a aula em vários tópicos: conversação, gramática, escrita etc”.

Embora a divisão que faço seja considerada aleatória, jamais joga o ensino do código no lixo.

Ele tem um papel muito importante: o de veículo para a existência da linguagem, mas não deve ser o foco principal a ser abordado em aula. Ele deve ser ensinado, em todos os níveis, principalmente nos iniciais, fazendo os alunos perceberem qual é seu papel. O ensino do código, portanto, floresce do próprio ato de fala e o professor deve saber o que, como e quando fazê-lo, sempre valendo-se do contexto real, dentro do qual os alunos aprendem a perceber os erros cometidos e, ao mesmo tempo, sanam os problemas quase sem dificuldade.

O professor é sempre um facilitador, um andaime tanto para o ensino do código, como para o desenvolvimento da habilidade oral. Vejamos o que o Mozart relatou: "A aula tornou-se produtiva em termos gramaticais, enriquecimento do vocabulário, pronúncia. A discussão a partir do objetos apresentados também foi interessante pois permitiu destacarmos aspectos históricos; viajamos no tempo, através da língua inglesa."

“O filme é maravilhoso. Acho que você o assistiu milhares de vezes para produzir aquele questionário que você nos deu antes de mostrar ele para a gente”.

Realmente assisti ao filme várias vezes para a preparação desta aula. Como não há palavra nenhuma, a leitura que se exige é outra: a das outras linguagens usadas.

O desenvolvimento da habilidade oral vem exatamente destas tentativas que o professor faz visando facilitar o entendimento, alicerçando cada vez mais um conhecimento novo no universo discente.

Isto foi confirmado também pelo Cherubini, um dos muitos que percebeu o processo: "O fato de desenvolvermos posteriormente matéria sobre os objetos, ou seja, ter de produzir **sozinhos** nossa próxima aula também considero algo excelente. **O desenvolvimento vem dessas tentativas, gradualmente.** E você *teacher* é muito *crazy*. Ótimo! Além disso, jamais poderia pensar em falar tanto sobre um filme mudo, mas artisticamente primoroso”.

O professor, portanto, tem de dar aos alunos possibilidades de tentativas para que, **sozinhos**, construam seu conhecimento e partilhem o conhecimento com o grupo e com ele; ao mesmo tempo, fazendo com que a interação flua naturalmente.

A sala de aula é apenas um espaço físico, como um teatro. A sala de aula só toma forma quando povoada pelos professores e alunos, como o teatro pelos atores e audiência. Quando assistimos a uma peça de teatro, a nossa intenção principal é perceber e interpretar as mensagens que, dependendo da experiência dos atores e da audiência, tende a provocar uma mudança comportamental dos envolvidos. É como um laboratório onde a confrontação de idéias é perene, onde os conflitos existentes no mundo das idéias podem contribuir para uma maior auto-reflexão, para a procura de soluções, às vezes, muito pessoais.

Butterfly relata: "Preocupo-me um pouco em como fixar as novas palavras aprendidas sem praticar em exercícios de fixação".

O que nos é relatado por ela nos mostra bem este ponto. Nada a proíbe, nem o professor, de ir ao laboratório e fazer exercícios de fixação. Não aprendemos, nem apreendemos da mesma maneira. Nada tenho contra os exercícios de fixação, *drilling*, para a correção do código. Não sou contra nada. O que há realmente é um processo de saberes. Isto quer dizer que

todos os saberes *interagem* em nosso campo de atuação; todas as áreas, ao mesmo tempo que interagem, se diluem: não existe área, não temos certeza nem de nossa própria área, estamos nus.

Professor e aluno são interinfluentes, mas é preciso entender que não são iguais. É tarefa árdua do professor fazer da sala de aula um fluxo cognitivo, onde uma grande dose de bom senso tem de ser empregada, não só para administrar o processo, como também para escolher alternativas: bom senso \times senso comum.

Percebo que é exatamente este bom senso que proporciona a escolha de material, que acontece antes, durante e após o processo; toda a habilidade e criatividade do professor têm de ser utilizadas a fim de – dependendo do que ocorrer no transcurso da atividade – mudar os veículos **com liberdade**, a fim de que o fluxo cognitivo seja uma constante na sala de aula. Sem isto, a sala de aula só existe como espaço físico. Esta idéia se aplica ao ensino de qualquer uma das habilidades.

Qualquer elemento, que contribua para a manutenção do fluxo cognitivo entre professor e aluno, deve ser usado; no caso da leitura, por exemplo, não acredito que uma seleção feita a *priori* produza tão bons resultados como os que obtive ao pedir aos sujeitos que lessem a respeito da “*Stone Age*”, “*The Industrial Revolution*” e o “*Technological World*”, apenas dando referências. Eu os fiz escolher o que mais os interessava e o resultado foi bom demais; vejamos o comentário do Wagner:

"Essa aula foi interessante, pois mostrou o comportamento humano, desde o início, até os dias atuais. E, do modo como foi exposta, permitiu pensarmos, ou melhor, começarmos a pensar em mudanças, na sociedade e em nós mesmos. O modo como foi conduzida, já mostrou as mudanças. A aula foi aberta, com discussões, explicações e pensamentos dos alunos e do professor. Isso graças à idéia do professor e os assuntos lidos pelos alunos. A liberdade de escolhermos a leitura sobre as três partes, à nossa disposição, me fez ler a respeito da revolução industrial e pensar que o mundo atual precisa de uma outra ruptura; desta vez, educacional/cultural, pois pouca coisa mudou, desde então, no terceiro mundo".

O significado que atribuo à parte do relato acima, quando Wagner diz: "e pensar que o mundo atual precisa de uma outra ruptura: desta vez, educacional/cultural", é o seguinte: quando se pesquisa sobre qualquer assunto, você próprio está se pesquisando. Pesquisar supõe pesquisar-se e, como decorrência natural, o pesquisar-se transforma o indivíduo constantemente através da percepção que o leva a uma constante nova reflexão.

É neste caso que o dinamismo da interação se torna um canal propulsor para o acréscimo repertorial vertical do indivíduo e, para conhecê-lo um pouco mais, basta abrir a boca e falar: cada um de nós é/constitui um universo todo particular. É bom interagir e partilhar este universo com os outros. Nós somos porque os outros são. Negar isto é negar nossa própria existência.

Ao ler essa argumentação, o leitor poderia pensar se todas as idéias usadas neste um ano e meio de convívio deram certo como as aqui relatadas.

É evidente que o pesquisador está preocupado em mostrar as realizações bem –sucedidas, porque elas desafiam as práticas vigentes e sugerem uma abordagem mais dinâmica, que diz mais aos alunos, às suas experiências e histórias de vida. Contudo, é necessário salientar que, nesse período de contato com o grupo, embora os alunos fossem receptivos à grande maioria das idéias expostas, houve dois momentos nos quais notamos que o que havia sido sugerido não surtiu o efeito desejado. É nesse momento que se parte para a reconstrução da própria concepção de aula.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Cada indivíduo, independente do grupo social ao qual pertence, possui uma história de vida, composta de dados arquivados na memória, repertório horizontal e vertical. É na utilização desses dados, em contextos, fazendo o uso da narrativa, história de vida e narrativa através da Arte é que ele toma conhecimento não só da realidade em que está inserido, como também da própria experiência.

É através da interação com o outro que ocorre a construção partilhada de conhecimento. Embora haja dentro das interações sociais um amontoado de idéias esparsas, à medida que o indivíduo compartilha do conhecimento do outro, a assimetria vai dando lugar à simetria. Essa é uma das maneiras pela qual o indivíduo incorpora dentro do seu “eu” os outros “eus” que formam, continuamente, sua existência, o que nos é demonstrado pelas interações sociais: os componentes do “eu” englobando outros “eus”: um amontoado de realidades díspares, de experiências e situações diversas, provenientes do respectivo e de outros repertórios diversos.

É nessa rede interconectada que o professor deve procurar subsídios para aceitar, recusar, avaliar suas próprias decisões e ações, levando sempre em consideração a necessidade de seus alunos.

Para que isso se torne possível, é dever da universidade repensar seus currículos e as decorrentes especializações por eles promovidas de maneira a possibilitar, aos professores em

formação, a escolha de seus próprios caminhos através da experiência. O caminho apresentado nesta tese é apenas um.

Ao invés de ser composto de uma rede de conteúdos específicos, o currículo deveria incorporar o livre trânsito entre campos de saberes: terreno eminentemente interdisciplinar, que exige mudanças radicais de pensamento e percepção, essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, garantindo a preponderância de Associações por Similaridade, isto é, de geração de pensamento sobre pensamento, e não só, no caso do ensino de línguas estrangeiras, de associações por contigüidade.

É através de associações por similaridade que os indivíduos, usando suas capacidades para a reflexão e para a adoção de alternativas, têm acesso à Arte/cultura, isto é, a todo o complexo dos padrões de comportamento, às crenças, a valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade, evitando, adotando, criticando, re-avaliando e reformulando o que ela tem a oferecer.

É somente promovendo um contato entre saberes, preponderantemente interdisciplinar, que a universidade poderá cumprir efetivamente seu real papel: usar, descobrir e redescobrir seus rumos, partilhando-os com profissionais da escola primária, de primeiro e segundo graus, dos três segmentos em que, no nosso caso, as línguas estrangeiras são ensinadas.

É bom deixar claro que a abordagem escolhida nesta tese é uma tentativa não só de procurar caminhos que sugeriram a professores de inglês uma formação mais adequada, dentro de uma educação continuada, auxiliando professores em formação a adquirir uma visão mais abrangente da relação ensino-aprendizagem, como também ajudar coordenadores e os próprios professores das Práticas de Ensino a repensar este e outros caminhos, viabilizando a formação da consciência crítica.

Notas

²⁷ Para melhor exemplificar o que digo, convido o leitor a ler a metáfora Gayle's Mounteneering Metaphor, de Connelly e Clandinin (1988:71): *"The climbing party, like a class, is made up of people that are as different as mountains. One may have great physical strength, but lack experience; one may be eager and cooperative, but need to develop his physical conditioning; and another may be quite intelligent, easily able to see the easiest route, but climb slowly because of his stature. The climbing party brings together a combination and variety of strengths and weaknesses; everyone using their strengths to help the other develop and grow in ways unique to themselves"*.

²⁸ Esta análise está baseada em anotações que há vários anos venho obtendo, ao participar dos testes de colocação.

²⁹ Como já foi demonstrado nos dois primeiros olhares.

³⁰ *This hypothesis states simply that we acquire (not learn) language by understanding input that is a little beyond our current level of (acquired competence).* Krashen e Terrel (s/d:32).

³¹ De acordo com Krashen (:20): *According to research, factors that contribute to a low affective filter include positive orientation to speakers of the language, acquiring in a low anxiety situation and at least some degree of acquirer self confidence.*

³² O asterisco significa formas gramaticalmente incorretas.

³³ *Mente performativa* pode ser definida como aquela que consegue gerar pensamento através da reflexão.

³⁴ Se fizermos isto, estaremos pondo *"em prática um repertório de receitas ou de técnicas, (...) através da qual se reintroduz inevitavelmente o habitus."* Bordieux, (1972:199).

³⁵ A prática docente deve ser subordinada às decisões do professor. Perrenoud (1993:40).

³⁶ Ferrara (1986:56) observa que *"...é da seleção, da escolha entre as experiências repertoriadas, que dependem os bits informacionais e a comunicação entre emissor e receptor"*. A mesma autora (:56) aponta: *"Para que haja informação é imprescindível, de um lado, a existência da relação estabelecida entre um emissor e um receptor, entre a transmissão de estímulos e **provocação de respostas**; e, de outro, a existência de seleção, **de escolha de experiências, conhecimentos e vivências de um indivíduo ou de uma coletividade**. A esta memória de existência de um indivíduo ou grupo, codificada em um sistema harmônico, dá-se o nome de Repertório"*.

³⁷ Os falsos principiantes *"are often regarded as being students who have learned the forms of the language but who can not use them."* (Swan 1986:42).

³⁸ Swan (1986:44), considera muito difícil determinar *"how people get from language lessons to language performance. Until we understand this much better, our most sensible strategy is to remain eclectic, basing our teaching on as many syllabusses as possible, incorporating semantic insights along with others but refusing to be dominated by any one aspect of language description"*.

³⁹ Conforme Breen (apud Nunan 1989:6), *"task is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning-from simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulation and decision making"*.

⁴⁰ L. A. significa Lingüística Aplicada.

⁴¹ É importante informar ao leitor que estas categorias da segunda etapa servirão também para a análise de dados no segundo momento dentro desta etapa.

⁴² Saber escolar.

⁴³ “(...) “aniquilando a dinâmica envolvida na transmissão de conhecimento, provocando no aluno uma atitude inconsciente de se contentar com o mínimo. Isto se deve ao fato de que não são analisadas as dimensões ocultas do currículo.” Girardot (1993:10).

⁴⁴ O autor em questão nos aponta um dos piores ranços acadêmicos existentes.

⁴⁵ Para a mesma autora, o conhecimento holístico levaria ao desenvolvimento de uma personalidade integrada, em que “*o interessado descobre e estabelece eu centro de gravidade em si próprio*” (...) “*muitos entre nós se contentam, com um dispositivo mecanista de sistemas interligados, de interconexões, de ação e reação, de estímulo e resposta sem que se trate, em razão da essência mesma do fenômeno natural, de um conhecimento orgânico do grão até o fruto.*”

⁴⁶ Choudhuri (1993:24) define o estudo disciplinar de um campo do saber, com muita propriedade: “(...) *é uma maneira estreita de ver as coisas, que não dá conta da verdadeira natureza do mundo que poderíamos chamar de conhecimento unilateral. (...) mas o conhecimento holístico, a verdadeira interdisciplinaridade, é um todo indestrutível e indivisível, que torna possível a totalidade de todas as coisas*”.

⁴⁷ Ferrara, em aula magna oferecida pela direção da Faculdade de Comunicação e Filosofia, CONFIL, em 24.3.98, aponta-nos muito claramente três elementos essenciais para a formação da massa crítica: engenho, tempo e dinheiro.

⁴⁸ Não devemos esquecer que “(...) *em grande parte este modelo se mantém porque não se ensina aos professores como serem reflexivos e também como analisarem suas experiências*”. Schiefelbein (1994:2).

⁴⁹ Ibrí (1996:1) considera: “*de um lado temos a nossa poderosa linguagem; de outro, as coisas em sua particularidade, infinitamente moldáveis por nossas idéias. Tais coisas, desorganizadas em si mesmas, assumem as formas gerais de nossos signos. A tais coisas damos ordem e, dela decorrente, significação.*”

⁵⁰ Pois não é isto verdadeiramente o que nos é indagado por Ferrara (1986:56): “*...não é da seleção, da escolha entre as experiências repertoriadas, que dependem os bits informacionais e a comunicação entre emissor e receptor?*”

⁵¹ Segundo a mesma autora, “*a esta memória de existência de um indivíduo ou grupo, codificada em um sistema harmônico se dá o nome de repertório*”.

⁵² Seixas (1987:9) nos lembra disto quando diz: “(...) *a educação, a história de vida, as crenças e convicções, aliadas ao nível intelectual e de informação, dirigem a percepção humana para um determinado caminho, privilegiando aspectos que podem passar despercebidos a uma outra pessoa, submetida a uma situação diferente.*”

⁵³ É como nos diz Machado (1995:72)1: “(...) *ter ilusão é estar no jogo, estar desiludido é não ter mais vontade de jogar*”.

⁵⁴ Como nos diz Davis *et ali.* (1984:10), ele “(...) *acaba por abrir mão de sua autoridade: as classes são deixadas num acentuado ‘laissez-faire’ e o professor escolhe atuar primordialmente enquanto árbitro ou moderador, sempre que surjam confusões, mal entendidos ou acentuada indisciplina na sala de aula*”.

⁵⁵ Brunner, *apud* Polkinghorne (1997:100) considera: “*Nós obtemos nossas identidades pessoais e nosso auto-conceito através do uso da configuração narrativa e transformamos nossa existência numa totalidade, entendendo-a como uma expressão do desenrolar e do desenvolvimento de uma única história. Nós somos envolvidos por nossas histórias e não podemos ter certeza de como elas terminarão; nós somos constantemente chamados a revisar o enredo à medida que novos eventos são acrescentados às nossas vidas. O si-mesmo, então, não é algo estático ou uma substância, mas uma configuração de eventos pessoais em uma unidade histórica que inclui não apenas o que fomos, mas também antecipações do que seremos.*”

⁵⁶ Segundo Bakhtin (1988:153) “*pode-se afirmar que na composição de quase todo o enunciado do homem social, desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo*”.

⁵⁷ Isto é muito bem descrito por Bruner, *apud* Polkinghorne (1997:96): “*O primeiro é a reflexividade humana, nossa capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente sob sua luz, ou, em contrapartida, de alterarmos o passado à luz do presente. Nem o passado, nem o presente, permanecem fixos diante desta reflexividade. O 'imenso repositório' de nossos encontros passados pode ser salientado de diferentes modos à medida que os revisamos reflexivamente, ou podem ser mudados pela re-conceituação.*”

⁵⁸ Isso, segundo Girardot (1993:12) anula, na relação ensino-aprendizagem, “*a vitalidade espiritual que converte tudo em mero hábito*” não permitindo sonhar “*nem com desenvolvimento, um conceito interdisciplinar por excelência, e nem com o bem estar social*”.

⁵⁹ Devo lembrar ao leitor que “*sem peso emocional, os contatos interpessoais ficam insossos*”. Goleman (1995:29).

⁶⁰ Ele também pode aceitar, de início, uma sugestão dada pela maioria e não prevista por ele; esta maneira pressupõe uma constante re-elaboração, uma constante re-escritura do docente.

⁶¹ Reflexivo no sentido de pensar na interação, de geração de pensamento sobre pensamento.

⁶² Estas associações não são o resultado de causa-efeito, isto é, não são associações por contigüidade mas sim, similaridade.

⁶³ Carontini e Peraya (1975:18) nos dizem que a doutrina piereciana “*vê no Interpretante uma outra representação que se refere ao mesmo objeto. Para estabelecer o que é o Interpretante de um signo, é preciso nomeá-lo através de um outro signo, o qual, por sua vez, possui um outro Interpretante, que não se pode nomear se não através de um novo signo, etc.*”

⁶⁴ Segundo Pierce (in Philosophy of Mind-Habit:302), “*este tipo de associação não pode ser sujeita a nenhum hábito adquirido*”.

⁶⁵ Conhecimento é cultura e, sendo assim, é “*distributed (...) among mind, body, activity and culturally organized systems (which include other actors)*”. Duranti (1997:30).

⁶⁶ Segundo Duranti (1997:31) o indivíduo “*is not always the end point of this acquisition process and not everyone has access to the same information or uses the same techniques for achieving certain goals*”.

⁶⁷ Segundo Bruner (1997:96), “*(...) ela exorta, proíbe, atrai, nega, gratifica os compromissos que o si-mesmo (o ego de cada um) assume. E o si-mesmo, usando suas capacidades para a reflexão e para adotar alternativas, evita, adota, ou reavalia e reformula o que a cultura tem a oferecer.*”

⁶⁸ Lembrando o que nos é dito por Turin (1992:14): “*A função da realidade da linguagem está naquilo que chamamos de repertório, dados acumulados do nosso saber. O repertório é o nosso banco de dados, o conjunto de nossos saberes, o conjunto das realizações que nós detemos, ou seja: o conjunto das linguagens que temos a capacidade de operacionalizar. O repertório está em um nível individual. Mas existe o repertório de uma época; há dez anos era uma coisa, há vinte, outra. Então existe o repertório individual e o coletivo. E é o nosso repertório que detemos enquanto linguagem. Só tem capacidade de eleger com legitimidade uma realidade de linguagem quem tem um repertório que possibilite uma elaboração mental adequada.*”

⁶⁹ Entende-se por elaboração mental adequada aquela que maneja bem a indissolúvel relação triádica teorizada por Pierce.

⁷⁰ Grifo meu.

⁷¹ Grifo meu.

⁷² Gagnebin (1994:66) também nos diz que “a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho; continuidade e temporalidade das sociedades artesanais,(...) em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno; (...) as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. Esta orientação prática (...) se perdeu e explica nossa habitual des-orientação, isto é, nossa incapacidade de dar e receber um verdadeiro conselho.”

⁷³ O termo “speeches” se refere ao desenvolvimento oral sobre algum assunto pertinente ao que está sendo discutido.

⁷⁴ O terceiro tipo de associação, por interesse é assim definido por Pierce: “That is to say not only have the two ideas frequently been experienced together, but their union has often been accompanied **in experience** with a third idea of an interesting kind. Another kind of association which is very important is that which makes an idea interesting. I propose to term it association by interest. An idea occurs to us in such a way that it would, other things being equal, be very dim. For example, it may result from a fortuitous putting together of two other ideas both of which are sunk deep in the subconscious mind. But if the new idea happens to be interesting, it will promptly be vivid.” (1966, v. VII, 499:303).

Pierce observa que a experiência é, ao mesmo tempo, exterior e interior. A exterior, segundo Pierce, é composta de todas as manifestações com que o ser humano possa se confrontar, apresentando sempre o fenômeno ação e reação entre a sua vida presente e sua vida passada. a fim de planejar o futuro. Quanto à experiência interior, considera (1966, v. VII, 439:272): “Experience being something forced upon us, belongs to the external type. Yet in so far as it is I or you who experiences the constraint, the experience is mine or yours, and thus belongs to the inner world.”

Essa definição de experiência se aplica muito bem à noção de *background* estudada por Searle (1992:22-23). O autor sugere que o leitor tome como exemplo a sentença: *George Bush intends to run for president*, e pense sobre aquilo que ele tem de saber para entender essa sentença. De acordo com ele, não é o bastante entendermos os conteúdos semânticos e pô-los juntos. O que o leitor tem de saber, a fim de entender a sentença, é que os Estados Unidos da América do Norte são uma república, têm eleições presidenciais de quatro em quatro anos. Tem de saber, também, que, nessas eleições, há candidatos dos dois partidos principais e que aquele que receber o maior número de votos será o presidente da República. Ele nos diz, analisando a conversação: “But there is no way to put all of this information into the meaning of the word ‘president’. The word ‘president’ means the same as in ‘Mitterand is the president of France’. There is no lexical ambiguity over the word ‘president’, rather, the kind of knowledge you have to have to understand those utterances doesn’t coincide. I want to give a name to all of that network of knowledge or belief or opinion or presupposition: I call it ‘network’.”

Comparamos, portanto, essas experiências com todas as outras experiências que temos registradas na nossa memória (passado). O resultado dessa comparação é o elemento essencial para programar e planejar o futuro. A relação existente entre passado, presente e futuro é o que chamamos de **conhecimento**, e este **conhecimento** supõe uma **mudança de comportamento**. Ele exige uma constante mudança comportamental e é uma das condições fundamentais para que uma **possibilidade** de mudança de **atitude** se estabeleça. Essa idéia de pensamento sobre pensamento também pode ser aplicada à informação: uma nova informação depende sempre de uma velha; não é possível obter uma nova informação sem a utilização ou apoio de uma informação velha e é **impossível** apreendermos uma nova informação sem o choque entre uma velha e a nova informação. Crendo ser o ensino de língua estrangeira uma operação cultural, justifico a necessidade de ter tecido, anteriormente neste trabalho, algumas considerações sobre cultura.

⁷⁵ Segundo Max Bense (1971:65): “Os conceitos de ‘signo’ ou ‘configurações de signo (...) implicam o conceito de seu Repertório. Todo o signo ou elemento usado (...) pertence a Repertórios delimitáveis e selecionáveis” e “o modo de contemplar esse mundo deve ser descontínuo, discreto, vinculado a seus

elementos.” O mesmo autor (:66) continua: “A *relação triádica de signo*, tal como Pierce a introduziu, corresponde, no caso, uma ‘*relação triádica de elementos*’, quando se considera que cada elemento, entendido como signo, ou usado como tal, possui componentes de substância, de forma e de intensidade. Todavia, também pertencem ao repertório elementos, idéias, não materiais. Como justamente eles constituem a dimensão semântica, relevante para o interpretante, dos signos (...), podemos denominá-los ‘*semantemas*’ e falar em repertório semântico. A diferença entre o repertório material e o semântico constitui parte fundamental da teoria do Repertório da estética mais recente”. O autor acrescenta (:66): “Toda concepção e produção consciente de um estado estético ou de um objeto artístico (que é portador de um estado estético) parte de um repertório que possui, além do componente material, um componente semantema. Na criação de um retrato, por exemplo, ‘*cores*’ e ‘*formas*’ pertencem ao repertório material, mas ‘*similitude*’ diz respeito ao repertório semantema.”

Vejamos como essa noção de repertório se relaciona com o nosso problema.

Repertório horizontal x repertório vertical: Para Max Bense (1971:66), há um repertório material e do repertório semantema. No caso do professor, a partir da teoria da informação, adaptando essa idéia, proponho a distinção entre repertório horizontal e repertório vertical. O repertório horizontal é a informação armazenada na nossa mente; quanto maior quantidade de informação o indivíduo possui, maior qualidade a mente tem de construir *networks*. É bom salientar aqui que assim como nem todas as interações sociais têm valor educacional, também podemos dizer que nem toda a informação o tem. Uma seleção informacional criteriosa é imprescindível ao professor. O repertório vertical é um processo de pensamento e de associação infinita entre os diversos campos de conhecimento, visto constituírem esses campos um processo de encadeamento de pensamento infinito que promove a partilha – que é a interação através da reflexão, resultado da possibilidade de pensamento sobre pensamento, o que nos **possibilita** o acesso a diversos campos transdisciplinares, só **possível** por intermédio de uma **atitude interdisciplinar**. É possível termos a existência de repertório horizontal sem a existência do vertical, mas é impossível termos a presença do repertório vertical sem que haja a presença do horizontal. É no repertório horizontal que colocaríamos, portanto, as divisões do código: a fonética, a sintaxe, a morfologia, a semântica, a pragmática, os métodos e abordagens que vêm norteando há muitos anos o ensino de línguas, como também o respectivo ensino de cada uma dessas partes, muito importantes para qualquer curso de educação de professor. *Langue*, portanto, é parte do repertório horizontal. Para que possamos ter um ensino não voltado somente para a *langue*, mas também para as diversas manifestações de linguagem (construções de “redes”), é necessário produzir uma interação lógica, uma ponte lógica entre os dois repertórios a fim de produzir o indeterminado e imprevisível pensamento da linguagem, sujeito a transformações culturais da linguagem: uma operação cultural.

A adequação e a aceitação desse conceito de repertório para o professor, coloca-o numa posição de eterno risco, na possibilidade de mudança nada fácil de se concretizar para quem sempre esteve acostumado ao comodismo e à segurança. Josgrilbert (2001:84) observa: “(...) *em escolas os conhecimentos são transmitidos mecanicamente, de forma fragmentada, interferindo na criatividade e na espontaneidade dos alunos.*” Além disso, nos aponta (:84) que, embora haja tentativas de mudanças, os professores, inseguros, não sabem o que fazer senão continuar o “mesmo trabalho rotineiro, no qual se sentem confiantes.” Somente o transpor a barreira da inércia, do mecânico, do inútil, da má informação, poderá, enfim, fazer o professor se tornar mais pensante dentro do processo-ensino aprendizagem, o que é muito sério e difícil, se ainda não tivermos audácia suficiente para pôr em prática a **atitude interdisciplinar**. O professor assumirá certamente um novo posicionamento perante seus alunos, escola e sociedade, quando fizer uso dela, pois, infalivelmente, o seu uso levará a uma “nova” forma de interação, em que a confrontação entre seu repertório e o de seus alunos, como fonte de conhecimento inteligente, consolidará o uso da reflexão. **Resumindo**, a performance que se deveria obter na língua estrangeira é de linguagem e não de língua (S-R).

Essa mudança de **atitude**, de comportamento, por intermédio do conhecimento, é impossível de ser pré-determinada porque é o resultado de uma complexa operação entre informações armazenadas no repertório cultural do indivíduo. Em consequência, varia de indivíduo para indivíduo na caracterização de uma mudança comportamental; apenas possível, se essa mudança não for condicionada e muito menos caracterizada no seu modo de mudar, ou seja, o aprendizado de língua estrangeira é uma operação cultural que supõe relações de informações díspares ou divergentes e essa é a característica da

relação ensino - aprendizagem em qualquer esfera do conhecimento. Essas informações díspares supõem campos de conhecimento díspares.

⁷⁶ Eco (1997:80) considera “(...) uma língua seria algo mais do que um código, se por código se entender somente um artifício que provê a possibilidade de transmitir porções muito restritas de informação para fins puramente referenciais”.

⁷⁷ Ver Ferreyra (1998:68).

⁷⁸ Definição já exposta anteriormente neste trabalho.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Conforme Haroldo de Campos (1977:78): “o estudo de Chang Tung-Sun mostra como Fenollosa tinha sabido colher inspiração na estrutura profunda do pensamento chinês, regido por uma lógica outra, diferente da ocidental. O tipo tradicional de proposição sujeito-predicado é ausente da lógica chinesa, assim como a idéia de substância é estranha ao pensamento chinês, não-ontológico por natureza. Em lugar de uma lógica de identidade, o pensamento chinês responde a uma ‘lógica de correlação’ ou da ‘dualidade correlativa’, em que os opostos não são excluídos, mas integrados numa inter-relação dinâmica, mutuamente complementar... O interesse está no inter-relacionar dos signos (caracteres), não na substância (esse ‘significismo’, projeção da ‘ideografia’). E continua: “ao ‘silogismo’ ocidental, fundado na lógica da identidade, o pensamento chinês prefere a analogia, é um pensar analógico; Chang Tung-Sun designa essa lógica outra por ‘*logic of analogy*’, mostrando que a forma ocidental mais vizinha dela poderia ser encontrada na dialética. Com uma diferença fundamental, porém: enquanto a lógica chinesa seria uma lógica da correlação, não sintética portanto, a dialética, com o conflito de tese e antítese em vista de uma síntese, poderia ser chamada lógica da oposição.”

Temos os saberes organizados e armazenados em nossa memória, como também temos o potencial de selecionar e combinar o imprevisível, ou seja, traduzir o objeto sógnico sob a forma de um novo interpretante. Devemos ter bem claro em nossa mente que esse interpretante dinâmico está em constante transformação: o progresso artístico, científico, e as transformações tecnológicas. Assim sendo, vai depender exclusivamente da nossa capacidade de linguagem saber transformar esse real em realidade, saber significar, concretizar, transformar num ato, numa linguagem, num som, numa música, num quadro, num desenho, numa palavra, num texto, uma escolha diferenciada e produtiva.

Vou exemplificar o que foi acima exposto. Há alunos que lêem um texto e não entendem; por vezes, não é nem por uma questão repertorial, mas sim por uma questão de tradução da escrita para a fala e vice-versa, pois é obrigatório saber três línguas: a falada, sua tradução para a escrita, e a inter-relação entre a fala e a escrita, que é a inteligência, ou seja, a apreensão dos significados. Deve-se notar também que a compreensão da palavra escrita e de suas nuances de significados no texto dependem de operações mentais que não são mecânicas (Turin:13).

Essas operações mentais são possíveis porque existe livre trânsito entre um código e outro, entre interpretantes, entre repertórios.

⁸¹ “(...) elemento que dá forma e reconstrói a situação”. Connely *and* Clandinin (1998:9).

⁸² Ver Ferreyra (1998:68). Esta seria uma técnica de comunicação usada com esse meio.

⁸³ Ver Ferreyra (1998: 68). O mesmo autor nos diz que “o desenvolvimento dessas linguagens pelo homem é o que importa para a “lingualização”, (...) que nada mais é do que expressão com as linguagens concretas que fazem a recriação de nossa realidade” (:73).

⁸⁴ Grifo meu.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ De acordo com Hutchins (1995: 289), aprender, neste caso, significa “*adaptive reorganization in a complex system*”, e esse sistema complexo “*includes a web of coordination among media and processes inside and outside the individual task performer*”.

⁸⁷ Inserção minha.

⁸⁸ Para outros pormenores a respeito dessas diferenças e críticas, ver: CONNOR, Steven. TEORIA E VALOR CULTURAL – São Paulo, Edições Loyola, 1994, pp. 43 a 47.

⁸⁹ Elemento imprescindível na relação ensino aprendizagem.

⁹⁰ O professor interdisciplinar é aquele que “*ajuda seus alunos a fazer uma leitura das coisas próprias do conhecimento em geral, fazendo-os ampliar esta leitura, através do estabelecimento da parceria humilde, onde todos participantes do processo interativo crescem e desenvolvem-se, possibilitando, desta maneira, a construção/produção de novos conhecimentos, conduzindo o processo e aprendendo com seus alunos*”.

⁹¹ Goodenough (1964:36), considera “... *a society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for anyone of themselves. (...) “Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge (...). By this definition, we should note that culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behaviour, or emotions. It is rather the organization of these things. It is the forms of things that people have in mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them*”.

⁹² Prodromou (1992:39) nos aponta muito corretamente que “the concept of culture implicit or explicit in most E.L.T. methods and materials until recently, has been predominatly **monocultural** and ethnocentric. The content of such material has been criticized for not engaging the student's personality to any significant extend”.

⁹³ Penso realmente ser necessário para o professor é ultrapassar ilimitadamente estes métodos, e materiais didáticos, e se conscientizar a respeito do que nos é inteligentemente dito por Finochiaro (1982) *apud* Prodromou (1992:49): “*Bilingualism and biculturalism are not sufficient for living and participating in today's interdependent world. It is our responsibility to prepare learners to cope not only with the world's universal problems and behaviours, but with its many ethnic and cultural systems*”.

Para Prodromou (1992:39), “... *cross-cultural matters in language teaching is a symptom of wider social, political and technological developments and in particular the increased mobility of people, and therefore of contact between people, brought about by modern communications, electronic media, and international organizations. Thus, there is potential for greater harmony or greater conflict. There is also an increasing perception of a common global destiny, highlighted by nuclear and environmental disasters of an alarming variety.*”

4. O QUARTO OLHAR INVESTIGATIVO: A ACADEMIA RESPEITANDO A ARTE

O DESPERTAR DE UM PROFESSOR ARTISTA

Primeiramente, gostaria de dizer que quando Deus fecha uma porta, Ele abre outras mil. O leitor não imagina a porta que Ele me abriu por intermédio da Profa. Dra. **Ivani Fazenda** convidando me a participar, há três anos, do GEPI. Assim, procurarei narrar o sentido de eu no GEPI e do GEPI em mim. Embora por motivos de termos todas as aulas do curso Educação: Currículo concentradas às quartas-feiras em 2003, não foi possível estar presente no grupo que mais amo, que mais se coaduna com o meu modo de pensar: o meu querido GEPI. A princípio, quando comecei a freqüentá-lo, sentia-me muito mal como pessoa e como acadêmico, com vontade de largar tudo e completamente desesperançado, desiludido; cheguei perto de não sentir mais confiança em mim. Tudo que havia feito de bom em educação não tinha mais nenhum valor, nenhum sentido: a formação excelente dos profissionais que formei, aulas carregadas de elementos educacionais/culturais que jamais poderiam ser comparados à mesmice da relação padrão de aprendizagem em língua estrangeira, aulas sempre intensamente criticadas por muitos colegas, meus ex-alunos, mestres e doutores. Nesse sentido, a acumulação e reprodução de conhecimento há muito tempo já não ocupavam lugar algum dentro de mim. Aulas magnas, congressos, cursos de pós, palestras em diversas universidades, artigos, nada, enfim, tinha qualquer significado. Continuei somente no GEPI e, transcorrendo os encontros, comecei a colar vagarosamente meus pedacinhos novamente, num trabalho árduo de restauração, sob a direção de uma grande mestra e educadora, que teve a audácia e confiança em sua capacidade de recuperar o outro, começando com um abraço comovente de inclusão, numa tarde ensolarada, na descida da rampa, e encorajando, com um profissionalismo exímio, um eu em que ela viu, com seu “olhar vigiado”, alguma coisa de bom. Primeiramente, foi no ENDIPE que senti duas diferenças entre o que presenciava e o quartel formado por máquinas de destroçar anseios, de onde, graças a Deus, saí. A primeira, foi aquela grande ciranda formada por dois mil participantes, cuja recordação ficará eternamente gravada em mim e em outros participantes daquele congresso e também em vários professores formados por mim; esta imagem é ano após ano repetida por mim e interpretada. Será difícil ter esta imagem repetida mas foi, é e será real para todos os profissionais de educação que passarem por mim. A metáfora da ciranda apresenta inúmeras possibilidades de interpretação: inclusão, parceria, força, confiança no outro, comprometimento, união, luta, igualdade, junção de vários campos

de conhecimento em que o “entre” é o elemento indispensável e inúmeras outras que poderiam encher dez páginas desta tese. A segunda, é que apresentei lá uma comunicação atendendo ao convite também de Ivani Fazenda, o que naquele momento injetou-me uma enorme injeção de força, coragem e confiança.

Foi neste congresso que reuni pedaços de meu Repertório e lhe escrevi um acróstico. Fiquei até duas da manhã ponderando, pensando em cada palavra que desse sentido verdadeiro e fizesse jus à grandeza da mestra.

Em cada reunião do GEPI, a cada apresentação dos profissionais sobre os mais variados assuntos, tempo-espaço, estética, humildade, aprendizagem, atitude, arte, música, competência etc, mais confiante eu me tornava para prosseguir no respectivo trabalho de restauração. Quando apresentei um trabalho sobre competência, senti que a leitura das trinta folhas que havia escrito, sobre os autores de mais de dez livros abordando o assunto, poderia surtir um efeito, mas não tão significativo caso eu procurasse “algo novo”, um **como** novo para apresentá-lo. Não existo para repetir e sim para criar. Repetição leva a uma perfeição, exigida, reconhecida, em alguns momentos de nossa ação pedagógica, mas é enfadonha. Lembrando uma frase da grande Maria Callas “a perfeição é muito chata; me provoque um arrepio, aí sim, fico satisfeita”. É bom frisar que este trabalho de não-repetição mas de re-criação sobre o velho, logicamente sem abandoná-lo, é característica daqueles que freqüentam o GEPI. Este grupo me ajudou a consolidar minha atitude interdisciplinar mas sem obrigatoriedade. Esta atitude vai sendo adotada paulatinamente por nós, observando posturas exemplificadas pelos profissionais integrantes do grupo.

Por intermédio da apresentação de Maria Callas, cantando a ária de Rosina, do “Barbeiro de Sevilha” de Rossini, Uti Lambert, cantando e dançando magistralmente Polichinele, que nos remete com seu poder artístico a lembrar da grande Piaff, Fellini “E La Nave Va”, o coro da “Força do Destino” de Verdi, composto por Fellini e colocado sobre a introdução orquestral e, por último, Carla Peres, com seu magnífico rebolado, dançando “Ali Babá”, nasceu a pergunta para a apresentação: quais são as competências necessárias para a formação destes quatro exemplos de manifestação artística?

Mais uma vez, cem por cento de rica participação do GEPI, todos sem exceção contribuíram para listar mais de cento e cinquenta competências requeridas por cada autor-ator-cantor-compositor-dançarinas-diretor, competências que se refletiram de maneira muito forte no excelente curso oferecido pelo programa Educação: Currículo: complexidade, auto organização e interdisciplinaridade e que deixaria, com certeza, Perrenoud bastante surpreso. Nesse curso,

certifiquei estar sendo guiado por uma mente competente, audaciosa, que, com excelente argumentação declarou a todos os participantes o seguinte: “a bibliografia da pesquisa só tem serventia quando requerida e além disso, deve ser citada em nota de rodapé . O que desejo ver é o autor da pesquisa”⁹⁴. Mais uma vez, as palavras da mestra, após a apresentação da aula, foram a mesma coisa que me dizer: Eu sei onde eu amarro meu burro, não sei?

Mas a minha história no GEPI não acaba aí. Em um dos semestres, falei para a mestra que não poderia estar presente em um dos encontros, pois estaria apresentando *A Vida e obra de Maria Callas e a Formação do Professor (em construção)*, para os professores da Faculdade de Educação, professores do curso Inglês Oral e vários outros de pós-graduação da PUC. Não teve dúvida. O grupo estava lá assistindo, o meu querido GEPI estava lá.

Jamais esquecerei o que me foi dito por Artur Costa Neto, por vários profissionais excelentes da Faculdade de Educação da PUC-SP, por professores de vários departamentos ali também presentes e, mais uma vez, pela minha grande mestra e orientadora Ivani Fazenda: se eu tivesse o poder, lhe outorgaria o título de Doutor agora.

Assim sendo, neste tempo de permanência com o grupo, sinto-me, revigorado e com o trabalho de restauração quase pronto. Agora que ele está quase finalizado e pensando sobre todo este pedaço de minha trajetória de vida, agradeço a amiga e mestra Ivani Fazenda pela inestimável ajuda, sem a qual eu não seria o Cláudio que sou hoje como também não seria o Claudio que com um pouco de orgulho e dignidade restaurados diz, lembrando novamente Callas: se alguém um dia, estudar como eu estudo, der aula como eu dou, falar uma língua estrangeira como eu falo, tiver a pronúncia que eu tenho em várias línguas, apresentar trabalhos como eu apresento, formar professores como eu formo, apresentar eventos para/com professores em formação como eu apresento, ensinar fonética e fonologia do inglês, *disciplina* geralmente ensinada por intermédio de um forte componente behaviorista, mas por mim, *interdisciplinarmente*, influenciado pelo aprendizado de doze anos de aulas de canto e alta interpretação com Madalena Lebeis, professora de canto, dicção e interpretação sem o que o “*entre*” que utilizo em minhas aulas seria impraticável - aí sim, poderei ter rivais.

O Picollo não pode ser dublado, imitado. Certo ou errado ele é único, mas de uma unicidade sem coroa, unicidade que pode e deve ser repartida humildemente, a qualquer momento. O Picollo não tem medo, o Picollo não precisa competir e muito menos puxar o tapete de ninguém, ação praticada por pseudo-educadores, tão comuns e pequenos dentro da academia, embora o dele possa ser puxado a qualquer instante. O Picollo se alegra quando sabe alguma coisa e pode explicar a alguém. O Picollo fica mais alegre ainda quando a explicação é com-

preendida por alguém, também fica alegre e agradecido quando não sabe alguma coisa e aprende/apreende de alguém.

Este ‘*entre*’ que eu já carregava foi percebido de alguma forma por Ivani Fazenda, a Mestre Escultora, cuja experiência, sapiência e humildade soube resgatar o sagrado alocado entre o *entre* que Madalena cultivou e o ‘*entre*’ que utiliza em sua obra, colocando-os numa harmonia interdisciplinar sem mácula no meu trabalho.

Cabe aqui mostrar um pouco o modo como Madalena Lebeis trabalhava comigo.

Madalena era uma Artista. Como já disse anteriormente, meus fins de semana sempre foram exclusivamente dedicados a espetáculos de Arte e as feiras de antiguidade, os quais me dão a possibilidade de saber o que não sei, de re-visitar um **Repertório** de época que não é a minha, proporcionada por este meu extenso contato com o antigo. Nas feiras quando algo como um objeto, uma marca, uma assinatura chamam minha atenção, eles são sempre por mim pesquisados, para saber mais a respeito. Esta mania, considerada por muitos dentro da academia como saudosismo bobo, (eu pediria ao leitor aceitar o triste fato que tanto a Academia quanto a escola em geral estão prontas para receber e seguir *modismos*) foi sempre a mais importante para a minha própria construção. Talvez este mecanismo de busca constante tenha sido o elemento catalisador, conduzindo-me a um objeto, (uma fotografia, um ovo, uma chave, um castiçal de bronze etc.) vários contextos para o meu ensino da oralidade.

Esta re-visita do passado como gestor de transformações quando associada aos conflitos, dúvidas, indagações do presente sempre ajudaram me e a meus alunos a projetar o futuro de maneira mais promissora. Como isto se dá? Não há possibilidade de projeção futura sem que este eterno *dueto afinadíssimo* entre passado e presente produza o fluxo cognitivo benéfico sem o qual o professor não deixa de ser um mero repetidor. Madalena me falava: “Você não está aí para *repetir* a música já cantada milhares de vezes por outros. Você está aí para interpretar. O professor não está para repetir e sim para interpretar”.

Isto me foi paulatinamente mostrado por Madalena Lébeis, minha professora de canto e alta interpretação, aluna de Vera Janacópulos. Madalena me contou a história de sua mestra:

Vera nasceu em Petrópolis, Rio de Janeiro e faleceu em 5/12/1955. Aos quatro anos viajou para a França com a irmã, Adriana, que se tornaria mais tarde escultora. Inicialmente foi aluna de violino de Georges Enesco (1881-1955), mas aos 16 anos começou a estudar canto com Reja Bauer e depois com Jean de Reszke (1850-1925) e Jean Périer (1869-1954). Cantou pela primeira vez em Paris, França, em 1914. Em seguida, aperfeiçoou-se em Lieder alemães com Lilli Lehmann (1848-1929). Depois de exibir-se em várias cidades norte-americanas, es-

treou em New York, E.U.A., em 1918 e, desde então, tornou-se internacionalmente conhecida. No Brasil, apresentou-se pela primeira vez em 1920, voltando a fazê-lo várias vezes na década de 1930. Nessa época, em Paris, dedicou-se ao magistério, utilizando *o teatro de marionetes como processo pedagógico*. Durante a Segunda Guerra Mundial, com a ocupação alemã, voltou ao Brasil em 1940, radicando-se em São Paulo até 1948. Contratada pelo Departamento de Cultura da prefeitura da cidade, desde seu retorno nunca mais se exibiu como cantora, dedicando-se apenas ao magistério. Entre seus alunos destacou-se Madalena Lébeis e Laís Wallace.

A primeira tornou-se minha mestra de dicção, canto de câmara e alta interpretação. Possuía um enorme caderno com mais de mil e cem aulas de Vera Janacólulos transcritas que foram doados a mim. Além de tudo isto, tornou-se minha outra mãe (mãe sagrada no campo artístico, assim como Ivani, mãe sagrada na academia; eu me tornei filho de ambas.

Madalena era gorda, meia estatura. Poderia defini-la com duas palavras: elegância e estilo. Possuía um rosto belíssimo e uns olhos negros maravilhosos, muito expressivos. Dona de um bom gosto enorme, via em cada um de nós as possibilidades, os talentos escondidos, e os caminhos que cada um deveria seguir nesta profissão também árdua: o canto de câmara, base da mais refinada música; o gosto pela música de câmara posso atribuir a ela. Não estabelecia diferenças entre nacionalidades, línguas, o que para ela era uma imbecilidade. Costumava dizer: “desde que você goste da música, isto é, do que ouve e desde que seja para o seu registro de voz, a música transcende fronteiras e barreiras. “A obra de arte não tem nacionalidade. Embora esta palavra possa mesmo produzir guerras, na Arte é imbecil. Cante, mas faça-o com o estilo (a estética) adequada ao período, com a intenção que o compositor quis transmitir quando compôs”. Isto requeria de seus alunos uma profunda pesquisa não só da vida dos compositores, época, sociedade, como também dos poetas sobre os quais eles se debruçaram para compor. Navegávamos entre a poesia e as composições dos clássicos italianos, franceses, ingleses, russos, judaicos, espanhóis, portugueses, brasileiros com extrema facilidade guiados pela fantástica mestra.

Peço ao leitor notar que, enquanto na ópera, com apenas duas línguas, por exemplo, italiano e francês, um artista viaja o mundo, com a música de câmara, o mesmo não acontece; o conhecimento de línguas, suas articulações e os pormenores ligados à dicção de cada uma delas requer conhecimentos fonéticos e fonológicos. Aqueles que se aventuram, que aceitam esta enorme condição de risco, cantam esse gênero, aqueles que não, tendem a ter um Reper-

tório reduzido. É um estudo, portanto, que requer uma parceria constante a respeito. É impossível trabalhar sozinho.

Assim, sendo professor de fonética e fonologia do inglês, também tive a oportunidade de ajudar vários profissionais da Escola Madalena Lébeis e ainda solistas e coros do Teatro Municipal de São Paulo. Também fui muito ajudado ao interpretar músicas espanholas, judaicas e francesas, línguas que não domino bem, por profissionais dos corpos estáveis. Neste campo, pouco funciona a teoria da fonética geral e da fonologia, pois, uma vogal pode ser produzida em qualquer altura e com qualquer posição articulatória. Geralmente os compositores pensam pouco nas dificuldades dos cantores ao interpretá-las o que causa dificuldades enormes para emití-las sem mudar o significado das palavras.

Madalena insistia na expressão do rosto e quase que proibia o gesto e os movimentos de corpo. Todos os sentimentos deveriam ser expressos com movimentos faciais apenas.

Fazia-nos, nos ensaios, pisar no palco com nossa pianista, milhares de vezes, corrigindo o movimento do braço ao andar, o modo de se colocar junto ao piano e dando opinião sobre a roupa que usaríamos em cada concerto. Jamais permitia que um(a) solista cruzasse as pernas numa cantata ou numa missa. “Sola de sapato?”, dizia ela, nasceu para o chão e não para o público.” Ou, “as jecas me colocam flores em cima do diafragma e, cada vez que respiram, as flores abaixam e levantam num vai e vem incompatível com todo o resto; uma pobreza! Elas não têm noção de estética. Roupa para estas ocasiões é veludo preto e só. E por favor, sem decote”.

Além disso, exigia da pianista uma leveza enorme, principalmente da mão esquerda, para que os graves não encobrissem a melodia que cabe a mão direita produzir. O equilíbrio *entre* o como o pianista executa e interpreta e o como o cantor emite e interpreta, neste caso, é indispensável para a expressão do belo.

Fazia-nos declamar cada poesia para encontrarmos o verdadeiro significado que o poeta e compositor queriam expressar e sempre nos alertava para nosso gesto facial.

“Quando numa música, um verso ou palavra é repetido, a repetição não deve ser duas ou três vezes da mesma maneira; há uma intenção nessa repetição, é essa palavra ou verso que dá todo o sentido, que carrega toda a força do sentimento expresso.”

Ela foi amiga, profissional competente, a quem devo não só a educação musical adquirida como também uma educação para a vida. Sem ela, não vislumbraria a feitura deste trabalho.

Quanto a Ivani Fazenda, a mestre escultora, o que posso dizer é que, além da sapiência estar presente em sua obra, está também na prática de vida, verdadeiramente exercida em cada

ação. É muito raro presenciar tal fato dentro da escola e da Academia. Ela não rejeita, ela aceita, ela não exclui mas abraça, ela é dotada de um enorme poder de coerência, evidenciado em sua obra escrita e na sua ação praticada junto aos cursos que ministra e junto ao GEPI. Além de nos esculpir, paulatinamente nos restaura, caso a obra venha a cair e quebrar. É o trabalho do próprio escultor ao deparar com seu trabalho, restaurando partes que não ficaram boas ou que foram “interrompidas”.

É por esse motivo que Madalena Lébeis, a mestre escultora e o GEPI me são tão queridos.

O GEPI me ensinou a me levantar como pessoa e como acadêmico por ter no seu corpo este espírito. Este pedaço de minha história de vida poderia se tornar uma tese de doutoramento. O Picollo acadêmico tem, como seu cartão de visitas, outros poucos professores excelentes que teve e tem. Destacam-se entre eles: Mr e Mrs. Howard, Joel Martins, Lucrecia D’Alessio Ferrara, Alasdair Burman, Adazir de Almeida Carvalho, Antonio Chizzotti, Marcos Masetto, Maria Candida Moraes, Mere Abramovich, Ivani Fazenda, Celestino Correa Pina, Giulio David de Leoni, os professores em formação com os quais, todos os dias, ele convive presencial ou virtualmente, repartindo angústias e alegrias desta profissão impossível, os professores, mestres e doutores que por ele passaram. Peço ao leitor notar que sem a influência das duas últimas grandes mestras: Madalena e Ivani, este trabalho não existiria, pois com o apoio artístico dado por Madalena Lébeis e o apoio maiêutico de Ivani Fazenda, retirando o artista oculto em minha ação de professor, intimamente **interligados**, permitiram-me perceber-me e apresentar-me como ser⁹⁵, assim vislumbrando a construção desta pesquisa.

Nada pode substituir isso na relação ensino-aprendizagem. Recentemente, ao lidar com *Story Telling and Narrative*, num curso de pós, dois dos participantes me perguntaram porque não escrevia um livro, uma espécie de biografia, no qual toda minha experiência de professor/educador pudesse ser amplamente relatada. A resposta é esta tese.

No presente momento, o Claudio, aceito no Programa Educação: Currículo, e tendo como orientadora, amiga educadora, aquela que lhe deu a mão consegue dizer **o ser que está**.⁹⁶ Para que isso seja possível, o leitor deve estar atento ao relato que se segue, no intuito de perceber, primeiramente, que *todo o interdisciplinar que nasce de um profundo disciplinar* surge do amor, do compromisso, dedicação e comprometimento ao próximo e, em segundo lugar, que todas as coisas existentes no mundo estão, de certa forma, ligadas a uma disciplina. Um objeto qualquer, como um vaso de faiança⁹⁷, ao ser observado por um indivíduo interessado na disciplina “*pottery and ceramics*”, pode abrir um leque de opções investigativas: forma, mate-

rial de confecção, formação desse material, época, estilo, estética, enfim “pedaços” do mundo que aquele objeto pode retratar. Para tal, o **todo interdisciplinar** não pode excluir a **disciplina** e sim agregá-la, a fim de possibilitar aos indivíduos a apropriação de conhecimento valorada educacionalmente.

ADENTRANDO O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Para poder adentrar o universo da investigação interdisciplinar, de importância fundamental para esta tese, faz-se necessária, mais uma vez, a ativação de minha memória pregressa, pois toda investigação que pretende ser interdisciplinar nasce na busca de um sentido maior, quase sempre camuflado pelas “n” facetas a que a vida nos conduz. Esta busca de sentido maior e a obrigatoriedade do desvelamento obrigam-me a falar um pouco de minha história de vida privada e acadêmica, dentro e fora da academia, para poder relatar ao leitor como me interessei por elaborar a tese de doutoramento sobre “*Uma Investigação Interdisciplinar no Ensino da Língua Inglesa*”, fruto de vários anos de convivência/experiência. A proposta para trabalhar no ensino de línguas estrangeiras e na Prática de Ensino por intermédio de manifestações artísticas diversas, sem obviamente abandonar as especificidades da disciplina, nasceu, primeiramente, como um cenário que me envolveu durante toda a minha vida e que, paulatinamente, tornou-se protagonista, pelas razões que passo a expor.

Um grande significado de minha vida privada sempre concentrou-se na atividade artística, que mais tarde descobri ser um dos aspectos fundantes da Interdisciplinaridade. Aos oito anos de idade, comecei a frequentar o Teatro Municipal de São Paulo onde tive meu primeiro encontro com a música clássica, concertos de câmara, sinfonias, óperas, cantatas. Mal sabia que este encontro tão prazeroso e tão rico viria, um dia, a influenciar minha maneira de pensar como indivíduo/educador e se transformar em meu principal objeto de estudo. Além disso, sempre gostei de assistir a peças teatrais, balé, filmes, exposições de pintura e escultura, tudo o que tinha um valor educativo, consolidando ou mudando algum dado ou experiência em meu repertório ou ainda preenchendo com um novo, alguma lacuna. Para tal, a procura da interação com o outro se tornou também imprescindível e muito querida.

Além disso, o constante interesse pela leitura a respeito da arte em geral, das literaturas grega, romana, francesa, inglesa, norte e sul-americana, alemã e daquela literatura que deu origem às óperas, guiado por Giulio David de Leoni, sempre provocou em mim uma constante interação entre o lido e o meu modo de pensar privado e acadêmico.

No lado acadêmico, já aluno da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no terceiro ano do curso de Letras: Português-Inglês, comecei a ministrar aulas de inglês junto ao Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, que tinha como proposta uma relação ensino-aprendizagem de primeiríssima qualidade para alunos escolhidos da Rede Oficial de Ensino. Foi ali que tive meus primeiros contatos com artigos e livros de Paulo Freire e foi ali, no breve período em que lá permaneci, que comecei a exercer o exercício da criatividade, da imaginação, da escolha apropriada do material didático/artístico, isto é, comecei o exercício de vigiar o meu olhar, o que mais tarde chamaria de olhar vigiado, metáfora maior da interdisciplinaridade.

Com a instauração do regime militar, já em 1968, o colégio transformou-se numa escola como as outras, sem diferenciais. Mas penso que foi ali germinando, aos poucos, a semente que determinou meu modo de pensar, meu agir pedagógico, antes, durante e após a própria ação: a navegação entre vários campos do conhecimento artístico para o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira e a formação do professor.

Dali, parti para outros colégios como Pio XII, Externato Nuno de Andrade e o Colégio Estadual Jardim Tranquilidade, instituições com realidades completamente díspares, mas que me concederam a liberdade de atuar como eu gostava: ensinar o que precisava mas não determinando minha ação, fato que nunca tolerarei. Minha ação é um constante re-visitar à minha memória, a minha história de vida privada e acadêmica, meu **Repertório**, confrontando com alguma atividade presente para uma projeção futura. Parece-me impossível obtermos conhecimento sem esta tríade maravilhosa e ao mesmo tempo desconfortante, mas muito necessária para criar um momento *construtivo* de educação/ cultura/arte: a aula de inglês. Na abordagem de cunho exploratório que proponho: trabalhar com a Arte para o ensino da língua inglesa e a Prática de Ensino, o desconforto está perenemente presente na relação ensino-aprendizagem, determinado pela postura relacionada ao saber: a de um rei sem reino, a de um professor interdisciplinar.

A minha atitude de curioso convicto me fez constantemente penetrar, com humildade, em novos campos de conhecimento. Isso “não é depreciação de si nem falsa apreciação. Não é ignorância do que somos, mas conhecimento, ou reconhecimento do que não somos.”⁹⁸ O conhecimento não é de ninguém mas sim daqueles que têm a audácia de enfrentar o “novo”.

Trabalhei doze anos na Sociedade de Cultura Inglesa, onde atuava como professor e membro do “*Teachers Training Course*”. Embora este treino seja dado somente a animais, é ainda fortemente usado em cursos de formação de professores. Legitimado por uma visão

behaviorista de ensino, em que uma causa leva a um indissolúvel efeito, também vincula-se fortemente à relação ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tornando todo o processo confortável, seguro mas em oposição à abordagem artística investigativa que, paulatinamente, incitava-me a escrever esta tese, constituindo o desconforto, o incômodo, partes inerentes da minha rotina, sempre presentes na minha investigação interdisciplinar, à busca dos elementos que precisava para atingir algum propósito mais relevante do que o comumente apresentado em aulas de inglês: (S-R).

No referido curso, já trabalhávamos com a noção de *formação de professores* e, foi nele que comecei a observar aulas dos professores da instituição. Alicerçava-se desta forma, a minha crença de que o ensino enfadonho de mecanismos poderia ser facilmente substituído por algo “novo” que possibilitaria ao aluno ouvir/falar como um ser humano livre, autônomo e não autômato. Nesta instituição, esse ensino enfadonho, apoiado na inteligibilidade óbvia, era compensado por atividades extras que envolviam alunos de todos os níveis de aprendizado; uma delas era a apresentação de teatro, musicais ou óperas. Participava do grupo diretor e minha principal função era a preparação musical bem como a correção de pronúncia. Um “olhar vigiado” sobre esta atividade fornecia um forte dado que mais alicerçava esta proposta de ensinar inglês por intermédio da Arte: que a língua estrangeira era apreendida/aprendida mais eficazmente quando alunos eram expostos a contextos significativos fora da sala de aula, isto é, em contextos de ensino informal. A preparação, ensaio, falas, marcações, ritmo, pronúncia, enunciação, dicção, postura, direito de voz, e as diferentes linguagens além da verbal (apenas uma das linguagens possíveis), provocando neles, após quatro meses de ensaios, um efeito relativo ao aproveitamento dos cinco primeiros níveis dentro da escola.

No meu segundo ano dentro desta escola, comecei a trabalhar na PUC-SP como professor de Prática oral e Fonética e Fonologia do inglês onde a Arte, formação do professor, mais as especificidades **de cada disciplina** eram sempre conjuntas, ligadas de maneira harmoniosa nas atividades propostas por mim e/ou pelos alunos.

Em seguida prestei concurso para o Centro de Educação, para ministrar aulas de Prática de Ensino, e foi aí que minha paixão pela Educação e formação de professores transformou-se em amor. “*Uma investigação interdisciplinar no Ensino da Língua Inglesa*”, nasceu exatamente desta *inter-relação* de experiências e amor.

Ensinar é mais uma forma de arte. O professor é aquele ser humano que professa idéias artisticamente usando todos os ingredientes necessários para atingir seu objetivo: a comunica-

ção coerente e valorada com os outros seres humanos, participando, seja dentro da escola ou fora dela, com o intuito de formar melhores cidadãos.

Acredito que elementos formativos da Arte, formação do professor e saberes disciplinares têm o papel de irrigar e fazer nascer um constante fluxo cognitivo no Claudio privado e o no Claudio educador; sem a forte comunicação interdisciplinar, que este **Repertório**⁹⁹ proporciona, não seria possível construir minhas aulas e nem ministrar o curso de Prática de Ensino de inglês. Ambas atividades tiveram e ainda têm como foco a Arte e a Formação do Professor. Conjuntamente, esses dois focos incitam-me a propor uma nova abordagem apoiada na investigação interdisciplinar quanto à questão da Arte na Prática de Ensino da Língua inglesa.

Todos estes aspectos mencionados acima levaram-me à minha pergunta de pesquisa: Caminhar entre vários campos de conhecimento artístico consolida uma relação diferenciada na constituição de um professor/educador de língua estrangeira?

Para responder a esta pergunta serei obrigado a pesquisar as partes do meu **Repertório** que me fizeram ser quem eu sou e que modificações esse conhecimento artístico provoca constantemente em mim, nos meus alunos e professores em formação. Para tal, é indispensável pesquisar também como o resgate do humano que cada dia de torna mais volátil, pode se tornar mais fortalecido em mim, nas pessoas de meu relacionamento e nos meus alunos.

Sendo estes vários campos de conhecimento artísticos díspares, porém afins, será também necessário recorrer a minha extensa ação pedagógica pregressa, a fim de tentar responder à pergunta desta pesquisa.

Para que isto seja possível, procurarei pesquisar **quatro elementos constitutivos** de minha ação pedagógica, tanto nas minhas aulas de prática oral/fonética e fonologia de inglês, como nas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de inglês. São eles: 1) qual é o sentido da literatura?, 2) qual é o sentido do teatro?, 3) qual é o sentido da ópera? e 4) qual o sentido do mito Maria Callas dentro deste universo que induz a me conhecer melhor.

O PRIMEIRO ELEMENTO: O SENTIDO DA LITERATURA

"O poeta sente as palavras ou frases como coisas e não como sinais, e a sua obra como um fim e não como um meio; como uma arma de combate."

(Jean-Paul Sartre, filósofo francês, séc. XX)

Gostaria de esclarecer, em primeiro lugar, que a forma escolhida para analisar o sentido da literatura navega entre duas epistemes: descrição e narração.

É bastante complexo explicar qual é o sentido da literatura em minhas aulas. Primeiramente indago a que tipo de literatura estaria me referindo, isto é, que tipo de literaturas ocupa um lugar preponderante dentro de minha ação em sala de aula. Pesquisei vários livros que tenho a respeito, mas, para poder encontrar uma resposta plausível do sentido da literatura na minha ação, penso ser melhor começar com o verbete de um dicionário.

Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico (www.literaturaworld.hpg.ig.com.br/literatura.htm),

literatura (Do lat. *Litteratura*):

S.f. 1. Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários de um país ou duma época. 3. Os homens de letras: A literatura brasileira fez-se representar no colóquio de Lisboa. 4. A vida literária. 5. A carreira das letras. 6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras ou aos autores literários: estudante de literatura brasileira; manual de literatura portuguesa. 7. Qualquer dos usos estéticos da linguagem: literatura oral [p.v.] 8. Fam. Irrealidade, ficção: Sonhador, tudo quanto diz é literatura. 9. Bibliografia: Já é bem extensa a literatura da física nuclear. 10. Conjunto de escritores de propaganda de um produto industrial.

Quando leio estas definições, percebo não serem suficientes para desenvolver uma argumentação adequada, que venha a corroborar com o sentido da literatura em minhas aulas, mas são, ao mesmo tempo, suficientes para situar o leitor desta pesquisa a vislumbrar que quando a palavra literatura é usada, não quero me referir apenas a *1. Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso*, ou a *2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época*, ou a *6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras ou aos autores literários*, ou, ainda, a *7. Qualquer dos usos estéticos da linguagem: literatura oral, [p.v.]* como conceitos isolados ou compartimentalizados, mas sim perfeitamente *interligados* para que haja a possibilidade de *caminhar* entre eles dependendo do que necessito para o avanço de minha ação pedagógica. Assim sendo, no que se refere a *(1.)*, a abordagem *Arts Based Approaches* nos aponta, muito claramente, que tanto o professor como o aluno é um escritor em potencial e nada deve impedir que isto se realize dentro da ação pedagógica de maneira prazerosa e saudável. É um dos recursos muito usado por mim em minha ação pedagógica, amplamente

narrado mais à frente. O contato com (2.), um dos mais ricos em qualquer relação ensino-aprendizagem, é aquele que nos põe em contato com a vida e nos fornece *os entres* necessários para nossa reconstrução, avaliação, julgamento, estruturação e modificação de nosso **Repertório** e, conseqüentemente, de nossas atitudes e ações. Segundo Afrânio Coutinho, (site: <http://www.literaturaworld.hpg.ig.com.br/literatura.htm>) *a literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo que possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.*

Segundo o mesmo autor, a literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social.

*O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades factuais. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de **experiência**, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro.*

O que chama minha atenção neste trecho é quando, brilhantemente, Afrânio Coutinho considera que ao tomarmos contato com ela “passa então a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de onde proveio”. Desta maneira, ela assume parte da vida daqueles com as quais entra em contato. É o leitor que lhe dá vida, indagando, confrontando, recusando ou aceitando a intencionalidade do que está diante dos seus olhos. O diálogo *entre* escritor e leitor para ser educacionalmente valorado dependerá tanto da escolha do tipo de literatura a ser lido como também da capacidade do leitor de inferir, refletir sobre ela. Ao fazer isso, o leitor autônomo e com outras experiências incluídas no seu **Repertório** está sempre colocado em uma situação de conflito/risco e é nesse momento que as mudanças comportamentais podem eventualmente ocorrer. Quanto mais intenso for esse contato, mais possibilidades o leitor terá de emancipar-se ao praticar este exercício de vida, por sinal, o mais rico e belo.

Penso que o que é dito por Afrânio Coutinho e Aurélio já contribui para que o leitor tenha uma idéia, ainda que parcial de qual vem a ser o sentido da literatura em minha ação pedagógica.

Começo, agora, a pesquisar *como* ela me influenciou e *como* compõe de maneira preponderante parte integrante e constante de minhas aulas para o desenvolvimento da habilidade oral.

A influência pessoal da literatura começou muito antes da Universidade, aos sete anos de idade, quando iniciei meus estudos de inglês. Além da biblioteca do Colégio Ateneu Brasil, sempre trancada a sete chaves, a do casal Mr./Mrs. Henry e Hilda Howard ficava aberta aos seus alunos particulares. Foi ali que o meu contato com a língua inglesa e a literatura nasceu. Além das aulas formais, o casal convidava-me para tomar chá, às cinco horas da tarde, servido dentro de uma imensa sala, forrada de livros. Lembro-me de que uma das paredes era dedicada aos autores ingleses, a outra, a autores americanos e das outras literaturas inglesas; a terceira a todos os autores brasileiros e a quarta a todos os autores de outras nacionalidades e incluindo um bom número de autores latinos e gregos que bem mais tarde, já na academia, com os grandes Giulio David de Leoni e Celestino Correa Pina, teria o prazer de conhecer. Assim sendo, três vezes por semana, tinha esse contato com meus mestres, verdadeiros contadores de histórias, os quais me mostravam e falavam daqueles autores com muito amor e carinho e, refletindo profundamente sobre a atitude de ambos em relação a minha aproximação com a literatura, penso ter nascido ali, dentro daquela informalidade, o meu respeito, admiração e o gosto pela literatura, provocado por dois incitadores maravilhosos. Houve, nos treze anos de contato, uma passagem tênue entre o contar histórias e ler as obras da literatura inglesa. As tragédias de Shakespeare sempre foram as minhas favoritas. Depois que no princípio desse contato Macbeth, a minha favorita, me foi contada, oito anos mais tarde já estava sendo lida e discutida num chá que se assemelhava, naquele momento, a um “sarau cultural”. Lembro-me de ter ficado maravilhado e assombrado pela atitude das duas personagens quando o enredo me foi narrado pela primeira vez, pois o meu inglês era ainda muito incipiente para ler a obra. Quando a li, fiquei maravilhado com o engenho e arte shakesperiano.

Nesta época, além das aulas de inglês, colégio e trabalho, todos os domingos eu ia ao Teatro Municipal de São Paulo para assistir aos Concertos Matinais. Num desses domingos, o programa seria de coros de ópera. E qual não foi minha surpresa quando leio: coro das bruxas de Macbeth! Fiquei maravilhado com o que via e ouvia: a música, a polifonia, as cores, os

matizes, a força daquela composição verdiana que, naquela época, já me encantou, e me encanta até hoje. Naquela época eu não sabia o que era ópera.

Ao chegar para mais um chá com os “meus pais culturais”, contei-lhes aonde havia estado no fim de semana e ao que havia assistido, citando obviamente o coro das bruxas de Macbeth. Depois da explicação de ambos, percebi e, penso agora, que o *inter* de toda a minha ação pedagógica nasceu da percepção da ligação e da *inter*-relação de todas as “vivências” e, se são e estão no mundo, estão a serviço da recriação. Este foi o fator determinante, o ponto principal de onde a minha espiral ascendente começou e onde o papel da escola formal foi quase nulo para mim.

Já na Universidade, este contato com a literatura, alicerçado pelos excelentes mestres Celestino Correa Pina, Giulio David de Leoni, Lucrecia D’Alessio Ferrara e Alasdair Burman e a minha íntima investigação com outras formas de manifestações artísticas oriundas das literaturas consolidaram minha relação com vários campos de conhecimento artístico.

Além disso, o componente de leitura dentro do currículo da Academia incluía quatro módulos; objetivava o reconhecimento de estilos/gêneros (formal, informal, técnico, acadêmico, literário, jornalístico etc.) como também um estudo substancial da descrição, da narrativa e da argumentação. E o estudo aprofundado das estratégias de leitura me ajudava a entender textos escritos de qualquer natureza com maior facilidade. A importância deste componente foi tal que sem ele, a aventura do pensamento tornar-se-ia impraticável. Foi através dele, no meu ponto de vista, que aprendi como se apreende, se julga, se incorpora, se aceita, se refuta com maior propriedade. Mas isto só acontece se houver um ensino que leve a despertar no aprendiz primeiramente o interesse pela leitura, sem o qual não lerá o que é pedido, e, em nossa situação atual, não lerá nada ou quase nada. Mais uma vez a minha **experiência** mostra que é possível vislumbrar o caminho árduo que o professor tem de percorrer para levar o aprendiz a tomar gosto pela leitura. É a indução, a do tipo a que fui submetido, talvez a arma maior para o desabrochar do gosto, do prazer, da partilha salutar das idéias do autor com o leitor e também de ambos com o outro. Quando esta *inter*-relação ocorre, percebo que é impossível falar disciplinarmente, isto é, como se as literaturas fossem monodisciplinas, mas apenas simultaneamente, interdisciplinarmente.

Como induzir? Não há resposta mecânica para tal pergunta. O que existe são inúmeras possibilidades de afirmações de minha parte, dentro de minha ação pedagógica, baseadas no descobrimento de uma relação constante entre dois ou mais fenômenos, que, paulatinamente, levam o sujeito, dentro do processo intelectual ou do entendimento, a se interessar por estabe-

lecer afirmações de uma relação universal e necessária entre aqueles fenômenos. Deve-se notar aqui que tais afirmações podem partir do sujeito, não sendo, portanto, domínio de quem quer que seja. Nesse sentido dentro desse processo, o professor tem a possibilidade de levantar e sugerir inúmeras fontes para leitura (ou pode aceitar as sugeridas pelos sujeitos) que obviamente têm de ter valor cultural/educativo e que têm de estar ligadas ao que está sendo compartilhado em sala de aula. Esta partilha pode levar a inúmeros caminhos diferentes daqueles anteriormente pensados, o que obriga o professor a mudar constantemente dentro do processo. Exemplificando, teríamos o seguinte: Suponhamos que o assunto discutido seja o ciúme ou qualquer outro sentimento encontrado no arcabouço sentimental do ser humano em uma aula de inglês (ou de qualquer outra língua, inclusive a materna), cujo objetivo é o desenvolvimento da oralidade e, preferivelmente, seguindo uma linha metodológica baseada em **História de Vida e Narrativa** e/ou **Arts Based Approach**. A produção oral que normalmente acontece nesse tipo de aula é livre e não pode ser planejada. Muito menos concebida a priori pelo professor, porque o que os sujeitos verbalizam é o resultado de suas próprias **experiências**, de seu próprio **Repertório**. Sabendo-se também que a Experiência, um conjunto de conhecimentos individuais ou específicos transmitidos pelos sentidos, constitui a somatória dos inesquecíveis, o Repertório de cada ser humano, e sabendo-se que ela é constantemente ativada por estímulos exteriores, a experiência cria no ser humano a eterna confrontação entre o que lhe é apresentado e aquilo por ele já acumulado social e historicamente. Quando, nesse tipo de aula, a interação¹⁰⁰ acontece como processo pensante e não mecânico é que o professor e ou aprendiz notam que a **Experiência** não é, também, domínio de ninguém; quando então são sugeridos “ganchos” como material de leitura. Assim sendo, ao falar de ciúmes, o professor cita e narra Othello de Shakespeare ou Carmen de Proper Mèrimée. Citar e narrar não são os únicos ingredientes necessários; tudo depende de como isso é feito, de como os alunos são induzidos a pegar um dos dois livros citados aqui como exemplos pelo prazer de saber mais, pelo *prazer* da busca de maior conhecimento e não pela *obrigatoriedade* tão comum e velha, imposta por um tipo de relação ensino-aprendizagem apoiada na mesmice e na inteligibilidade óbvia. Claro que a citação e a narração feita pelo professor (ou muitas vezes pelos sujeitos) têm de estar carregadas de respeito àqueles que as produziram, de amor pelo prazer que ocasionaram, de eterna gratidão pelas lições de vida que proporcionaram aos leitores, entendendo e conseguindo partilhar estes saberes em suas relações de vida privada e profissional. Acrescente-se ainda o “toque” aos sujeitos, de que eles podem se tornar melhores seres humanos ao lê-las. E eles as lêem: dois ou três a princípio, quatro ou cinco um pouco mais tarde, oito e

dez já no final do semestre letivo. Talvez possamos afirmar que a conscientização e motivação venham como consequência natural de um tipo de aula como esta, onde a obrigatoriedade exercida pela escola punitiva deixa de ter a relevância que tem tido até hoje, com seu julgamento, interrogatório, sua obrigatoriedade, com sua inocente e ingênua intenção de insistir na observância das necessidades dos alunos e, paradoxalmente, de insistir na colocação do aluno como centro do processo, mas ainda erigindo, poderosamente, o professor na posição de um príncipe maquiavélico, posição esta que acaba por destruir o convite hipócrita feito ao aluno para pertencer, para refletir e partilhar suas idéias, fato este eminentemente ligado à **aparência de mudança**. Aparência encontrada, no que é muito bem articulado e engendrado pelos executivos da Educação, nas regras impostas pelas instâncias governamentais (LDBEN, Parâmetros Curriculares, Provões e Propostas Curriculares) e na obediência cega da Academia ao que é proposto, visando ser contemplada com os “AS” ou “BS”: vozes vazias e ocas, sombras de som que curtem o seu próprio lamento. (Cecília Meirelles: “Mar Absoluto”).

Também, dentro da Academia, os componentes Teoria da Literatura e as literaturas propriamente ditas permitiram meu maior contato não só com as linhas metodológicas de pesquisa, mas também com aspectos sociais, políticos e históricos que nos remetem a Louis de Bonald - www.literatureworld.hgp.ig.com.br/literatura.htm - pensador e crítico do Romantismo francês, início do séc. XIX, quando considerou: *"a literatura é a expressão da sociedade, como a palavra é a expressão do homem"*. Incluíam ainda obras no original, que deveriam ser lidas e discutidas.

Parece haver um abandono paulatino, um desinteresse enorme pela inclusão deste componente já nos primeiros anos da escola brasileira. Não há progresso educacional sem ele.

Penso que este contato agiu e age em mim como um processo autogerador de idéias, idéias que permitem ao Claudio educar-se e educar, pesquisar-se como pessoa e como acadêmico e, humildemente, pesquisar o conhecimento pessoal/acadêmico do outro e vislumbrando, dentro deste primeiro “entre” (professor-aluno), o que empregar e como empregar o escolhido ou sugerido pelo aluno, de maneira a proporcionar a todos, por intermédio do segundo “entre” (os materiais e a metodologia: abordagens, estratégias, atividades, tarefas) um aprendizado carregado de significações, teia a que o ser humano está eternamente atado.

Assim sendo, continuo aqui a pesquisar minha própria prática. Olho-a oniscientemente, porque é necessário que meu *olhar vigiado* abranja todos os “entres”: a minha ação, a do aluno e o papel dos recursos pedagógicos usados para chegar a responder **como** o contato com a

literatura pode atingir o mundo da audiência, dos participantes da interação, contato que lhes possibilite também navegar entre vários campos de conhecimento artístico.

Dentro de considerável número de atividades/estratégias/tarefas que há vários anos eu venho desenvolvendo, serei obrigado a selecionar aquelas que refletem não só uma relação diferenciada no professor de língua estrangeira como também no aluno . Para que isso seja possível, usarei três fases para cada uma das práticas apresentadas dentro deste primeiro elemento constitutivo, *o sentido da literatura na minha ação*: primeira fase: a aula propriamente dita, segunda fase: a participação/comentários dos professores em formação e, finalmente, a terceira fase: a respectiva análise de ambas as fases.

Primeira fase: como agir?

Aqui ousei criar um procedimento diferente, baseando-me num dos princípios da Teoria da Interdisciplinaridade que é condição para criar a perplexidade. Uma vez que no inusitado as situações ganham fluidez, permitindo que a atenção e intenção inerentes ao processo comunicativo jamais sejam interrompidas, e que o conteúdo, o *entre*, a ser passado, neste caso, *input*, reine soberanamente nas mentes daqueles que o receberam.

O leitor deve ser lembrado de que esta é a primeira tentativa de responder à minha pergunta de pesquisa, que o sentido do *dueto afinadíssimo* entre passado e presente, na Teoria da Interdisciplinaridade gestor de projeções futuras, mostre e provoque o impacto que um passado sombrio desperta.

Para tal procedimento, escolheu-se interpretação pessoal de dois poemas de Fernando Pessoa. Decidi interpretar o primeiro na língua inglesa. A intenção foi mostrar que o sentido do humano não tem pátria e que o sentido do humano perpassa todas as etnias e códigos.

Foi numa noite de sexta-feira, de um setembro quente e enluarado, nas duas últimas aulas do período noturno, curso de língua inglesa, que lancei mão de uma atividade criada no meu ingresso à universidade. O trânsito horrível, as notícias enfadonhas pelo rádio me fizeram desligá-lo e, enquanto esperava pelo moroso movimento do tráfego, comecei a procurar caminhos que pudessem levar-me a atingir o objetivo de ensinar/revisar o uso do passado numa *aula-demonstração* a ser dada para professores em formação do curso de **Prática de Ensino de Inglês no Ensino Fundamental e Médio e Estágio Supervisionado**, no primeiro semestre de 2003. Pensei que seria conveniente contar para minha audiência um recorte da história de minha vida pessoal e acadêmica. Após formalizar mentalmente e após ter atingido a sua “completude”, aceitando a condição de risco e de imprevisibilidade, elementos sem os quais

uma aula deixa de cumprir seu papel reflexivo, fiz uso do texto que havia engendrado. Deixei este monólogo para a última hora de aula.

Após cumprimentos, comecei a aventura com doze criaturas maravilhosas: minha audiência; para aquela aula, tínhamos a apresentação do seminário sobre *Arts Based Approaches* e logo após que a apresentação e discussão houvessem terminado, na última hora de aula (cada aula de prática tem quatro horas), usando a mesma abordagem a ser apresentada no seminário acrescida da *story telling and narrative*, comecei a narrar o que havia criado.

O texto, escrito na forma de monólogo, apresentado e interpretado por mim, conta a história de minha primeira viagem à Inglaterra e meu amor e casamento com Eunice, morta num acidente de carro quando levava nosso filho ao hospital para exames de rotina. Como Michael ainda era um bebê, não o trouxe para o Brasil, pois não tinha condições de criá-lo aqui. Ficou na Inglaterra com seus avós. Agora, após 19 anos de separação, ele viria e moraria comigo definitivamente no Brasil.

Passo agora a socializar com o leitor o texto como foi apresentado, inspirado em Pessoa.

A poesia:

Psicografia

O poeta é um fingidor,
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

Fernando Pessoa – Cancioneiro

A história

'Today is very special day for me. My son is finally coming to Brazil in December for good. Many years ago, when I went to England for the first time to do my M. A. I met Eunice, a very charming girl who was doing her post graduate course in Fine Arts . We met at the cafeteria and when we looked at each other we both felt that that could be a steady and lasting relationship. She was blonde, blue eyes, had freckles on her cheeks and a beautiful body but apart from her beauty, I immediately realized that her inner beauty was even more prevalent than the external one. The way she talked to me even when saying sweet nothings made me feel that that would be the girl I would like to have by my side for the rest of my life. I was twenty eight at that time and she twenty seven. A month after we had met, Eunice got pregnant and we did not know what to do when we both realized that we were going to become parents. She became all insecure and so did I. After thinking about the pros and cons we decided to get married. My in-laws who lived in

Wales welcomed us and called a priest from the local parish to marry us. Her parents and relatives were there and everything went fine.

Eight month later, Michael was born. A very handsome boy, brown hair and blue eyes and two beautiful dimples on his cheeks like his father's. We lived in the same hall of students in a small flat in the university campus.

One day I woke up very early, kissed Eunice and Michael and left for university . On that same day, Eunice had made an appointment with Michael's doctor because we both realized that he might have caught a cold. On the same morning, while I was attending classes at the University of Letters, the faculty office received a telephone call . The man on the phone said that Mr. Picollo should be told that his wife had had an accident and was sent to a hospital but that the baby had not been injured. The people from the office immediately looked for me to tell what had happened. When I got to the hospital I was told my wife had died but the baby was all right.

I went mad at the idea of not having the person I loved side by side anymore and for days I did not want to see anybody, only Michael, who seemed to have felt the tragedy.

When my course finished, I came back to Brazil and left Michael to be brought up by my in laws, two adorable persons who will always be part of my memories of the good people I had the chance to come across.

When in Brazil I realized how lonely I was without the two people I cared for very much.

Thousands of telephone calls to England, three a week, letters, photos and quick messages made their effective work. Every two years I go to England to visit them. Twice Michael came to Brazil. His first visit was six years ago and the second, two. And now that he is eighteen, he will definitely come and live with his daddy.

This Christmas is going to be different. I am desperately looking for a bigger flat and trying to think about how to decorate it to receive the part of my life who I had to leave there for not have been able to take care of at that time.

I think it is going to be very.....

A Poesia:

Isto

Dizem que finjo ou minto
Tudo que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.
Não uso o coração.

Ah, o mundo é quanto nós trazemos.
Existe tudo porque existo.
Há porque vemos.
E tudo é isto, tudo é isto.

Fernando Pessoa

Segunda fase: interpretando a ação

Quando eu terminei de contar este recorte trágico/feliz de minha vida, notei que muitas pessoas da audiência estavam chorando. Não fui interrompido uma só vez enquanto o desenvolvia. Considerando o barulho constante que povoa impiedosamente o lugar onde trabalho, nem ele conseguiu desviar a atenção da minha audiência e nem a minha.

Por um lado, quando o terminei, senti aquela pausa prolongada, aquele abraço imaginário de amor que me unia àquelas pessoas queridas. Por outro, a pergunta: o que faço agora?

A pausa prolongada continuava, até que a platéia começou a querer saber mais:

“How could you manage to go on studying in a situation like that ? You suffered [must have suffered] a lot.”

“ If Eunice were alive, would you come [would you have come] back to Brazil?”

“How do you feel now that you know that Michael is there, anxious to live with his father?”

“You are going to introduce him to us, aren’t you?”

“What is Michael like?”

Estas foram algumas das inúmeras perguntas feitas após a longa pausa, significativa ao extremo. As respostas enriqueceram ainda mais a história e nos despedimos também com beijos, abraços e lágrimas.

Como o grupo de Prática de Ensino possui uma sala de discussão virtual, três dias após a aula, mandei ao grupo uma mensagem, com o texto e os dois poemas de Pessoa, explicando que aquele pedaço de minha história de vida era uma aula para ensinar /aprender/revisar o passado e que ela tinha sido fruto de minha imaginação/criação/experiência para abordar o ponto gramatical, de maneira a fazê-los ouvir/usar tempos passados, um recurso didático pedagógico e, ao mesmo tempo, um recurso artístico, um monólogo, embasados teoricamente por ambas linhas de pesquisa já aqui mencionadas: *story telling and narrative e arts based approaches*. É necessário aqui convidar o leitor a saber um pouco sobre ambas e como estão ligadas interdisciplinarmente.

A primeira está baseada no pressuposto de que os que aprendem, inclusive o professor, têm histórias para contar, oriundas da experiência, do Repertório. É bom lembrar ao leitor que cada um de nós tem experiência e as situações criadas são compostas de indivíduos interagindo, propondo, negociando, através de alguns processos instrucionais.¹⁰¹ E que as partes de uma determinada situação não são compostas por elementos estáticos, colocados cada um no

seu devido lugar. Essas partes estão num permanente estado interacional fluido (Conely e Clandinin, 1988 6:7).

Ora, se um novo pensamento depende de um velho, se uma informação depende sempre de uma velha informação, também posso dizer que todas as situações de sala de aula nascem de uma situação usada anteriormente.¹⁰²

Complementam os autores, dizendo que quando usam a palavra currículo, a imagem que lhes vem à mente é a de que as pessoas são contadoras de histórias.¹⁰³

Ao usar este tipo de estratégia, sinto a necessidade de ser bastante flexível para interpretar cada situação e a minha imagem de currículo, a fim de verificar se ambos possuem direcionamento¹⁰⁴, isto é, elemento que dá forma e reconstrói a situação.

Nesta abordagem desenvolvida por Colenin e Clandinin, sobre a qual encontro parte de minha sustentação teórica, além de reafirmar o que há muitos anos vem se consolidando em mim como possível verdade plausível, a idéia de que é o conhecimento pessoal do professor que faz toda a diferença (1998:13) também apresenta inúmeros estudos sobre o currículo. Muitos desses estudos estão ligados ao futuro, um deles excelentemente apresentado ao GEPI na conferência do Projeto Millenium, realizado em São Paulo em Março de 2004. Estes estudos estão, neste caso, interessados em narrar o que os professores pensam naquele momento sobre as projeções futuras em educação. Dentre esses, ao ler o que ambos autores escrevem, noto que citam apenas um estudo referente a *historicidade do professor: o passado*. Excetuando-se o último, ousou dizer que todos os outros estudos estão interessados no pensamento do professor e conseqüentemente são apresentados no contexto da pessoa, sem que haja interesse em saber nada sobre a **experiência**¹⁰⁵ do professor. Acabamos, dessa forma, não entendendo por que o professor usou determinados elementos.

Uma resposta que talvez pudesse nos fornecer caminhos para o entendimento de por que um determinado professor usou tais elementos e não outros, seria que, talvez ele se sentiu forçado, por razões múltiplas exteriores, a agir como autômato e não autônomo. Ele não foi formado para perceber e captar uma atitude interdisciplinar. Sabemos apenas que ele tem tal e tal idéia, mas não sabemos que diferença, que contribuição essa idéia traz ao ensino, como também não sabemos como o professor projeta o futuro através de seu trabalho diário junto à sala de aula.

Fazenda, no artigo *O desafio Metodológico de Formar Professores Pesquisadores na interdisciplinaridade* (no prelo) mostra claramente o elo entre História de Vida e a interdisciplinaridade: “Histórias de vida, quando recuperadas, permitem-nos a conjugação de olhares

singulares das ações educativas. Cada pesquisa que tem a História de Vida como procedimento requer configuração própria, cuidados diferenciados, porque sugerem movimentos novos no delineamento de ações”.

Neste artigo, a autora pergunta por que é importante partir dessas histórias em nossa pesquisa:

“A resposta pode ser em parte explicitada pela afirmação de que as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação. Assim sendo, vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética ele ingressa numa dimensão interdisciplinar”.

Diz-nos ainda que para Pineau (2002),

“as Histórias de Vida definem-se como pesquisa e construção de sentido, ampliando não apenas o espaço da grafia mas o da palavra, da comunicação real, da vida. Amplia também as múltiplas possibilidades de expressão, tais como a fotografia, a tela, o teatro, o rádio, o vídeo, o cinema a televisão e a internet. Ela permite ao pesquisado a saída do “moi” a um ser “com”.

A partir do que nos é afirmado por ambos autores, notamos a íntima *inter*ligação desta com a segunda, a *Arts Based Approaches*. Participei de um curso de Patrick Diamond sobre esta abordagem, cujo pressuposto maior é que o caminho para todo e qualquer conhecimento autônomo seja a Arte, pressuposto este com o qual me identifico plenamente.

Primeiramente considera a importância do **eu** no desenvolvimento do professor, também uma preocupação dentro da investigação interdisciplinar, o que não é tarefa fácil.

A frase de Borges, 1974, p.67, é de extremo valor para mim:

“[There] was a shifting and shining creature that nobody had ever caught but that many said they had glimpsed in the depth of the mirrors.”

Quando tomei contato com esta frase, e após muito pensar sobre ela, cheguei a uma possível explicação sobre o professor interdisciplinar: aquele que possui uma multiplicidade de “persona multifacetada” dentro dele, assim como um ator, sem a qual seria impossível nem o caminhar possibilitado pela Interdisciplinaridade nem a própria interpretação, sem a qual *nada* pode ser construído interdisciplinarmente. O professor interdisciplinar é aquele que, sempre se pergunta ou se perguntará, como o fez a grande poetisa brasileira, Cecília Meirelles, no seu poema **Apresentação**: “*Em que espelho ficou perdida a minha face?*”

Além disso, em *Mirrors and Metaphors: Arts-Based English Teacher Education*, Patrick Diamond (1997:3) afirma que o

'self remains an elusive construct and any coming and going between the world of mirrors and of people is not without its risks. Yet it is in the act of seeking a self that we create it. By representing and reinventing our experience of self as a teacher, we promote its development. We assemble and reconstruct self as we build and renovate any other idea – as a continuing journey of selfhood, undertaken through making and sharing texts about it, and within supportive contexts provided by others. By definition, self is socially constructed but a post modern self is also an individual artifice'.

Assim sendo, a própria abordagem parte do pressuposto de que qualquer professor pode produzir seu texto, ser um escritor que pode fazer uso dos vários gêneros literários para alcançar seus objetivos.

Ambas, juntamente com a interdisciplinaridade, portanto, que faz de um professor um rei sem reino, necessitam deste desvelar de multiplicidade do “eu” de maneira a poder levá-lo além do seu mundo disciplinar, além das muralhas intransponíveis que o envolvem, construídas por *fantasmas infernais da educação*, a fim de projetá-lo num patamar onde o conhecimento com prazer torna-se possível.

Esta abordagem também, além de caminhar na procura investigativa dos “eus”, permite a visita a outros campos de conhecimento. Assim sendo, é no **Arts-Based Approaches** que encontro mais um ponto de apoio teórico para o meu trabalho pois é esta abordagem que *“provides us with textual strategies so that we can project greater meaning upon our experiences of development. We chart how we choose (or not choose) to restructure our self-perspectives over the courses of our careers”*. (Diamond: 1997).

A própria facilidade de encontrar material teórico de pesquisa sobre as três linhas citadas sinaliza a grande relevância social em relação aos professores e aos professores em formação das Práticas de Ensino na Universidade que, atualmente, procuram inúmeras possibilidades de caminhos para a execução de um Projeto de Licenciatura que viabilize uma formação docente mais adequada, a interdisciplinar. A dificuldade maior neste projeto refere-se a mudar a atitude do profissional do Ensino da Academia, dos professores em formação e do ensino de inglês em exercício, considerando o acesso e o uso de todos estes aspectos teóricos por tais comunidades, já que eles mesmos não têm referencial para refletir sobre sua natureza e nem meios para obtê-lo com o fim de situar-se na contemporaneidade, pois:

‘Traditional “outside-in” approaches to teacher education and teacher change seem to infer that teachers can simply have things ‘done’ to them by external forces. These can include: subjects heads, consultants, curriculum specialists administrators, parents, public opinion leaders, legislators, and teacher educator-researchers. We must demonize any outsider who enslave teacher selves as a rapacious ‘spider who sits at the heart of his web waiting for his pray to come to him’(Coetzee,1987, p.120). But there are ‘indigenous, inside out’ strategies that provide release from the unreasonable demands of others and our own feelings of inadequacy. When internalized, oppression is personified as a

harshly demoralizing inner critic whose undermining allegation is that self-concern is 'mere narcissism'. Borges's teasing refutation of this charge is that 'the existence of a single 'T' at any given moment can be the only measure of reality (Woodall, 1996, p.167). (Diamond, 1997:2)

A relevância social aqui consiste em iniciar e fundamentar no professor em formação, no de inglês atual e no do próximo milênio, uma reflexão sobre seu trabalho, que o habilite e legitime em sociedade. Estamos falando, portanto, do professor de inglês como pesquisador interdisciplinar. A sua inclusão no meio acadêmico é fundamental.

Para finalizar, devo salientar ao leitor que, tanto o primeiro poema de Fernando Pessoa, impactante!, como o segundo, foram enviados aos professores em formação juntamente com o texto para que começassem a perceber o que acima já expliquei. O último também lhes foi enviado para lhes exemplificar o ato de criar revelando o sentido oculto da primeira provocação. Assim que recebessem e lessem a mensagem, pedi aos professores em formação para me enviarem um comentário crítico a respeito da estratégia usada. Socializo agora com o leitor, treze deles. Os comentários serão aqui expostos da forma como foram recebidos por mim, na íntegra, e a respectiva repercussão que os acompanha será baseada nas proposições em negrito; cada uma delas está precedida por um número que nos auxiliará na socialização dos dados relevantes para esta pesquisa.

Terceira fase: revisitando a repercussão da aula

- Lady escreve suas impressões em forma de poesia:

(1) Os amigos do poeta
são da mesma laia dele,
vivenciam o que criam
e o que para eles contam

Inventar, contar
escutar e sentir
é tudo a mesma coisa,
desde que estejamos falando a mesma língua (a dos afins)

Você nos ensina
nós aprendemos;
você nos conta
nós acreditamos;
você mente de mentirinha
e por isso nós te amamos

E com todas as técnicas e muitas lorotas
um pouquinho de sua vivência em nós brota.
Viu como v. nos inspira?
Estou fingindo que sou poeta!!!!

- Fedra narra suas impressões de uma maneira franca:

“Após ter lido e relido seu texto “biografia”, não fiquei com raiva, **(2) apenas entendi o papel do professor! É o nosso trabalho fazer nossos alunos acreditarem em algo, fazer com que eles se envolvam com a nossa vida**, mesmo que essa não seja de todo verdade. **Muitas vezes nossas verdades se tornam tão absurdas que fica difícil passar para nossos alunos, daí o fato de termos que criar algo.**

(3) A sua atuação foi essencial para que realmente nos atingisse e foi tão crível que todos nós passamos sua história para frente. O principal motivo por eu não ter ficado com raiva de sua história, foi que **(4) a vida (apesar de eu ainda ser muito nova) já tinha me ensinado que não devemos acreditar em tudo o que vemos e que ouvimos.**

Agora a lição sobre (5) "The Teacher as a Storyteller" realmente fez uma diferença em minha vida e em minhas aulas. É visível a euforia dos alunos quando contamos algo sobre a nossa vida. Eles sempre respondem de forma rápida e mais animada. A aula torna-se muito mais aula (e não aquela situação falsa apresentada pelo livro).

Obrigada por sempre nos ensinar algo belo **(6) dessa profissão que é sempre uma caixinha de surpresas.** Agradeço principalmente a Deus por ter colocado você no nosso aprendizado, para que, assim, possamos passar alegria e conhecimento aos nossos alunos.

- Violetta assim se pronuncia:

“Eu mesma já ia às lágrimas, porque tenho uma filha, e nem poderia imaginar o que seria da minha vida se tivesse que viver separada dela. Fiquei até com um certo ciúmes, porque fiquei pensando enquanto lia a história ‘mas porque ele nunca falou disto com a turma da manhã?’ Mas, quando cheguei no final e re-arrumei o texto na minha mente, percebi que só poderia ser assim mesmo”. **(7) Um poeta fingidor.** Com certeza, **(8) a história contada por nós, quando "eu" estou envolvido nela, faz todo o sentido.** Para os alunos, **(9) fez mais sentido ouvir esta história do que ler sobre a viagem de férias que Mary fez para as Bahamas. *Who's Mary? What do I care?* é o que está na cabeça do aluno.** Mas **(10) quando a história vem da gente, e não importa que seja verdade ou mentira, eles se identificam.** Tem tudo a ver com **(11) a criação do contexto e do espetáculo.** Histórias são histórias e eu acredito que **(12) eles gostam de saber que o professor não vive em outro planeta.** Que **(13) o professor é um ser humano com suas tragédias e alegrias. Sempre que o assunto é família, procuro dar exemplos da minha casa para mostrar que todos passamos pelos mesmos problemas.** **(14) Não é sessão terapia, mas ajuda a unir a turma.** Se nós somos fingidores? **(15) Não,**

acho que todos somos artistas e que podemos tocar o outro com nossas histórias... Linda idéia e linda história.

- Chapeuzinho apresenta o seguinte depoimento:

“The only thing I can say to you is that you are a very good actor.” (16) ***“It is also a good example to teach the simple past to our students.”***

- Maria declara:

“Confesso que até agora não pude escrever, não somente por falta de tempo, mas, também, e principalmente, porque precisei ‘digerir’ tudo. Caso não tivesse me permitido esse tempo, teria lhe mandado uma resposta mal-educada e nervosa, pois foram esses meus primeiros sentimentos em relação ao seu e-mail. Me senti, como tantos já comentaram, traída, uma idiota. **(17) Acredito que, daqui para frente acompanharei a forte tendência do mundo moderno de, cada vez mais, acreditar menos e, ter receio sobre a "verdade".**

Mas o que é a verdade? Como outra colega já mencionou, também não acredito que sejamos pura e simplesmente "fingidores" e, nesse ponto, discordo de minha colega, não somos, tão pouco, atores. Mais além... se nos for dada **18) a liberdade, como você teve, para criar uma história, nós nos revelamos, de maneira velada, porém não menos intensa, quem somos. Portanto, tanto você, como Fernando Pessoa, como eu, podemos até escrever e acreditar que fingimos e que mostramos somente o que queremos mostrar, contudo, nosso "eu" não nos permite "partir".**

Além disso, Maria escreve um poema que interpreta muito bem a atividade:

(19) Um dia tive a ilusão de poder encarar-me de fora para dentro, ledo engano...

Reflexos, Relâmpagos, Vislumbre...

apenas relutei, sofri...

Cresci quando percebi que o caminho para o mundo começava de dentro.

20) Obrigado por reforçar tão importante aprendizagem!

- De Liu:

" Juro que demorei para acreditar... Eu relia e pensava... ‘Ele é louco! Não é possível que ele nos enganou assim!!!’"

21) Meu primeiro sentimento foi de decepção, me senti enganada... já tinha recon-tado essa história para os meus pais, para alguns amigos do trabalho... porque real-

mente mexeu com a gente... 22) mas ao mesmo tempo, é digna de muita admiração. A sua interpretação foi tão convincente... que não teríamos mesmo porque duvidar da veracidade...

23) Foi um exemplo tão real que "*The Teacher is a Storyteller*"; que com certeza eu jamais esquecerei!!!

- Parvolino assim se pronuncia:

"I have no other words to describe what I felt when I found out that the story about your son had been made up: You are fucking good actor!!"

Your power to persuade people is incredible. 24)I don't believe in everything that you say (Don't be offended, I don't believe 100% even in myself) but that time you got me . I really thought that one day you had a woman, a wife. Something that you need to train a little bit more are your reactions, at first I thought you didn't cry much while telling us the story - this is something that you would definitely have done if the story were true. After thinking a little, I came to the conclusion that the story was true because I knew that you were mad, CRAZY, INSANE, AND ALL THOSE ADJECTIVES TOGETHER. Something that I didn't know was that your madness was in such high level. This is something that makes a person a real genius, the power to put in one's mind whatever he wants, no matter how absurd that may be. Congratulations on your living drama! If all teachers had your talents and madness, the world would be a more pleasant place to live. Thank you for showing us that nobody is to be believed 100%".

- De Cecília:

“Eu gostaria de tê-lo visto e ouvido contar a estória, mas ao ler seu e-mail minha primeira impressão foi indiferente até mencionar "Sr. Piccolo". Naquele momento, questioneei sobre a possibilidade de ser sua história real e continuei a ler, desta vez com muita atenção e envolvimento. Cheguei a ficar bastante emocionada, mas no final quando você entregou o ouro minha sensação foi um misto de raiva e surpresa. **(25) Raiva por ter sentido que de alguma forma fui enganada e surpresa pela sua performance.** A raiva passou, **(26) mas acho que não faria isso com meus alunos, pois eles poderiam perder a confiança em mim e não acreditar/saber o que pensar com as atividades futuras.** Como estratégia foi perfeito, **(27) mas tenho dúvidas quanto ao relacionamento professor/aluno no futuro.”**

- Dri declara:

“Eu concordo com o que a aluna Cecilia relatou... (28) **fico pensando se talvez os alunos não perderiam a confiança no professor... isso sempre deu certo para você? Seria interessante se você pudesse nos relatar as mais diversas reações que viu ao longo de todos esses anos de trabalho, para que pudéssemos chegar a uma conclusão mais segura. (29) Do ponto de vista de quem leu a história, me emocionei, assim como todos; não desconfiei que era mentira, mas não sei como me sentiria se a tivesse ouvido como aluna do seu curso de Inglês, por exemplo.**

- De Rosemarie:

“When I finished reading your supposed tragic story I just asked myself if, one day I would be able to get my students’ attention as you do. I sincerely hope so. On one hand, (30) I thought why you didn't tell your students that the story was make believe, because at that time they felt sympathetic for you and suffered with you”.

On the other hand, 31) at the same time, I also thought that was a part of your life, as imaginative one, but still yours. Anyway, I would love to have seen your performance because I know how persuasive you can be when you are talking...

32) Day by day, I get more convinced that you can say the most absurd things in the world and if you say them in a convincing way most people will believe you.”

- De Dri:

33) Obrigada pelos esclarecimentos. Mais uma vez seu texto se faz valioso. Quando você escreve consegue ser até mais claro do que quando fala. (34) O seu texto em Inglês parecia parte de um romance. Fiquei realmente impressionada com as emoções, idéias e imagens que ele promoveu em minha cabeça. Sinto muito ter perdido a aula. Vou guardar esta mensagem para posterior consulta. (35) Tenho certeza de que um dia lembrarei de lê-la novamente e se não me ajudar a fazer o mesmo que fez, certamente me ajudará a ser uma professora-educadora mais criativa e mais crítica.

- Camélia relata:

“Não dá para acreditar que você inventou toda essa história! Que criatividade!!! Quando terminei de ler confesso que senti raiva, desculpe-me, mas te xinguei milhares de vezes!!!

36) Naquele dia eu chorei tanto em sua aula, fiquei tão impressionada com a história, que contei para o meu namorado, para os meus pais e até mesmo para algumas amigas da PUC. Quando descobri que tudo não se passava de uma invenção só conseguia me perguntar por que eu tinha sido tão ingênua em acreditar em toda aquela história. **(37) Por que eu não desconfiei de nada???** Me senti como uma criança decepcionada, quando descobre que Papai Noel não existe. Mas foi bom, **(38) me serviu de lição para eu perceber que não devemos acreditar em tudo que ouvimos e encarar o mundo e as pessoas com o “olhar vigiado”.**

Parabéns pela criatividade, interpretação e acima de tudo pela experiência compartilhada conosco! **(39)** Se você queria nos ensinar como usar “*Story telling and Narrative*” e o “*Arts Based Approach*”, você conseguiu! Nunca vou me esquecer dessa aula!

Espero poder conseguir levar para os meus alunos pelo menos um pouco de tudo que tenho aprendido em suas aulas. **(40) Essa experiência só veio a confirmar o que você disse em sala um dia “Teaching is an art and we must love what we do”!**

- De Creusa:

I might never have the right words to express how I felt when I found out that the story was not really true. (41) Well, the first thing I did was ask myself these questions: Would I be able to do that to my students? How would they feel? Would our relationship change? Right then, I started reflecting on my teaching, how my naive students actually believe in everything I say or tell them. Oh my goodness!

42) Anything we say is actually taken into consideration! I felt really angry and betrayed. I thought to myself: He does not have the right to do that to us!!!! Well, the anger is gone now. However, I am still thinking about it, not about the story, but (43) about the "power" (I don't now if that is the right word) we have over our poor students. I hate you and I love you for doing this to us! I just hope you will take it easy next time”.

- Fátima escreve:

Repito que fiquei estupefata após ter lido a sua história, mas depois de refletir um pouco sobre tudo o que li, posso dizer, e você já afirmou várias vezes, nós professores somos atores,

(44) *we're acting all the time* e assim sendo, posso lhe dizer que a sua performance foi espetacular, e a sua interpretação maravilhosa, convincente. Concordo plenamente com você a respeito de sermos atores e digo-lhe ainda que **(45) depende muito de nós se nossa platéia (alunos) vai ser ativa ou se vai simplesmente, ser passiva. Esse é o papel do ator em uma peça, e não deixa de ser nossa de certa forma também.** Nos faz pensar sobre **(46) tudo o que envolve uma boa aula, o antes, o durante e o depois.** **(47) Faço aí um paralelo com o ator, ele estuda o papel antes, todo o 'background' que este envolve, leitura, pesquisa, como você diz, todo repertório esta aí também . O durante, que é o interagir com a platéia, e por fim, o depois, que é a resposta de tudo o que deu certo ou não na peça, se vai ser um sucesso ou não.** Não sei se viajei muito no que escrevi..."

Quarta fase: a repercussão de meus contatos com as fases anteriores

O investigar esta repercussão é muito significativo para mim. Primeiro porque é parte necessária da pesquisa para começar a tentar chegar já a algumas conclusões parciais sobre o primeiro momento: o sentido da literatura intimamente ligado à pergunta que deu origem a esta pesquisa: Caminhar entre vários campos de conhecimento artístico, consolida uma relação diferenciada na constituição do professor de línguas estrangeiras? E, em segundo lugar, é porque é aqui, onde o humilde ator Claudio assume uma outra posição: a de professor-educador-pesquisador. Ambos os Claudios necessitam de dados da audiência para validar uma crença. Como os dados fornecidos pela minha audiência/alunos retroalimentam o ator e o pesquisador, eles farão parte constituinte desta análise.

Assim sendo, o dado (34) 'O seu texto em Inglês' parecia parte de um romance. Fiquei realmente impressionada com as emoções, idéias e imagens que ele promoveu em minha cabeça" já me dá um forte indício sobre aquilo que havia engendrado no carro, a caminho da universidade, para minha aula demonstração: **(11) a criação do contexto e do espetáculo faz toda a diferença;** **(8) a história contada por nós, quando "eu" estou envolvido nela, faz todo o sentido.**

Precisamos admitir que necessitamos desvelar-nos, estar expostos, abertos a tudo **(6) dentro desta profissão que é e deve ser sempre, uma caixinha de surpresas.** Por ela ser impossível (Perrenoud), caminhar é preciso, necessário, trabalhoso, mas muito salutar; caso contrário, ela passa a não ter a validade educacional que minha crença exige, passa a ser uma profissão indigesta, tanto para o professor como para o aluno: o primeiro sempre alimentado com a mesma espécie de alimento preparado por outros, o *entre* pronto, (ver: Freire, Paulo.

Professora Sim, Tia Não) e, o segundo, obrigado a se alimentar da mesma comida. Neste caso, não há tempero diferente, não há sal, pimenta e nem orégano.

Torna-se, portanto, insípida e insulsa. O meu caminhar entre vários campos de conhecimento não permite tal comportamento. O leitor pode me perguntar: Se você demonstra uma estratégia desta para seus professores em formação, você também está passando uma espécie de receita.

A resposta seria: sim, como qualquer pesquisador que se aventura a criar uma abordagem como esta, mas com uma consolidação diferenciada. A receita que passo carrega a imprevisibilidade do pensamento como seu eixo principal, o que também não permite moldá-lo, planejá-lo, mas dar liberdade de expressão e geração de pensamento, auxiliando-me a conhecer mais a vida privada de cada um e também a perceber o que deve ser melhorado linguisticamente: **(16) *It is also a good example to teach the simple past to our students.***

Assim sendo, lidar com o imponderável, “*com o elemento ou circunstância indefinível que influi em determinada matéria ou assunto*” (ver: Dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda), é parte também de uma atitude interdisciplinar que exige estar atento aos pormenores e sobretudo ousar, somente possível quando se tem a antevisão da totalidade. Para lidar com o imponderável não posso dispensar o ponderável, previsível, isto é verificável, mas posso partir deles e ousar a invasão do imponderável. Quando desta invasão surge o descobrimento de algum fato novo, de uma idéia nova, o imponderável cede o seu lugar ao ponderável, ao previsível, que dá à abordagem não só o sentido de circularidade como também permite o uso da metáfora da espiral ascendente em relação ao conhecimento que dela emana.

Jamais digo a minha audiência o que vou fazer; eu faço; dessa maneira não quebro a expectativa, isto é, mantenho minha audiência sempre com a pergunta: O que o Claudio está fazendo e o que ele fará em seguida? Isto responde ao que nos é dito em **(30) *I thought why you didn't tell your students that the story was make believe, because at that time they felt sympathetic for you and suffered with you.***

Se a audiência não estiver “*in*” é impossível vislumbrar a partilha, como também praticar a interdisciplinaridade.

Sendo minha prática, uma prática de vida, existencial, os professores em formação reconhecem isto: **(31) *at the same time, I also thought that was a part of your life, an imaginative one, but still yours;*** o que começa a despertar neles *quem é* o Claudio que está ali na frente.

Os comentários que se seguem evidenciam tal fato: **(2) [...] apenas entendi o papel do professor! É o nosso trabalho fazer nossos alunos acreditarem em algo, fazer com que eles se envolvam com a nossa vida, (10) quando a história vem da gente e não importa que seja verdade ou mentira, eles se identificam; (15) [...] penso que todos somos artistas e que podemos tocar o outro com nossas histórias. (12) [...] eles gostam de saber que o professor não vive em outro planeta. Que (13) é um ser humano com suas tragédias e alegrias.**

Agora a lição sobre (5) "The Teacher as a Storyteller" realmente fez uma diferença em minha vida e em minhas aulas. É visível a euforia dos alunos quando contamos algo sobre a nossa vida. Eles sempre respondem de forma rápida e mais animada. A aula torna-se muito mais aula (e não aquela situação falsa apresentada pelo livro).

Gostaria de esclarecer ao leitor que não estou incitando a uma atitude de rejeição ao livro didático, a principal muleta usada pela maioria dos professores, conforme demonstro mais adiante, mas o uso adequado de um bom ou mau livro didático depende quase que exclusivamente de elementos formativos que o professor possui. O professor pode re-criar sobre ele também, isto é, ele pode re-escrever o *script*. Afinal, é um livro e apresenta idéias boas e más que devem ser sempre re-criadas para fins de ensino, a fim de que possam atingir as *verdadeiras necessidades pessoais e acadêmicas* dos alunos. Isso também é observado pelos meus professores em formação. O dado **(9) [...] fez mais sentido ouvir esta história do que ler sobre a viagem de férias que Mary fez para as Bahamas. "Who's Mary? What do I care?" é o que está na cabeça do aluno**, o que vem mostrar que o uso do livro didático como elemento principal, único, paulatinamente vai desagradando o aluno, até conseguir destruir seu interesse e, conseqüentemente, sua motivação. Para mim, ensinar é contar histórias de nossas vidas e de outros e por intermédio deste contar é que eu me conheço melhor, tenho a possibilidade de conhecer o meu aluno e permito que eles me conheçam mais e mais. Para tal necessidade de liberdade, graças a Deus concedida pela instituição onde trabalho, sem a qual não teria a possibilidade de ser quem eu sou como prático reflexivo. O dado **(18) [...] a liberdade, como você teve, para criar uma história, nós nos revelamos, de maneira velada, porém não menos intensa, quem somos. Portanto, tanto você, como Fernando Pessoa, como eu, podemos até escrever e acreditar que fingimos e que mostramos somente o que queremos mostrar, contudo, nosso "eu" não nos permite "partir".**

Os dados (3) A sua atuação foi essencial para que realmente nos atingisse e foi tão crível que todos nós passamos sua história para frente, (4) a vida (apesar de eu ainda ser muito nova)

já tinha me ensinado que não devemos acreditar em tudo o que vemos e que ouvimos, (14) **Não é sessão terapia, mas ajuda a unir a turma, (17) Acredito que, daqui para frente acompanharei a forte tendência do mundo moderno de, cada vez mais, acreditar menos e, ter receio sobre a "verdade", (21) Meu primeiro sentimento foi de decepção, me senti enganada... já tinha recontado essa história para os meus pais, para alguns amigos do trabalho... porque realmente mexeu com a gente..., (22) Mas ao mesmo tempo, é digna de muita admiração. A sua interpretação foi tão convincente... que não teríamos mesmo porque duvidar da veracidade..., (24) *I don't believe in everything that you say. (Don't be offended, I don't believe 100% even in myself) but that time you got me, (25) Raiva por ter sentido que de alguma forma fui enganada e surpresa pela sua performance, (26) mas acho que não faria isto com meus alunos pois eles poderiam perder a confiança em mim e não acreditar/saber o que pensar com as atividades futuras, (27) mas tenho dúvidas quanto ao relacionamento professor/aluno no futuro, (28) fico pensando se talvez os alunos não perderiam a confiança no professor... isso sempre deu certo para você? Seria interessante se você pudesse nos relatar as mais diversas reações que viu ao longo de todos esses anos de trabalho para que pudessemos chegar a uma conclusão mais segura.***

(29) Do ponto de vista de quem leu a história, me emocionei, assim como todos, não desconfiei que era mentira mas não sei como me sentiria se tivesse ouvido como aluna do seu curso de Inglês, por exemplo, (32) *Day by day, I get more convinced that you can say the most absurd things in the world and if you say them in a convincing way most people will believe you.*

33) Obrigada pelos esclarecimentos. Mais uma vez seu texto se faz valioso. Quando você escreve consegue ser até mais claro do que quando fala, (36) Naquele dia eu chorei tanto em sua aula, fiquei tão impressionada com a história que contei para o meu namorado, para os meus pais e até mesmo para algumas amigas da PUC. (37) Por que eu não desconfiei de nada???, (38) [...] me serviu de lição para eu perceber que não devemos acreditar em tudo que ouvimos e encarar o mundo e as pessoas com o “olhar vigiado”. (41) *Well, the first thing I did was ask myself these questions: Would I be able to do that to my students? How would they feel? Would our relationship change? (42) Anything we say is actually taken into consideration! [...] 43) about the "power" (I don't know if that is the right word) we have over our poor students. I hate you and I love you for doing this to us!*

levaram-me mais uma vez a escrever uma resposta pessoal, a ser discutida posteriormente, em sala de aula, que passo a socializar agora:

My Dearest,

Se este monólogo estivesse em um livro didático qualquer, vocês o leriam e sentiriam a mesma coisa? Vocês o ouviriam com a atenção e emoção que ouviram e leram? (para aqueles não presentes na aula). Notem que há dois *inters* principais para que a comunicação se estabeleça; é necessário que haja a intenção e atenção do quem (1) e a do quem (2) sobre o (3) vários *inters*, isto é, todos os elementos usados para tal aula. Desejo lembrá-los também que “*make believe*” é uma função comunicativa¹⁰⁶. Se por ventura não tivesse mandado a psicografia¹⁰⁷ para vocês, vocês continuariam acreditando eternamente numa mentira bem contada, fato que aconteceu a outros grupos em outras ocasiões com outras histórias. Esta foi a estratégia que usei para contar um pedaço de minha vida, de minha vida criativa, do meu imaginário, do meu mundo artístico que tento valorar com muito carinho. Sei que confiança traída se transforma em hostilidade, mas esta não foi minha intenção. Foi sim a de exemplificar uma das maneiras que *Story Telling and Narrative* + o *Arts Based Approaches* + o ensino do código gramatical podem ser usados conjuntamente dentro da prática efetiva em sala de aula. Lembrem-se também de Paulo Freire, o professor que não exemplifica, não é professor. Espero que tentem entender por este lado; esta é a exemplificação maior da situação de risco, provisoriedade e falibilidade que o professor se coloca ao usar abordagens de tal tipo, onde o medo tem de paulatinamente ceder sua força à audácia e onde a Interdisciplinaridade começa a tomar conta do nosso ‘ser professor’¹⁰⁸.

É necessário ter um olhar vigiado, uma escuta vigiada e não crer plenamente em tudo o que nos é dito, principalmente dentro da escola e da Academia, onde o uso irrestrito do poder acaba por ter, no próprio ambiente educativo, feudos disciplinares, feudos departamentais, contrários ao que a Interdisciplinaridade vem nos mostrando em cada aula de nosso curso. Alguns de vocês já sentem isso conforme nos foi demonstrado pelos excertos acima.

Este é um dos exemplos de “*make believe*” que tenho agora no meu Repertório e, com outros usados em turmas passadas, há sempre alguém que sente a mesma coisa que vocês sentiram, mas que aprende, apreende, segundo os relatos que tenho, que, no ensino e na vida, confiar desconfiando é aconselhável. A ousadia é mostrar a atividade e a estratégia para vocês e ver as reações do grupo. O modo usado por vocês para me reportar estes dados mostra um pouco mais de vocês, **quem são**, como pensam e como reagem. Nem todo o professor teria tal ousadia, a de usar uma estratégia como esta, devo admitir. Penso que ela desmistifica aquela

imagem de “deus” que o aluno geralmente projeta no professor: justa, digna, leal, poderosa, pronta e incapaz de errar, mentir ou trapacear. Somos como vocês são: não estamos 100% todos os dias, temos dores de cabeça, *stress*, varizes, cólicas, problemas familiares e profissionais, falta de dinheiro. Somos intervenientes, um não existe sem o outro, mas com um dado referencial: a experiência, que o professor, por ser mais velho, e por ter vivido, estudado e atuado mais, possui e tenta, humildemente, transformar em processo polifônico, em que os *inters* não podem deixar de existir.

Um beijo a todos,

Claudio

.....

Além disso, presencialmente, lembrei-os de que trabalhar na Interdisciplinaridade é pesquisar na ambigüidade e que, conforme Fazenda, (2001:24) “Educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua” haja vista estarmos “tão habituados à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos quando somos desafiados a pensar a partir da desordem ou de novas ordens que direcionam provisórias e novas ordenações” e que “o sentido da ambigüidade [...] impele-nos ao mesmo tempo a encontrar o caos e a buscar a matriz de uma ordem, de uma idéia básica de organização. Navegar na ambigüidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que ela exige. Seu caráter ideologizante torna toda a produção metadisciplinar, isto é, causada e causante, ajudada e ajudante, mediatizada e mediatizante – portanto sempre passível de confronto, de inquirição, de dúvida.” Como o texto produzido, “toda ambigüidade nasce de uma ação deliberada, de um sujeito individual ou coletivo. Consiste numa composição de forças e intencionalidades orientadas para a realização de um ato” e eu diria de um ato artístico, “de uma figura existencial, um modo de ser no mundo. A referida aquisição de uma atitude interdisciplinar envolve, pois, um universo de tramas, experiências e pensamentos, que constituem a lógica singular de cada um, sua marca registrada, aquela que nos define como professores”.

Finalmente, os dados **(7) Um poeta fingidor, (20) Obrigado por reforçar tão importante aprendizagem!** (23) Foi um exemplo tão real que "*The Teacher is a Storyteller*" que com certeza eu jamais esquecerei!!! **(35)Tenho certeza que um dia lembrarei de lê-la novamente e se não me ajudar a fazer o mesmo que fez, certamente me ajudará a ser uma professora-educadora mais criativa e mais crítica, (39) Se você queria nos ensinar como usar “*Story telling and Narrative*” e o “*Arts Based Approach*”, você conseguiu! Nunca vou**

me esquecer dessa aula!, (40) Essa experiência só veio a confirmar o que você disse em sala um dia “*Teaching is an art and we must love what we do!*, (44) *we're acting all the time* vêm, por fim, mostrar um forte indício de que a tentativa de usar um monólogo como este - exemplo típico de duas literaturas: oral e escrita, frutos de minha criação, certamente plantadas em mim por Mr. e Mrs. Howard e Adazir de Almeida Carvalho, uma soberba criadora de estórias¹⁰⁹, desperta nos professores em formação a fomentação da criatividade e da criticidade, talvez pelo mesmo tipo de impacto que um livro ou uma peça de teatro, ou um filme, outros exemplos típicos de literatura oral, atingindo cada espectador, fazendo-o olhar para seus próprios “eus”: acadêmico e privado, e, desta maneira, mudando, quanto maior for esse contato, a sua maneira de ser, seu comportamento, sua atitude, e seu conhecimento e dando-lhe a possibilidade da visualização da própria trilha interdisciplinar, sem a qual tudo o que foi aqui escrito não poderia existir.

A experiência me mostra que quando lido com esse tipo de abordagem, não pára aí o exercício da criatividade e criticidade. Penso que seja impossível medir o alcance do que falamos em sala de aula.

Quinta fase: o que repercute, reverbera e dissemina-se

Os exemplos abaixo demonstram, conforme dissera anteriormente, o surgimento nos professores em formação, da possibilidade de serem autores, de re-criarem, re-escreverem sobre um *script* pronto, incluindo o próprio re-escrever do livro didático, ponto importante dentro dessa etapa.

Os dados (1) **Os amigos do poeta/ são da mesma laia dele,/ vivenciam o que criam/ e o que para eles contam/ Inventar, contar/ escutar e sentir/ é tudo a mesma coisa,/ desde que estejamos falando a mesma língua (a dos afins)/ Você nos ensina/ nós aprendemos;/ você nos conta/ nós acreditamos;/ você mente de mentirinha/ e por isso nós te amamos/ E com todas as técnicas e muitas lorotas/ um pouquinho de sua vivência em nós brota./ Viu como você nos inspira?/ Estou fingindo que sou poeta!!!!;** e (19) **Um dia tive a ilusão de poder encarar-me de fora para dentro led o engano... Reflexos, Relâmpagos, Vislumbre... apenas Relutei, Sofri... Cresci quando percebi que o caminho para o mundo começava de dentro, atestam para mim uma possível verdade sobre a consolidação de uma relação diferenciada na constituição de um professor de língua estrangeira. Quando recebi esses dois e-mails fiquei feliz em ver tais respostas artísticas iam ao encontro de minha crença. A beleza da descoberta de que o caminho para o mundo começa de dentro** requer que eu e todos os que

abraçam esta profissão agucemos, continuamente, nosso *olhar vigiado*¹¹⁰ **a fim de corrigir, modificar constantemente nossas atitudes, comportamentos. Isso só pode ser alcançado quando eu mergulho dentro do meu próprio eu sou capaz, através dessa constatação, de construir sobre meus pontos falhos, sobre as coisas que estão em eterna mutação, ser capaz de pôr no papel uma parte do meu ser sensível; afinal de contas, estamos falando a mesma língua, a dos afins.**

Além das duas respostas artisticamente construídas, uma outra alicerçou mais ainda minha crença; foi quando, uma das professoras em formação, ao visitar a exposição Guerreiros da China, pediu-me para que lesse um texto seu escrito, o qual semanas mais tarde, eu escolheria para apresentar no Evento de Prática de Ensino, promovido pela Faculdade de Comunicação e Filosofia de uma universidade brasileira, realizado em junho de 2003. Socializo-o agora com o leitor:

O VASO BRANCO

Caros amigos, bom dia a todos!

Meu nome é Violetta, e sou uma das professoras em formação da turma da manhã do curso de Prática de ensino de Língua Inglesa I, ministrado pelo professor Cláudio Picollo.

Estou aqui hoje para dar um pequeno testemunho do que o curso tem significado para todos desta turma, especialmente para mim. O texto que vou apresentar é apenas um dos muitos resultados do nosso curso.

“The White Vase” – Um Olhar Interdisciplinar no *“Arts Based Approach”*, nas Atividades Culturais e na Formação do Educante.

Há uma espécie de ditado que diz que somos sempre reticentes quando deparamos com algo novo. Isto parece ser verdade, pois a primeira vez que ouvi *“Arts Based Approach”* aplicado ao ensino, imediatamente pensei “isto não vai servir para mim”. A explicação é simples: sempre olhei para mim mesma e para a maneira como lido com o mundo de um ponto de vista pragmático, e *“Arts”* soou imediatamente como uma ameaça a esta confortável¹¹¹ maneira de pensar. O novo me ameaçou de pronto.

A contrapartida seria que o velho é sempre mais confortável, porque já sabemos exatamente o que vamos encontrar. Bem, depende de como você define novo e velho. Este texto é uma reflexão sobre estes dois estágios: novo e velho, ou melhor, sobre o não-conhecido e o conhecido, que tiram os estereótipos eventualmente associados às palavras novo e velho.

O curso de Prática de Ensino I tem sido um balançar entre estes dois estágios, em que o não-conhecido se torna conhecido para em seguida ganhar uma nova dimensão ainda não-conhecida, quer em relação aos conteúdos apresentados, quer principalmente quanto à reflexão sobre o que fazemos enquanto professores, ou para usar um termo mais moderno, que me era um não-conhecido, como educantes.

Dois eventos servirão para esta discussão: um é a leitura que fiz do texto *“Rescripting the Script and Rewriting the Paper: taking research to the edge of the exploratory”* por C.T. Patrick Diamond and Carol A. Mullen, respectivamente da Universidade de Toronto e da Universidade de South Florida, seqüência de um seminário

no formato de “ensaio de peça teatral”, apresentado por ambos em uma conferência ocorrida em 2000 sobre pesquisa educacional. Neste texto, os autores discutem a base teórica do “*Arts Based Approach*”. O outro foi a visita que fiz à exposição “Guerreiros da China” no Parque Ibirapuera, cujo resultado foi o texto originalmente escrito em inglês com o título “*The White Vase*”, e que será traduzido ao longo aqui. Minto. Não será traduzido. Será “re-escrito”.

Se eu perguntar a você “o que é um vaso?”, provavelmente minha pergunta parecerá um tanto absurda, pois todos sabemos ou temos uma imagem do que seja um vaso. A mesma estranheza ocorreria se eu perguntasse “o que é um vaso branco?”. Um vaso, ou um vaso branco, é um conhecido. Pode até ser que você tenha um em casa, certo? Mas se eu disser que ensinar é como um vaso branco, você provavelmente se perguntará “de que ela está falando?” e é aqui que o seu conhecido ganha a dimensão de não-conhecido, ou, para utilizar a terminologia do “*Arts Based Approach*”, é aqui que o *script* deve ser rescripted. Segundo os autores acima, “toda pesquisa é um trabalho em progresso. O não previsto tem que se transformar em ação para que algo novo ou mesmo surpreendente possa ser criado¹¹²”. Assim, há um movimento constante de idas e vindas entre o planejado e o não-planejado, entre o ensaio e a performance. É um constante pensar e fazer e pensar sobre o fazer e pensar fazendo e fazer pensando, de forma que o não-conhecido, ou o surpreendente, seja um lugar de re-escritura que nos leva a um novo conhecido, e assim por diante. Então não estou falando de um vaso branco, mas do vaso branco, este não-conhecido que me levou a uma nova maneira de pensar o trabalho, ou melhor, a arte de ensinar e aprender, ou a arte presente em ensinar e aprender, ou como a arte pode ensinar sobre como ensinar e aprender, ou como podemos aprender e ensinar, utilizando arte (percebe como esta questão de re-escritura pega você?).

A história do vaso branco começa assim:

O VASO BRANCO

Cinco mil anos de cultura estavam naquele Vaso Branco. Não dentro dele: o vaso era a própria representação. Foi esta a sensação que eu tive quando olhei para ele na exposição. Havia esperado duas horas na fila para entrar, até que finalmente a China se apresentou. À medida que caminhava pelo primeiro andar da exposição, 5000 anos de história se espalhavam à minha frente. É impressionante como tendemos a procurar uma associação¹¹³ (no sentido pierciano do termo) imediata com o que vemos. Senti isso porque algumas peças me fizeram lembrar da cerâmica Marajoara do norte do Brasil. Era inevitável não se sentir transportado no tempo e tentar estabelecer um sentido na enorme quantidade de informação a minha volta. Mas eu logo percebi que aquilo era uma experiência visual, não de leitura de legendas explicativas. Uma pessoa pode se cansar rapidamente se sua atenção não for direcionada para o que realmente é significativo. Nossos alunos sabem disto melhor do que ninguém. Nós sabemos disto muito bem, porque todos fomos alunos em algum momento da vida¹¹⁴ e sempre o seremos.

Foi uma das últimas peças que eu vi no andar térreo. Estava no final daquela parte da exposição: O Vaso Branco. Tão simples e ainda assim tão perfeito. Embora estivesse colocado próximo a outras peças muito mais ricamente decoradas com uma exuberância de cores e detalhes, o vaso branco ressaltava. Na verdade, ele parecia suspenso, flutuando no ar contra o fundo preto. De acordo com a legenda, havia uma nuance verde nele, mas, para mim, do meu ponto de vista, era branco. Tinha mais de 3000 anos de idade. Dava para perceber umas linhas bem fininhas na superfície. Parecia que tinha quebrado e sido colado de novo. Mas era o craquelê do tempo. O tempo não é o único que deixa marcas, mas as que ele deixa são muitas vezes mais visíveis do que aquelas deixadas por outros acontecimentos da vida. Tinha sobrevivido por 3000 e estava lá para nos lembrar que

aquilo que realmente importa, fica. Nossos alunos estão aí para nos lembrar disso o tempo todo. Nós sabemos disso. Somente o que realmente importa pode prender nossa atenção e permanecer. Por alguma razão isto me fez pensar sobre o que significa ensinar. Se nós pensarmos no vaso como um receptáculo, então podemos pensar que nossos alunos são como vasos, onde a informação deve ser colocada vinda de nós, os vasos-fonte! Nada pode estar mais longe da verdade. Ou, talvez, esta seja apenas uma pequena parte do processo. Mas sim, eu realmente pensei em nós, seres humanos, como vasos.

O que eu quero dizer é o seguinte: um vaso pode ser percebido como um lugar onde colocamos flores. Nós colocamos água e colocamos as flores dentro. Só tem um pequeno detalhe: as flores sobrevivem somente por algum tempo. Não importa o que você faça, elas morrem. Então, se nossos alunos forem como vasos neste sentido, a informação é como as flores: morre depois de algum tempo, pois não tem valor educativo. Pensado assim, o vaso termina no fundo. A única abertura é a parte superior. Ele recebe e guarda e mata porque a informação não se transforma em conhecimento.

Uma outra maneira de pensar sobre o vaso, que mostra que ele pode ser muito mais que um túmulo é esta: um vaso lembra um jarro. Nos tempos antigos grandes jarros, às vezes sem alças, eram utilizados para carregar água dos poços para as casas das pessoas. Talvez até hoje em dia, em alguns lugares, jarros – talvez não tão belos e refinados como o meu Vaso Branco – ainda o sejam. Assim, era uma forma de carregar a água da fonte e distribuí-la às pessoas. Conteria a água por algum tempo e então deixaria que ela servisse a seu fim, ser o líquido da vida para quem tem sede. Que tipo de vaso você quer ser? Um túmulo ou um meio para algo mais?

Há ainda uma outra forma de entender o vaso. Ele pode ser não um lugar em que colocamos flores para morrer, mas um lugar onde plantamos algo para crescer. Neste caso, o vaso precisa ter um furo no fundo, para que, ao agarmos a planta, o excesso de água seja escoado para não apodrecer a raiz. O vaso passa a ser então não algo que isola, mas algo que se comunica com o mundo.

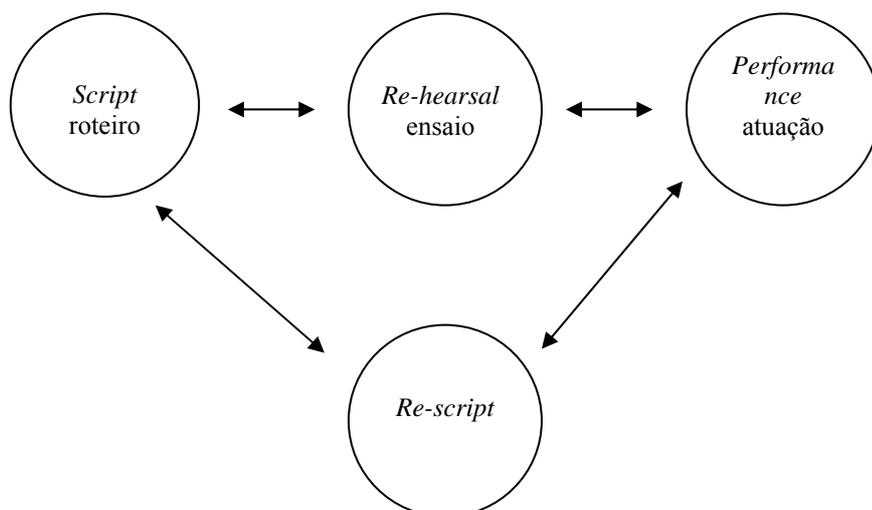
Acredito que somos mais como os vasos do segundo e do terceiro tipo. Somos vasos onde plantamos algo para crescer, neste caso, conhecimento. Todos nós. Nós, educantes, não somos vasos onde as santas flores do conhecimento devem ficar. Se isto acontecer, nosso conhecimento morre conosco. Seremos monoprofessores de monodisciplinas. Nós e nossos alunos somos vasos que distribuem água e onde plantas crescem, florescem e dão frutos. Nossos alunos não são vasos vazios. Eles trazem plantinhas crescendo dentro deles, ou seja, eles já têm um **repertório**¹¹⁵, que não é pequeno, e é nosso trabalho regar estas plantinhas e ajudá-las a crescer. Podemos imaginar a sala de aula como um jardim de vasos. À medida que o vento passa, leva sementes de um vaso ao outro. Aqui reside ensinar e aprender do ponto de vista da interdisciplinaridade. Regar a sua plantinha para que ela dê frutos e as sementes possam ser levadas a outros vasos é ensinar. Aprender é estar com a boca do seu vaso bem aberta para que as sementes que caminham no vento possam cair e germinar. Somos todos ensinadores e aprendizes. Estamos em constante processo.

Foi por ir à exposição que vi o vaso branco. Mas foi por causa das discussões no curso de Prática de Ensino que esta rede de relações foi estabelecida, pois havia um **repertório** construído a partir do que tinha visto em aula. A visita a uma exposição, ou a qualquer outro **evento de arte**¹¹⁶, ou a **ida à ópera**¹¹⁷ ou **ao teatro**¹¹⁸ etc. é um processo. À medida que fui caminhando, o vaso branco não me saiu mais da cabeça. Eu ainda não sabia qual era a conexão entre o vaso, os guerreiros, o “*Arts Based Approach*”, meus alunos e meu próximo plano de aula. Precisava refletir sobre isso. Uma das minhas reflexões deu conta do fato de que, para mim, uma aula é sempre uma descoberta. Não importa quantas mil vezes eu já tenha dado aquela unidade, é sempre diferente. Quando vi os guerreiros eu fiquei tentando imaginar como deve ter se sentido o arqueólogo que os

descobriu. Isto me fez pensar sobre as nossas aulas. Pense comigo: uma pessoa tem que ser um visionário para supor que aquilo que ele tem em mãos é de tal magnitude e perfeição que merece ser preservado para o futuro. Ele tem que ser um gênio para perceber que aquilo que ele tem terá valor e será relevante para a humanidade milhares de anos depois. É possível argumentar que o comandante do exército chinês que decidiu imortalizar seu modelo de guerra em 8000 estátuas (por sinal, cada uma delas diferente na expressão, nas roupas e no penteado!) não estava pensando em nós, pobres mortais do século 21. Pode ser que ele apenas tivesse um ego maior que o universo e quisesse ser lembrado. Que seja. O fato é que ele percebeu que valia a pena preservar. E sabe de uma coisa? Se nós sentíssemos que cada aula nossa tem tal poder e relevância que nossos alunos considerem que ela valeu a pena, e se eles se sentissem tocados por aquela aula e ela lhes falasse de forma significativa e fizesse de fato diferença, não valeria a pena lembrar-se dela? Um vaso branco e estátuas de milhares de anos. Parece que havia muito mais do que isto para ver no Ibirapuera, não acha?

Foi pensando nele que a questão do que é conhecido e do que é não-conhecido ficou mais clara. Como educantes, partimos sempre de um script conhecido. Entretanto, por melhor que seja nosso script, há um não-conhecido inerente a toda **experiência**¹¹⁹ e é preciso estar abertos para fazer a re-escritura, e ensaiar de novo, fazer de novo e mudar o script de novo. Ou simplesmente jogar aquele script fora e começar outro, o que não deixa de ser uma re-escritura do ponto de vista do processo interdisciplinar. Diamond e Mullen apontam três elementos neste processo contínuo de re-escritura dentro do “Arts Based Approach”. Uma questão é o risco (grifo meu) envolvido em afastar-se do script. Neste sentido, ensinar ou pesquisar, ou qualquer outra coisa, pode tornar-se tão arriscado como estar na beira de um precipício. Um segundo elemento, que fala de perto a educantes e pesquisadores, é a culpa por não seguir o *script*. Na verdade, quando não seguimos o script, quer um que tenhamos escrito nós mesmos ou um que nos tenha sido imposto, podemos sentir uma certa culpa por ter-nos atrevido a tal. Mas o próprio atrevimento¹²⁰ é uma mudança, que é o terceiro elemento e que é motivado pela curiosidade inerente à Interdisciplinaridade. Na verdade, os autores apontam para o fato de que mudar a maneira como fazemos as coisas pode ser doloroso e aterrorizador (que traz de novo o elemento “risco”), mas uma vez iniciado o processo de mudança, já estamos mudados e não há caminho de volta. A mudança implica a passagem de um conhecido a um não-conhecido que pode tornar-se um novo conhecido.

Poderíamos esquematizar da seguinte forma:



É um processo constante de reflexão e mudança que ocorre em todas as etapas, já que, segundo os autores, “*knowing is unfinalizable*”, que pode ser interpretado como “conhecer (ou conhecer-se) nunca termina, ou não tem fim”, e isto só ocorre quando eu olho para mim mesmo e para o outro com quem estou **inter**-agindo¹²¹.

O vaso e os guerreiros me eram não-conhecidos, embora já estivessem no mundo a mais de 3000 – portanto, bem velhinhos. O vaso tornou-se um grande amigo, daqueles que a gente tem a impressão de conhecer há três mil anos... O “*Arts Based Approach?*” Ele permeia o caminho da Interdisciplinaridade e parece que vou passar por este caminho muitas e muitas vezes daqui para frente.

Depois de ter assistido à apresentação no evento e de ter pensando mais sobre o assunto, o momento presente é, para mim, de extrema alegria, euforia, vontade de produzir mais, de deixar o pensamento fluir numa crença plantada e não implementada, numa crença que leva alguém, como esta professora-autora, a produzir tal texto de rara beleza e sensibilidade. A recuperação do humano se torna evidente, transparente por intermédio do próprio exercício da leitura do texto, do olhar-se bem no fundo do ser e do perceber quanto de lindo somos e possuímos. Estes momentos de regozijo são tanto para mim como para os professores em formação um bálsamo que aplaca a dor de outros inúmeros momentos intrincados que esta profissão nos apresenta a cada instante. Como a própria professora-autora nos diz, devemos abandonar o olhar para nós mesmos, desapegar-nos¹²², de crenças muitas vezes cristalizadas e lançar-nos ao novo, inacabado, incompleto e produzir algo que nos ajude, individualmente, e aos outros, a atingir uma maior completitude que aqui deve ser entendida como um elemento de valor teórico, educativo e artístico contribuinte para o desvelamento da própria professora-autora, e do meu: da professora-autora, porque ela nos mostra precisa e cristalina a passagem de um momento estático para um dinâmico, um momento importante de ruptura ao se defrontar com o vaso.

Peço ao leitor notar que o vaso é um objeto e o procedimento seguido pela professora-autora para escrever o texto foi primeiramente descrevendo-o: sua beleza, sua cor, sua estética, sua idade. Contemplou-o na exposição atentamente e depois o associou com as discussões referentes à abordagem discutida em sala de aula. Num ímpeto, motivada por associação por interesse, passa a escrever o texto acima, apresentado *inter*-relacionando os diferentes tipos de leitura, visual, oral, teórico, sua vida privada e acadêmica, suas crenças, seu ser sensível a mudanças, enfim todo o seu **Repertório**. Do meu, porque Violeta, depois da apresentação do Vaso Branco, exigiu de mim novamente uma re-visita àquilo que estava fazendo, fazendo-me pensar em alguns elementos de minha prática e, conseqüentemente, levando-me à re-construção de minha própria prática e crença. Quando se tem uma produção

como esta, grande parte dos processos dentro de sala de aula se torna dispensável e até redundante: provas, avaliações. A intenção aqui é exemplificar como o conteúdo teórico do curso proporciona o surgimento de professores artistas-reflexivos¹²³.

Em quase todo o currículo de línguas estrangeiras de graduação, há o acréscimo de um campo artístico, o das literaturas inglesas. O modo, entretanto, como vêm sendo tratadas, transforma o poder enigmático que poderiam exercer sobre a formação de novas idéias produtivas para a construção de um cidadão melhor educado na vida privada e acadêmica, em um mero exercício de antônimos e sinônimos. Pouco é discutido da história, da época, da universalidade e da importância da obra e do autor e, o mais importante, das conclusões pessoais a que professores e alunos chegaram ao término da leitura. Além dessa quimera, há ainda um sério agravante: poucas universidades e faculdades usam a obra no original. O que os alunos lêem, são edições simplificadas de qualidade suspeita, ou lêem as obras na língua-mãe. Isso provoca uma falta de contato real entre autor e leitor; perde-se o encanto, a magia, perde-se também a possibilidade de se aprender a ler nas entrelinhas, estratégia geradora de pensamento sobre pensamento.

Uma constante reclamação, feita pelos meus professores em formação, aos cursos de literatura, consiste no desprezo votado à manifestação das idéias do aluno. Ele é obrigado a responder e a aceitar a idéia emanada do professor. Instala-se, dessa forma, o uso do poder ideológico, que leva ao medo, à descrença e, conseqüentemente, ao desinteresse. Finalmente, à desmotivação do aluno.

Peço ao leitor o obséquio de ler um trecho da crônica de Rubem Alves, “Sob o Feitiço dos livros” “[O professor] não sabia o essencial. Não sabia que a literatura não é para produzir consciência crítica. O escritor não escreve com intenções didático-pedagógicas. Ele escreve para produzir prazer. Para fazer amor”, o que faz novamente me lembrar de Callas, quando falava em suas aulas na Julliard School of Music: “Ao cantar uma ária, faça amor com ela”.

Também Fernando Pessoa: “a literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta” . Esta citação do grande poeta remete novamente à mesma crônica de Rubem Alves, educador, escritor: “quando a aula terminava, era uma tristeza. Mas o bom mesmo é que não havia provas ou avaliações. Era prazer puro. E estava certo. Porque este é o objetivo [sentido]¹²⁴ da literatura: prazer. O que os exames vestibulares tentam fazer é transformar a literatura em informações que podem ser armazenadas na cabeça. Mas o lugar da literatura não é a cabeça : é o coração. A literatura é feita com as palavras que desejam morar no

corpo. Somente assim ela provoca as transformações alquímicas que deseja realizar. Se não concordam, que leiam João Guimarães Rosa, que dizia que a literatura é feitiçaria que se faz com o sangue do coração humano... Escrever e ler são formas de fazer amor. (Sob o Feitiço dos Livros em Folha [Sinapse] terça feira, 27 de janeiro de 2004.)

Para minha surpresa, mais um dado que extrapola o conteúdo desses que me foi enviado, mostra a forte possibilidade de termos o professor como autor, como escritor ou como narrador.

Uma das professoras em formação, se dirigiu a mim, pedindo que eu lesse e comentasse uma crônica que havia escrito. Fiquei surpreso ao verificar que a crônica era sobre Salomé, de Richard Strauss, a ópera que tínhamos ido ver juntos no Teatro Municipal de São Paulo, temporada de 2003, publicada posteriormente num site *on line* onde semanalmente ela produz uma nova crônica.

Finalmente, o sentido da literatura, como já exposto aqui, consolida uma relação diferenciada no professor de línguas estrangeiras, permitindo extrair dela o aprendizado de sua vida ou produzir um texto literário a ser utilizado em sala de aula, para fins de ensino.

Corroborando o que nos é dito por Fazenda, (1999:64) em Interdisciplinaridade, um Projeto em Parceria, “cabe ao professor conduzir o aluno, suavemente, sem apressar seu olhar – conduzir para que ele enxergue detalhe por detalhe e, em cada detalhe, a totalidade, o como agir. O ver de um aluno, somado ao ver de outros e aos anos de janela do professor, pode descortinar novos horizontes para projetos educativos mais audaciosos”.

Tudo o que foi acima narrado vem confirmar o que nos é dito por ela.

É bom aqui situar o leitor no contexto/situação em que esta atividade foi produzida: grupo de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês, em 2003, em uma universidade brasileira. É também meu dever salientar que, o processo de mudança, exibido neste primeiro elemento, só foi possível por ter havido um contato anterior com estes professores em formação sobre o qual apresentarei no Segundo Elemento: O Sentido do Teatro, no intuito de mostrar como minha ação junto a um grupo de Prática Oral conduz o aluno a uma formação profissional mais adequada, aproveitando novamente as sábias palavras da Mestre Escultora, “suavemente, sem apressar seu olhar, conduzindo-o para que ele enxergue, detalhe por detalhe, e em cada detalhe, a totalidade, o como agir” . Convido o leitor a “assistir” ao desenrolar desse processo.

O SEGUNDO ELEMENTO

O sentido do teatro

Aqui também é bastante complexo explicar qual é o sentido do teatro em minhas aulas. Volto a indagar a que tipo de teatro estaria me referindo, isto é, que tipo de diferentes manifestações teatrais ocupa um lugar preponderante dentro de minha ação em sala de aula. Quero deixar claro que, para mim, não existe sentimento maior do que o de representar qualquer uma das modalidades que possa oferecer, não importando se em cima de um palco, no banco de uma praça, sob a marquise de um prédio ou numa sala de aula.

O seu verdadeiro sentido está intimamente ligado à sua história, sua origem.

A palavra teatro¹²⁵ significa um gênero de arte e também uma casa, ou edifício em que são representados vários tipos de espetáculos. Esta palavra veio do grego *theatron*, derivada do verbo "ver" (*theomai*) e do substantivo "vista" (*thea*), no sentido de panorama de vista. De origem grega, foi para o latim com a forma *theatrum* e, por intermédio desta língua, para outras línguas, inclusive a língua portuguesa. Embora a palavra tenha tal origem, o teatro não é uma invenção grega. Por imitação ou não, é uma manifestação artística presente na cultura de muitos povos e se desenvolveu espontaneamente em diferentes latitudes e de diversas formas. Muito antes do aparecimento do teatro grego da antiguidade, os egípcios tinham, nas representações dramáticas, uma das expressões de sua cultura. De origem religiosa, eram destinadas a louvar as principais divindades da mitologia egípcia, Osíris e Ísis, que datam de três mil e duzentos anos antes de Cristo. Do Egito foi para a Grécia, onde o teatro teve um florescimento admirável, permanecendo até hoje como base da moderna psicologia.

Mas, com outras características, na Ásia, o teatro também existiu, amostra exímia de arte e cultura. Na China, durante a dinastia Hsia, o teatro foi estabelecido, mais ou menos de 2205 ao ano 1766 AC. Cronologicamente, o teatro chinês é o segundo mais antigo e, assim como no Egito, tinha características rituais. Mas, além do caráter religioso, êxitos militares e outros acontecimentos eram encenados. Com o passar do tempo, as procissões e danças foram dando lugar à forma dramática. Cinco séculos A.C, a Índia começou a desenvolver-se no teatro, após o surgimento de seus poemas épicos *Mahabharata* e *Ramayana*, que inspiraram seus primeiros dramaturgos. Países como a Coréia, antes da era cristã e o Japão, na Idade Média, já tinham as próprias formas de teatro.

Peço ao leitor atentar para o fato de o teatro sempre estar ligado à representação, seja ela ritual, trágica, cômica, laudatória a êxitos militares de representação histórica ou privada. Assim, vemos que há uma estreita inter-relação entre o teatro e a vida o que leva-me a dizer que o grande sentido da arte do teatro é alcançar a vida, vida abundante e, dentro desta abundância, tudo se realiza; com a magia de seus figurinos, cenários, sonoplastia, luzes, formas; o texto, como obra de ficção real o qual pode ser escrito, improvisado ou, como na mímica, nem existir, transformado em movimentos gestuais, com o suspense do imprevisível, com o viver da emoção do ator e da audiência, faz-nos pensar e acreditar no impossível e no inaceitável. Ser um dramaturgo, um diretor de teatro, um ator de teatro são emoções que Deus preparou para poucos.

O teatro do século XX é caracterizado pelo ecletismo, quebrando tradições, não só em relação ao design cênico como em relação à direção teatral, infra-estrutura e estilos de interpretação. O dramaturgo alemão, Bertolt Brecht pode ser citado como o maior inovador do chamado teatro moderno. Presenciamos, no teatro contemporâneo, a aceitação, tanto das tradições realistas quanto das não-realistas.

Dentro de minha prática docente, o teatro exerce uma função útil, específica para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O inter-relacionamento da Educação e Teatro propicia não só o desenvolvimento do pensamento como o da percepção estética, os quais caracterizam um modo peculiar de ordenar e dar sentido à experiência humana. O aluno/ator exercita e desenvolve seu senso crítico, sua imaginação, sua percepção, sua sensibilidade, sua maneira de se auto-avaliar e avaliar os outros, convivendo com um novo modo de pensar, perceber, sentir e agir na articulação dos significados e valores que a diversidade de tipos de indivíduos e sociedades possuem. Dentro deste processo de parceria para a construção de conhecimento, é onde percebo a solidificação da auto-estima e das relações intra e interpessoais, a paulatina formação de indivíduos autônomos e participantes, enfim, um trabalho interdisciplinar.

O sentido do teatro para mim não pára aí. É necessário continuar aqui a pesquisar o sentido do teatro em minha ação pedagógica “*o qual me levou a ter as idéias que tenho*”. É necessário, portanto, continuar a contar ao leitor, neste segundo momento, *quem eu sou* com relação ao sentido do teatro dentro de minha sala de aula e, para tal, necessito recorrer novamente a duas histórias: a privada, isto é, do Claudio como ser no mundo com o mundo e, do Cláudio como acadêmico, professor de inglês e professor de Prática de Ensino de inglês dentro de uma instituição de ensino superior.

O Claudio privado foi sempre um “menino família”, educado dentro dos padrões da época, em que o respeito à família e aos outros era condição primordial para uma conduta adequada.

Desde criança, com oito anos de idade, ir à missa das oito, aos domingos, era um costume seguido por todos os meus amigos de infância, vizinhos e amigos da escola onde estudava: Ateneu Brasil. Após a missa, uma minha vizinha e seus dois filhos, meus grandes amigos de infância, iam ao Teatro Municipal assistir aos Concertos Matinais transmitidos pela TV Tupi. Agradeço até hoje à minha família por ter me permitido este acesso. Antes do início de cada concerto, havia uma explanação do repertório a ser apresentado em três línguas estrangeiras, sem bem me recorde. Já ficava interessado no modo de falar daqueles falantes e, com meu parco inglês na época, (era aluno particular de Mr. Howard, desde os seis anos de idade) sentia-me feliz em entender uma palavra, um grupo de palavras e, por vezes, uma frase inteira.

Tive a oportunidade de assistir a artistas e maestros de renome nacional e internacional apresentando-se, mas não só. Tive também o privilégio de ver a grande cantora de câmara Madalena Lébeis, que mais tarde seria minha professora de canto e alta interpretação por quinze anos, outras cantoras de renome, interpretando autores/compositores brasileiros e internacionais, os coros de câmara e líricos do próprio teatro, como os de fora do país, atuando em cantatas e coros de ópera, espetáculos de balé com grandes nomes do mundo da dança e diversas manifestações artísticas, como espetáculos de mímica e de teatro com companhias inglesas, francesas e italianas. Lia todos os programas distribuídos ao chegar em casa.

Foi nesse ambiente que o meu gosto pela arte nasceu. Aos dez anos, quando o interesse dos meus amigos mudou, eu ia sozinho, após a missa, ver mais um espetáculo de arte e cultura, hábito que continua até os dias de hoje, no Brasil e no exterior.

Aos doze anos, após o término de um desses concertos, vi anunciado: Ópera: “La Traviata”, que seria apresentada naquele mesmo domingo às 17 horas. Comentei isso na hora do almoço e meu pai me deu o dinheiro para que eu pudesse ir ver esta manifestação artística até então desconhecida: a ópera. Fiquei deslumbrado com a interpretação de Vitória Canalle, com a música do mestre, com a magnífica música coral esplendidamente apresentada pelo magnífico coral lírico do Teatro Municipal de São Paulo. Lendo o programa, em casa, descobri que o compositor, Verdi, tinha visto a peça e, em uma semana, havia composto aquela que seria a ópera mais famosa do mundo, juntamente com Carmen. Também descobri que o livro se chamava a Dama das Camélias, escrito por um francês chamado Alexandre Dumas.

Conversando com minha mãe a respeito do que havia visto, ela comentou que havia lido o livro e recomendou que eu o lesse. Consegui uma cópia na biblioteca da escola e o li em dois dias. Após o término da leitura, lembro-me perfeitamente do fascínio exercido tanto pela leitura da obra como pela recriação operística. Comecei a perceber, a partir disso, a diferença de significado entre aquele coro lírico estático, que se apresentava em cantatas, réquiems e coros de ópera e o coro dentro do próprio contexto operístico, movendo-se, rindo, chorando, gargalhando, acompanhando, criativa e interpretativamente, a intenção daquilo que o compositor tinha em mente. Daí em diante, sempre procurei ler o livro, a obra de arte escrita, para depois assistir ou ouvir a ópera, ou vice-versa. Já me fascinava comparar o livro com o libreto da ópera, a ópera com o tratamento orquestral, o background imaginário provocado pela leitura das palavras no livro e a concepção da cenografia, do uso de recursos cênicos simples e baratos com um resultado visual surpreendente e a iluminação; enfim, tudo o que fosse possível de suscitar uma interrogação, uma admiração ou uma profunda decepção.

Fiz muitos amigos dentro dos corpos estáveis do Teatro Municipal de São Paulo e, até hoje, partilhamos tudo o que vemos e sentimos em encontros enriquecedores tanto do ponto de vista artístico quanto do ponto de vista de nossas vidas privadas. Agradeço a Carlos Augusto Vial pelos anos de amizade e de troca artística.

Aos dezessete anos, já havia assistido todas as peças do grupo do Teatro Oficina, e de outros grandes grupos nacionais e internacionais, todas as óperas das temporadas subsequentes, todos os concertos, espetáculos de dança clássica e popular, todos os filmes e shows possíveis, todos os espetáculos de circo nacionais e internacionais que também me deslumbravam pela audácia, pela graça, pela sutileza e pela maneira de resolver problemas e todas as exposições de pintura e escultura.

Penso ser importante também valorar a importância da televisão na minha constituição como ser no mundo com o mundo. Neste período, a televisão, Canal 3, apresentava pelo menos três peças de teatro completas por semana: em domingos alternados, o telespectador tinha o “TV de Vanguarda” e o “TV de Comédia” e às segundas-feiras, o “Grande Teatro Tupi”. Nunca perdia nenhum deles, pois a marca registrada de qualidade e de interpretação das grandes atrizes e diretores estava presente a quem quisesse ou se disponibilizasse a assistir. Havia entre a televisão e o telespectador um comprometimento com a qualidade artística/cultural da programação a ser mostrada para o telespectador, comprometimento este que me incitava a ler Shakespeare, Eça de Queiroz, Machado de Assis, Pirandello, Dumas, Cervantes e muitos outros. Este comprometimento, infelizmente, chegou ao fim com o advento da coroação da as-

sassina cultural: a Rede Globo de Televisão, fruto de concessões dadas, por governos promíscuos e descompromissados com a sua gente, a indivíduos que erradicaram a propagação da arte e da cultura para o cidadão, nivelando-o por baixo, sempre por baixo, o que não passa despercebido de educadores e de pessoas interessadas em conteúdo e reflexão.

Já mais tarde, com vinte e sete anos, é que tive a oportunidade de sentir que a arte podia contribuir positivamente na formação de estudantes. O Coral de Câmara da Cidade de São Paulo visitava escolas da Prefeitura e, no pátio, realizava concertos para alunos da educação básica. Dentre os vários que vi, a convite da Prefeitura da cidade, houve um em que só músicas do excelente repertório popular e camerístico nacional foram apresentadas. Os rostinhos da audiência ficavam cada vez mais atentos ao maravilhoso ritmo e à esplêndida polifonia apresentada pelo requintado grupo. Assim sendo, percebi que a arte não era coisa para uma elite intelectual ou, muitas vezes, pseudo-intelectual, mas sim estava ao alcance de todos independentemente da classe social, credo e cor. Percebi, também, que o que faltava era comprometimento por parte do governo e exposição dos alunos à Arte. Jamais esquecerei a imagem daqueles rostinhos suspensos de tão maravilhados ao ouvir as belezas poéticas da nossa língua cantadas em versos, “desabando” qual caramanchão de estrelas aos seus ouvidos.

No que diz respeito ao Claudio acadêmico, fiz meu curso primário no Colégio Ateneu Brasil, meu ginásio no Colégio Estadual Rodrigues Alves e meu curso clássico no Colégio Ipiranga. Dentro da mesmice que até hoje encontramos, muito pouca contribuição foi dada para incrementar o que eu gostava, a arte. De todos estes cursos, um professor de francês do Colégio Ipiranga e meus professores de inglês foram os que me incentivavam a ler aquilo que eu mais tinha interesse. Os últimos colocaram em minhas mãos sua biblioteca inteira, muito vasta, por sinal, e era aí que eu ia buscar informação sobre os assuntos de que gostava.

Entrei na universidade para fazer o curso de inglês e português. No que se refere à língua estrangeira, uma professora de língua e outro de literatura me fascinaram pela atuação em sala de aula. A professora, absolutamente “louca” para a grande maioria, era para mim a melhor, porque tinha, como sua marca registrada, a criatividade, a audácia de mudar, às vezes inesperadamente, o rumo de uma atividade quando notava que ia cair na mesmice de sempre. Foi essa professora, Adazir de Almeida Carvalho, que nos jogou no palco pela primeira vez, que nos fazia cantar, rir ou chorar, que cobrava o que dava e que exigia o uso de associações confluindo num consenso de idéias para uma determinada resposta. O imprevisível de suas ações tornava-nos alertas e mais e mais perceptivos, e eu, mais interessado. Nunca sabíamos o que

ela ia pedir e tínhamos que nos “virar” para encontrarmos maneiras de resolver as tarefas, problemas que nos dava.

Numa certa aula, ela mandou que eu e uma colega preparássemos a leitura de um diálogo em casa para leitura na aula seguinte. Estudamos/ensaiamos várias vezes, após tê-lo transcrito foneticamente para evitar a ocorrência de erros de pronúncia, entoação, ritmo.

Após a leitura impecável, por sinal, ela simplesmente nos disse: “*vocês soam melhor que os tapes da BBC mas parecem duas máquinas reprodutoras. Onde está a interpretação do que é lido?*”. Jamais esqueci isto. Este talvez tenha sido o refrão que acompanhou e acompanha minha vida acadêmica e pessoal.

Quanto ao professor de literatura, Alasdair Burman, além de ter me ensinado muito e bem, opinou sobre o por quê da arte. Dizia que a produção artística sempre acompanhou o ser humano para que pudesse tolerar sua miserável existência. Pediria ao leitor pensar na não existência da poesia, do cinema, do romance, do conto, da telenovela, da música, da pintura, da escultura, da fotografia, do teatro, da mímica, da dança. O que restaria ou como seríamos nós, isto é, como nos comportaríamos sem a presença das diferentes manifestações artísticas que nos rodeiam?

Foi no Colégio PIO XII que minha crença sobre a Arte como fundamento do ensino já tomava forma. Havia, nesta instituição, uma professora de Português que dava aos alunos uma atividade quinzenal chamada “gremio”. Os alunos tinham a liberdade de escolher o tema que quisessem, dramatizando-os, apresentando-os de formas diversas. Assistindo a uma dessas aulas foi que a idéia das ‘plays’ na universidade que leciono nasceu e, foi lá mesmo, que comecei definitivamente a por a idéia em prática, isto é, de dar forma ao sonho.

Quando me formei, fui imediatamente convidado para dar aulas numa universidade brasileira. Já no meu primeiro ano de atuação, introduzi o que chamava de Plays, atividade ‘nova’ que fazia os alunos preparar, ensaiar, dramatizar o texto, a princípio para os próprios colegas e, com o passar do tempo, devido à repercussão da atividade, para outras classes do curso e seus respectivos professores que vinham assistir a cada apresentação dos grupos. Esta atividade já requeria de nossa parte, de mim e dos alunos, uma pesquisa¹²⁶ considerável, a escolha de maneiras apropriadas de falar e de representar um determinado texto em um determinado contexto, dando-lhe interpretação adequada.

Gostaria de pedir ao leitor a permissão de narrar o que escrevi em inglês para uma futura publicação numa revista internacional. Como a pesquisa abaixo está *inter* relacionada com esta minha etapa, resolvi publicá-la futuramente e apresentá-la no idioma original aqui.

Torna-se importante recuperar e revisar o que foi escrito há dezessete anos atrás no artigo “Improving Your Students’ Speaking Ability” publicado no Fórum Magazine, (Picollo:1984). Isto se deve ao fato de que, durante este longo período de tempo, não somente dados novos e relevantes foram colhidos sobre o tema como também novos dados interconectados com a importância do desenvolvimento do Repertório Cultural, do uso de Associações e do desenvolvimento da competência lingüística, artística e cultural no aluno.

O que foi escrito há dezessete anos atrás no referido artigo será aqui repetido na íntegra e revisitado levando em consideração, além dos elementos citados acima, os efeitos da Teoria da Interdisciplinaridade no Repertório cultural, artístico e lingüístico do aluno os quais promovem mudança de atitude significativa: de atitude mecânica para dinâmica, na qual a atitude Interdisciplinar inevitavelmente se consolida.

Socializo o artigo com o leitor agora:

For many years I have been teaching Speech training/ Oral Command to students whose English varies from basic/intermediate to advanced. I have always tried to make my students feel increasingly confident in using the language without having to be tied up to any particular text-book. This is not an easy task. When I first started teaching this subject, I felt something had to be done to help the students put into practice what they had learned formally in class.

At the university the students studying English as a foreign language have, from the second year on, five hours per week for Speech training/ Oral Command at level I,II, III and IV. This substantial number of hours for the subject led me to insert an activity called “Play” into the syllabus.

Procedures for doing the plays

For the activity the following procedures are established:

- At the beginning of term the students are asked to divide themselves into groups of four or five.
 - Classes generally have twenty-five students; this, five groups of five students is a normal class division.
 - Lots are drawn to decide which the first group to present the play will be.
- After this, the students are given the following instructions:
- Prepare a play on a topic of your preference.
 - Try not to copy it from any source, but to create it entirely yourselves
 - Try to include in the script the teaching points/function you have learned or have been learning, or that you do not know yet.
 - When in doubt about a word, expression, or sentence, do not hesitate to ask teachers, native speakers, or anyone who can help you.
 - Feel free to use the classroom as if it were a stage. Bring gadgets, costumes, sound effects; spotlights or flashlights will do in case you need lightning effects.
 - Memorise the scrip;
 - Improvise if you forget your lines. Please try not to let the audience notice possible problems or errors

After the students have been instructed and have started to prepare they plays, I say nothing further, so that they will not feel constantly checked or inspected. I simply go on encouraging them to produce something good. I tell them that my main concern is to help them met their communicative needs more rapidly and practically, not only making them better speakers of English by putting into practice all they have learned but also helping

them discover not only language elements but also artistic elements that have not yet been presented to them. I also try to share with them opinions, feelings, and anxieties about the difficulties they encounter. It is rewarding for the teacher to see the students busily engaged in this activity, in preparing the stage (2), and in doing research on language use. It is also amazing to see the cold and artificial physical space of the classroom transformed into something like a cell, a sitting room, a boarding house, a flat, a hospital, to mention only a few examples.

Presentation and follow up

When one of the groups performs, the rest of the class watches, sometimes writing down new expressions or questions they may have, or simply watching the performance as spectators. I am part of the audience. I write down the most serious mistakes in phonology, syntax, and semantics for later correction. It is obvious that an activity like this should never be interrupted by the teacher while it is in progress. When the play comes to an end, aspects such as topic, costumes, sound, and lighting effects are discussed in a sort of panel discussion involving the whole class. Apart from these general comments, correcting the mistake immediately after the presentation is a real must. If the mistake is one that will require extra preparation on the part of the teacher, to correct fully, I usually tell the students what the mistake was (or make them guess what the correct would be), and have them repeat the correct form. In the following class I give them more formal exercises in the area where the fault lay, or start by re-presenting and re-practising the teaching point if it has already been introduced, or presenting and practising it if it has not yet been introduced. In this way my students learn many elements beyond those found in the syllabus. In a way, the syllabus for this course is just a guide to what has to be taught, and should by no means be considered as conclusive.

If I am to help my students achieve their communicative goals more realistically, I can not tie myself to a syllabus or a text-book. I must teach them the elements they need. In this way I am providing a sense of accomplishment and self-esteem, as well as awareness that they are learning. Constructive criticism based on what could have been done in order to have made any particular part better or more appealing to the eye is always well accepted by the group in focus. I feel that the teacher using this activity should always praise his students even if their work has not been entirely satisfactory to him. It would be unrealistic to expect my students to be perfect at everything they do in class. Teacher should see this activity simply as a reinforcement rather than a testing activity. Remember that too much pressure on the students impedes the process of learning, and that frequent practice eliminates the feeling that one is being tested (3). The worst mistake a teacher can make in this activity is to look at mistakes in everything the students do. If this happens, one could argue that the worst mistake in the classroom is the teacher himself.

Some benefits of the activity

Using an activity like this every week for eleven weeks during the term leads me to conclude that:

- Language is more naturally and meaningfully used if the classroom is transformed into a stage.
- At least three skills are involved: writing, listening, and speaking for those taking part in the play, and just listening for the audience, who always actively participate.
- The activity encourages the students to look for what they want to say in order to fulfil their immediate communicative needs.
- A great deal of language research is put into the activity.
- The students feel less and less embarrassed to talk before an audience. Inhibitions tend to decrease.
- The students are allowed to improvise if they forget their lines. If one thinks about degrees of naturalness, this is one of the moments when students really speak naturally, paraphrasing, pausing, thinking about what to say to put the message across.

- The activity develops the students' writing skills.
 - The students become more and more co-operative rather than competitive.
 - Their vocabulary expands as their need to express their feelings and emotions, or to narrate something, increases.
 - They become aware of their pronunciation. One member of the group may eventually help other members, whose pronunciation is faulty, to say the words right.
 - The students' use of tense sequence improves tremendously, since they have to use many tenses when interaction takes place.
 - The development of self monitoring among the members of the groups in a co-operative way is a very positive factor, which contributes to their getting to know friends better and to learning how to care and share naturally, i.e., without being told to do so by the teacher.
 - This monitoring among the students prevents them from forgetting what has been researched or discussed; consequently, their improvement in performing is outstanding.
 - The activity gives rise to comments on culture. The teacher should, whenever possible point out differences between the two cultures, so as not to make the students think that learning a foreign language is simply learning how to speak it.
- When human beings are put together for a purpose for which they are motivated, they feel the necessity of interacting. Interaction creates sociability and, consequently, affective links which are perpetuated throughout the course and sometimes throughout their lives.

Re-visitando este artigo e comparando com o que foi escrito em 1982, com o que estou fazendo em 2003/4 é possível estabelecer paralelos e adicionar dados positivos e reveladores sobre o assunto.

Hoje em dia, as peças apresentadas pelos alunos são um componente importante na programação de todas as disciplinas ligadas ao desenvolvimento da oralidade no departamento de língua e literaturas inglesas de uma universidade brasileira.

O que narrei até agora é uma parte de minha prática *dentro* de sala de aula, com meus alunos, cursando as disciplinas ligadas à oralidade.

Na época em que o artigo acima citado foi escrito, essa atividade era somente usada por alguns professores e, agora, é parte de um Projeto chamado "Living Drama in the Classroom", coordenado pela Dra. Cabrera, uma ex-brilhante aluna minha, que, comigo, começou a exercitar a arte no ensino. Este projeto, onde atualmente todos os professores que lidam com oralidade estão envolvidos, é o resultado de uma pesquisa sobre aquisição e desenvolvimento da habilidade oral. Nela, muitos aspectos ligados ao medo, falta de interesse, e o limbo onde muitos alunos são colocados, são analisados. As relações interpessoais e o papel do professor como um facilitador são fatores importantes numa tentativa de fazer com que os alunos tenham uma visão otimista e audaz sobre os fatos a qual eventualmente contribuirá na formação acadêmica como um todo. Eles se tornam responsáveis pelo seu próprio aprendizado, transpondo a barreira do medo e a sempre presente ameaça, gerada por suas vidas pessoais, sociedade, colegas, e professores de todos os níveis de aprendizado, cuja

atitude está bem longe daquela do facilitador, professor interdisciplinar . Eles também aprendem, neste exercício de vida, a escolher e achar soluções para alcançar seus objetivos com a parceria, isto é, com um contato de experiência extremo com o outro, baseado entre ação e reflexão, a escola e suas vidas, com a teoria e a prática.

Eu me juntei ao Projeto em 2000, como contribuinte. Além de minhas aulas normais e da pesquisa que venho realizando (ambas requerem muito tempo), decidi participar dele porque creio que uma atitude Interdisciplinar somente pode ser alcançada se os professores perceberem que a escola se desenvolve como organismo de educação, cultura e arte se, primeiramente, tiver um número fixo de professores. Desta maneira garante-se a continuidade e direcionalidade necessárias e, em segundo lugar, se os professores acreditarem na sua *falibilidade*, humildade e na educação continuada, a qual possibilita estar constantemente envolvido com aquilo que está sendo produzido pelos alunos.

Minha contribuição começou quando Vera me pediu para ajudar os dois grupos que não haviam sido meus alunos, mas dela. Creio que a prática da Interdisciplinaridade tem de ser estendida e exposta a todos os alunos, isto é, **fora das paredes de nossas próprias classes**. Foi esta uma das razões que me fez pertencer a este grupo maravilhoso.

Primeiramente, minha tarefa era apenas aperfeiçoar a pronúncia dos dois grupos.

Começaram a trabalhar comigo durante as férias de 2001/2002, pois havia sido acordado que duas peças seriam apresentadas aos calouros, a fim de mostrar-lhes um dos caminhos que os professores utilizam para o ensino da oralidade.

Os dois grupos vinham a minha casa regularmente para fazer o necessário trabalho lingüístico, constantemente requerido para esta atividade: correção dos sons vocálicos, consonantais e entoação: acento na palavra, acento na sentença, ritmo e *paralinguistic features*. É importante lembrar que a língua falada é apenas um tipo de linguagem, haja vista não ocorrer isolada de outras linguagens, como movimentos faciais, corporais, intenções e sentimentos tão ou mais significativos do que a língua falada. Sabe-se que o estudo da entoação seria impossível se não se levasse isto em consideração.

A língua falada é então um ‘pôr junto’ de palavras, por intermédio de um código, acrescido de um número infinito de linguagens, com o qual os indivíduos têm a possibilidade de operacionalizar.

Quando as aulas reiniciaram, os ensaios continuaram dentro da universidade, após a última aula noturna da sexta-feira, até o dia da apresentação das duas para os calouros. Os componentes dos grupos, os professores e os calouros ficaram felizes com as apresentações.

Mas o trabalho não parou aí. APLIESP XVII JELI – Jornada de Ensino de Língua inglesa, realizado em Julho de 2001 na Universidade Estadual Paulista, em Assis, São Paulo, aceitou, como parte das atividades, a apresentação das duas peças na Jornada.

Quando ficamos sabendo disto, concordamos em que os ensaios deveriam continuar e, com a continuação, novos problemas surgiram. O contexto de ambas as peças era completamente diferente. O primeiro era baseado no estória “Little Red Riding Hood”, trazido para a modernidade. Nesta peça, a língua usada era a língua que comumente todos usam em situações e contextos diários. E, assim, em nada deveria ser mudada. Mas, na segunda, “Lord Arthur Seville’s Crime”, uma das atrizes, confidencialmente me reportou que suas falas não correspondiam às falas de um verdadeiro lorde, isto é, um lorde jamais falaria da maneira que ela estava falando ao incorporá-lo. Pediu-me que mudasse seu *accent*, a fim de sanar o problema. Um duro treino baseado em pronúncia e entoação começou e, a partir dele, novas linguagens emergiram.

Um pormenor a ser mencionado aqui é que os outros atores do mesmo grupo não sabiam nada sobre o treino a que aquela atriz havia, pacientemente, se submetido.

Quando nos juntamos novamente para mais um ensaio, os outros membros do grupo imediatamente notaram que a atriz, que havia se submetido ao treino, realmente havia conseguido mudar seu “accent” e agora “o lorde” soava como um lorde. Resumindo, todos quiseram se submeter ao mesmo treino.

Não há aprendizado sem disciplina e continuidade, e os atores, com uma admirável disciplina e humildade, palavras que coroam a Interdisciplinaridade, aprenderam a variedade de fala apropriada e todas as outras linguagens que ela exige, não porque eu os tivesse obrigado, mas porque eles mesmos chegaram à conclusão de que isto seria mais apropriado.

Quando essas diferentes linguagens estavam razoavelmente aceitáveis, eles chegaram à conclusão de que as roupas que eles vestiam não estavam, de nenhuma maneira, apropriadas. Uma grande pesquisa foi feita por nós a fim de achar as roupas apropriadas, isto é, roupas do século XIX.

Por várias vezes o grupo retornou a minha casa, onde livros, DVDs, laser discs de balé, ópera e teatro foram postos à disposição deles a fim de começarem a pensar e escolher o guarda-roupa apropriado. Eles todos viram parte da “Traviata” de Verdi, produzida por Zefirelli, observando, então, casacas, chapéus, bengalas e vestidos. Também viram livros com as fotos e expressões de Callas, as quais contribuíram para o desenvolvimento ideológico do todo artístico.

Depois que tiveram esse contato, o próximo passo consistia de procurar tudo o que era necessário para cada um dos atores da peça. A Feira de Antiquidades do Bexiga ajudou-nos a achar o que eles precisavam: vestidos, colares, bengalas, gravatas¹²⁷ que possuíam alguma similitude com aquelas vistas na pesquisa de guarda-roupa dos séculos XVIII e XIX.

O que está acima narrado, mostra ao leitor que o “Projeto Living Drama in the Classroom” não pode mais ser chamado de Living Drama **in the Classroom** porque ele já extrapolou, há muito tempo, as paredes de nossas próprias salas de aula.

Assim, quando tenho a possibilidade de dar aulas de prática oral do inglês, este componente está sempre presente, talvez porque nada seja repetido e sim recriado, representado, possibilitando ao aluno um acionamento e uma ampliação considerável do repertório lingüístico, social e histórico que o acompanhará por toda a vida, o conduzindo suavemente a replicar o aprendido, em sua futura ação pedagógica.

Sabemos que mudanças não ocorrem de uma hora para outra. Os alunos que participam das apresentações de peças caminham para organizar-se em um grupo de professores em formação, no qual o sentido do teatro já o tinha contaminado inteiramente.

Os procedimentos adotados permitem a natural **interligação** entre as duas disciplinas: Prática Oral de Língua Inglesa e a Prática de Ensino de inglês. Esta interligação, como já disse, ocorre suavemente.

O leitor perguntaria: Qual é a relação entre este curso de prática oral e a prática de ensino? Cabe-me respondê-la. Para obterem-se as produções, dentro da Prática de Ensino mostradas no primeiro elemento, é necessário que eles já tenham sido plantados e exercitados em outras disciplinas. Sabemos que as mudanças não ocorrem de uma hora para outra. Os alunos que participaram da apresentação da peça, em Assis, constituíram posteriormente o grupo de professores em formação, a partir do qual o primeiro elemento desta tese foi construído.

O TERCEIRO ELEMENTO

O sentido da ópera em minha formação

Não é minha intenção aqui escrever sobre a história da ópera. Há várias edições: “*A General History of Music from the Earliest Ages to the Present*” de Charles Burney, “*Short History of Opera*” de Donald Jay Grout, com primeira edição datada de 1947 e “*The Oxford Illustrated History of Opera*, editada por Roger Parker.

Mas, para situar o leitor dentro do assunto, no *forward* da última obra citada, Roger Parker (1994:XI) considera:

“Words about and around opera have never been lacking, if only for the simple reason that, of all events involving music, opera seems to produce the most abundant quantities of texts. It is typically a collaborative enterprise, the product of composers, poets, scene designers, and interpreters of all kinds, and this fact – particularly in the last two centuries – has often given rise to a great deal of written communication between its various creators, a well – documented, sometimes even public genesis.”

Opera starts, of course, from a written text, a libretto, itself usually drawn from earlier texts, and frequently centering on archetypal characters who go back even further, and who sometimes boast enormous literatures of their own. The operatic event is usually a grand public occasion, generating rich veins of public response: a reception history second to none.(it is the best) And finally, the peculiarly hybrid nature of opera, its strange amalgam of various systems of artistic communication, has continued to pose contentious aesthetic questions, causing a kind of age-old polemical war that may shift its fields of conflict but will never be finally resolved.”

As partes em negrito já mostram o porquê do meu fascínio pela ópera. Ela é uma manifestação artística colaborativa e, por excelência, interdisciplinar, assim como foi e tenta ser a minha carreira de professor e pesquisador interdisciplinar, resultado da produção da arte em geral, de teóricos da lingüística aplicada para o ensino de línguas, de educadores mundialmente conhecidos, de professores que, como poetas, escrevem, interpretam e, assim, exemplificam suas práticas, reescrevendo continuamente o script. O que me permite dizer que, ao assim fazê-lo, formam este estranho amálgama de vários sistemas de comunicação artística que, como a interdisciplinaridade, enseja uma batalha dentro da qual os campos de conflito são mutantes e jamais definitivamente resolvidos. Sendo uma manifestação artística, tanto ela como a Interdisciplinaridade têm o poder de subverter. A subversão e o sentir fazendo dentro da ópera como dentro da sala de aula, interdisciplinarmente, é o que realmente me fascina. Esta subversão leva necessariamente à criação. Por intermédio desta manifestação artística acoplada às duas etapas anteriores é que se educa. Logicamente existem também outras manifestações que

podem ser usadas para fins educativos. É na ópera que encontramos o acoplamento de todas as manifestações artísticas, incluindo-se os recursos técnico-artísticos atuais, amplamente usados aqui e no exterior, colaborando com o belo, com os sentimentos, com o pensamento e com a resolução de problemas pessoais e sociais. É impossível medir o alcance daquilo que falamos em sala de aula, isto é, a repercussão que algo dito possa ter e até onde vai chegar. É impossível também medir o impacto, o choque e a modificação comportamental de um ouvinte ou de um leitor por intermédio de um contato com uma *Butterfly*, um *Macbeth*, um *Othello*, uma *Carmen*, com uma *Traviata*, com uma *Manon*, com uma *Cavalleria*, com uma *Lucia de Lammermoor* e com muitas outras, mas é igualmente impossível negar a não ocorrência de alguma mudança comportamental significativa na audiência, nem que consista apenas do resgate do humano, tão desumanizado na contemporaneidade.

Mas há uma possibilidade dentro desta impossibilidade: a de falar o que a ópera fez e faz comigo. Desde a minha primeira ópera, *La Traviata* e desde a leitura de *A Dama das Camélias*, consolidei a idéia de que nada estava solto, nada estava no mundo de graça ou por acaso. Tudo estava *interligado*. Esta lição bem aprendida informalmente foi e tem sido o norte na minha vida privada e nos meus estudos acadêmicos.

Embora tenha visto as maiores manifestações artísticas do século XX, muitas até duas ou três vezes aqui e no exterior e, embora tenha sido aluno da maior cantora de câmara brasileira, Madalena Lébeis, e de José da Veiga Oliveira em História da Música, a grande magia realmente aconteceu muito antes do contato com esses dois grandes mestres brasileiros. Foi ao ouvir *Macbeth* com Maria Callas. Não conseguia tirar aquela voz de minha mente. Já havia ouvido a história de *Macbeth* e sua *Lady*, já havia lido a tragédia, já havia visto a tragédia encenada em São Paulo por uma companhia inglesa, mas a interpretação dada a *Lady* pela voz de Callas ainda não me saía da cabeça. Anos mais tarde, ao ouvir *Macbeth* com outras cantoras renomadas, sempre voltava ao meu *Macbeth* com Callas. Resolvi estudar Callas, mestra da palavra esculpida, da palavra tridimensional, do encantamento. É bom informar ao leitor que, sobre ela, há mais de trinta e cinco livros publicados¹²⁸, artigos acadêmicos, artigos em revistas, documentários esplêndidos produzidos por televisões francesas, inglesas, espanholas, inumeráveis *sites*¹²⁹ e filmes onde sua voz é solicitada¹³⁰, Ela vende mais de um milhão de CDS e DVDS por ano, desde sua morte em 1977. Por conseguinte, esteve, está e estará sempre presente como uma das maiores cantoras/atrizes de todos os tempos. Parece-me ser mais famosa agora do que quando estava viva.

Qual é, enfim o sentido da ópera e de Maria Callas em minha formação? Esta pergunta me conduz ao quarto elemento, aqui apresentado na íntegra assim como o foi nas diversas apresentações.

O QUARTO ELEMENTO – O ENCONTRO COM CALLAS E SUA IMPORTÂNCIA EM MINHA FORMAÇÃO: O ENCONTRO DA METÁFORA INTERIOR

Primeiramente, gostaria de dizer ao leitor que, enquanto o terceiro elemento está mais ligado ao espírito da ópera, o quarto à personagem Maria Callas. Tanto a ópera como Callas são dois quesitos que se *interpenetram* pois falar de ópera sem falar de Maria Callas talvez seja tarefa impossível. Embora falar de ópera atualmente pareça ser coisa banal, falar de Maria Callas no momento atual parece extraordinário. Como o leitor já deve ter notado, nos três momentos que precederam este, o nome Callas foi citado. Em função da falta de originalidade e universalidade presentes na Academia, conforta-nos a esperança de buscar no estudo da Vida e Obra de Maria Callas, a Arte, resposta necessária para a sobrevivência da contemporaneidade em tempos de descrédito, fraqueza, fragilidade e imposição do medíocre como qualidade, construindo uma ponte lógica entre sua vida privada e o legado educacional/artístico cultural por ela deixado com o complexo campo da formação do professor.

Assim sendo, o objetivo consiste em pesquisar qual é sentido da presença de Maria Callas em meu trabalho haja vista o surgimento de seu nome em passagens anteriores. Para tal, necessito mostrar ao leitor: 1) quem foi Callas enquanto mulher e Diva e 2) quais foram as contribuições de seu legado educacional/artístico-cultural que se correlacionam com a minha formação de professor interdisciplinar. Em seguida procurarei escrever sumariamente sobre a repercussão desse legado.

Preciso confessar ao leitor que há muitos anos tenho pesquisado sobre o camaleão de trezentas vozes, gestos e coloraturas, apelido que carinhosamente dei à Maria Callas. Tarefa árdua, porém muito prazerosa. Neste longo período de contato com sua obra, certo dia fui convidado pelo curso de Cultura e Cidadania, juntamente com Berenice Pompilio e Fabio Cascino, a escolher e apresentar uma aula magna sobre uma personalidade que tivesse marcado definitivamente a arte-educação-cultura no século XX. Não nos levou muito tempo para escolher, num jantar acolhedor em minha casa, qual seria aquele-aquela sobre o/a qual nos debruçaríamos e pesquisariamos para a citada apresentação. Ela, Callas, sem exagero, o topo da pirâmide artística do século XX.

Logicamente, como esta aula foi intitulada, para sua primeira apresentação: *A vida e Obra de Maria Callas e a Formação do Professor*, aqui apresentada na íntegra, é agora intitulada *A Vida e Obra de Maria Callas e a Formação do Professor – em construção*, isto é, um contínuo devenir. No tipo de abordagem proposta nesta tese, o re-visitar a obra de educação, arte e cultura é um dever pois, quanto maior for o contato com ela, e com os intérpretes, mais *os* conhecemos e mais e mais *nos* conhecemos.

É, portanto, com muito respeito, seriedade e responsabilidade que gostaria primeiramente, de tecer algumas considerações sobre a história de vida de Maria e, num segundo momento, sobre a obra do gênio, a Diva Assoluta: La Callas. Nos dois momentos se faz necessária uma polifonia composta de numerosos livros que li, ouvi e discuti em reuniões com amigos envolvidos no mundo da música, da Academia, da psiquiatria e da psicologia, de um longo e prazeroso contato com “*E LA NAVE VÁ*” de Fellini e outros filmes onde é requisitada a presença da voz do “soprano sfogatto”, do gênio, do cometa que ligeiramente passou e transformou o mundo da expressão artística interdisciplinar mais complexa por excelência: a ópera.

Como se deu isto? A resposta não é nada fácil, mas é notório que Callas tinha disciplina, interesse, motivação e um instrumento vocal inigualável. Aceitava o risco, o enfrentamento, a confrontação, elementos sem os quais nem ela nem o professor seriam especiais. (Mostrar *Aida no México – Documentário People and Arts*).

1 – Um pouco da história de vida de Maria

Maria Callas nasceu em Nova York, em 2 de dezembro de 1923. Filha de imigrantes gregos, foi para a Grécia com sua mãe em 1937 devido a dificuldades financeiras na farmácia do pai e às tensões familiares. Já cantava vários gêneros musicais e adorava ir ao cinema ver um filme de bandido e mocinho; sempre comentava o filme em voz alta com sua amiga Nadia Stancioff, incomodando pessoas na audiência. O efeito da separação de seus pais, acrescido pelas dificuldades financeiras e pela saudade do pai provocaram em Maria uma profunda e imensa tristeza. Aos treze anos sua mãe teve o bom senso de matriculá-la no Conservatório de Atenas onde estudou com Elvira de Hidalgo, um renomado soprano espanhol.

Em 1938 estréia como *Santuzza* da *Cavalleria Rusticana* de *Mascagni*, numa apresentação para os estudantes do conservatório.

Em 1940, Maria interpreta através da rádio *Suor Angélica*, pertencente ao *tríptico de Puccini*.

1942 é marcado pela sua estréia oficial na Ópera de Atenas, cantando *TOSCA*.

Em 1944 volta para a América, a fim de reencontrar seu pai a quem não via desde 1937.

Maria estava pronta para o mundo, mas América não estava pronta para ela.

Encontra Giovanni Zanatello que procurava avidamente sopranos capazes de cantar *La Gioconda* na Arena de Verona.

Em Junho de 1947 embarca para a Itália e em 2 de agosto do mesmo ano canta *Gioconda* na Arena, tendo como regente Túlio Serafin. Encontra Giovanni Battista Meneghini que se apaixona por ela.

Em 1948 sua agenda se torna cada vez mais ocupada. Canta: *Tristão e Isolda* de Wagner, *Turandot*, *Leonora* em Veneza, Gênova, Roma e Termas de Caracalla. No fim desse mesmo ano canta *Aída* e *Norma*.

Em janeiro de 1949 interpreta *Brunhilde* das *Walkirias* de Wagner e somente três dias depois já canta *Elvira* de *Il Puritani* de Bellini. É uma mudança de registro incrível, marcando para sempre a história da ópera. Casa-se com Meneghini, dando fim a uma situação de concubinato.

Em 1950 aceita substituir Renata Tebaldi em *Aída* no Scalla de Milão.

No ano seguinte comemorou-se o cinquentenário da morte de Verdi. Para celebrá-lo, Maria cantou *La Traviata*, *Il Trovatore*, *Aída* e *I Vespri Siciliani*, em vários teatros na Itália. No mesmo ano parte para uma série de espetáculos no mundo.

Em 1953, canta *Medea* pela primeira vez e a sua “chama interpretativa” é finalmente reconhecida por todos. No Chicago Liric Theatre canta *Norma*, *Lucia de Lamemmoor* e *Traviata*, onde é definida como o maior soprano do mundo.

Em 1954 trabalha com Luchino Visconti em *La Vestale* de Spontini, abrindo a temporada de 1954-55 do Scala de Milão.

Em 1955 grava *La Traviata*, uma produção antológica que não deve faltar em nenhuma coleção.

Em 1956, canta o *Barbeiro de Sevilha*. No outono do mesmo ano canta, no Metropolitan, teatro que a recusou quando mais moça, sua célebre *Norma*.

Em 1957, a glória e, juntamente com ela, problemas. Depois de 80 anos de esquecimento ressuscita Ana Bolena. Os críticos ficaram abismados. Encontra Onassis. Canta *Norma*, se sente mal, e vale-se de comprimidos para poder cantar. Deixa o teatro após o primeiro ato.

Em 1959 deixa o marido, passando a viver com Onassis.

1961-1962 canta somente *Medea* no Scalla.

Em 1963 Maria se transfere definitivamente para Paris e em 5 de junho canta sob a batuta de George Pretes. Um triunfo inesquecível.

Em 1964, a apresentação mais relevante foi *TOSCA*, no Convent Garden, com Zeffirelli, e *Norma*. Cada apresentação é um sucesso, mas Maria começa a sentir problemas com sua voz. (**MOSTRAR VISSI DARTI**)

Em 1966, os jornalistas não estão mais interessados nela. Mora em Paris e muda para seu novo apartamento. Passa o verão no iate Cristina, mas está sempre sozinha.

Em 1968 Onassis se casa com a viúva Kennedy e Maria começa a caminhar para o fim.

Em 1971-1972 é a mais preciosa professora que o Julliard School of Music já teve. Maria ensina os seus preciosos segredos. Divorcia-se de Meneghini e fortalece sua amizade com Giuseppe de Stefano.

Em 1973 dirige *I Vespri Siciliani*, inaugurando o Teatro Régio de Turim.

Em 1977 Maria morre sozinha em sua casa, provavelmente de um ataque do coração. Suas cinzas foram espalhadas no Mar Egeu durante uma tempestade, a seu pedido: "Sou muito boa para ser comida por vermes", frase que chamou à atenção de Fellini e definitivamente o inspirou na produção de 'E La Nave Vá'.

2. Declarações e críticas sobre A Divina: La Callas

Um dos fatos mais importantes que chamou minha atenção quando comecei a pesquisar a vida e obra de La Callas foi a *cumplicidade* entre ela e sua professora Elvira de Hidalgo.

Callas encontrou em Elvira de Hidalgo uma professora que a entendeu como pessoa, seu temperamento, a sua voz, mais do que qualquer outro professor. Teorizando, Hidalgo entendeu a complexidade como princípio regulador do pensamento de Maria Callas, complexidade aqui significando "*aquilo que é tecido em conjunto*" Morin (1995:20).

O conhecimento do aluno pelo professor, e vice-versa, é o veículo para o desenvolvimento de ambos. Na formação do professor, se não houver uma real investigação das potencialidades e necessidades, muito falada mas quase que inexistente, é impossível construir-se e construir. Num documentário sobre a Callas, chamado "Um Concerto Ideal", produzido pela BBC de Londres, sua mestra declara:

"Feia, mal vestida, e gordíssima, ninguém poderia imaginar que 'aquela patinha feia' escondia dentro de si o maior e melhor dos instrumentos criados por Deus; a voz humana. Quando começou a estudar comigo, em 1939, Maria era alta, gorda, com olhos lindos e cabelos pretos. Pela sua aparência, nunca pensei que seria capaz de cantar, mas quando ela abriu a boca... fiquei atormentada e não acreditei no que ouvia. Maria parecia aprender tudo tão depressa. No fim de seu primeiro semestre estava falando italiano e francês fluentemente. Era muito inteligente. Era muito musical e tocava piano muito bem. Era sem-

pre a primeira a chegar na aula e a última a sair. Ela ficava fascinada ao alcançar as notas agudas e lhe disse que se continuasse daquela maneira, ela poderia cantar tudo, tudo."

Havia entre Maria e Elvira o que hoje chamamos de mediação pedagógica, cuja relevância estava na qualidade da interação onde tanto Maria como Elvira foram elementos fundamentalmente importantes. "*o que nos leva a inferir que não depende somente da atitude do professor ou do seu comportamento diante do aluno, mas das atitudes e dos comportamentos de ambos: uma co-determinação onde ambas estavam implicadas*". Moraes (2003:24) - *Complexidade e mediação pedagógica em Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. Editora Vozes, SP.

Após muito ler a respeito do relacionamento de ambas, penso ter sido a atitude da professora, estimulando-a, construindo-a e a histamina de Maria, disciplinada e persistente, os elementos importantíssimos para a sua construção. Maria não estava apenas interessada em decorar a sua parte, mas ouvia **tudo de todos** os alunos, o que paulatinamente lhe deu um **Repertório** que nenhum outro de sua época conseguiu atingir. Na formação do professor, sabemos que sem disciplina nada pode ser alcançado e construído. A noção de disciplina/responsabilidade partilhada são elementos que, quando bem trabalhados, conduzem os atores da interação professor/aluno a alcançarem um entendimento que contribui para o crescimento de ambos.

É muito difícil, hoje em dia, até para o observador mais míope, separar o artista da personalidade. A imagem total resulta numa fusão de atributos; no caso de Callas, uma análise mais cuidadosa desses atributos apontará os mágicos ingredientes de uma prima donna, de uma profissional exímia: talento, disciplina, profissionalismo e "flamboyance".

É muito difícil, também, separar a história de vida do professor e sua história acadêmica. A conscientização desse processo indivisível é a porta principal para a real interação em sala de aula, que pode ser definida, segundo Claudia Davis, a partilha de conhecimentos (*in: O Papel e o Valor das Interações Sociais em Sala de Aula – fonte desconhecida*).

Numa crítica sobre a atuação de Maria, Will Crutchfield do New Yorker escreveu:

"Ela com seu canto alcançou um nível de musicalidade, teatralidade, criação, recriação e capacidade técnica que a coloca entre os grandes músicos – **independente da modalidade e do século**; ela atuava em seus papéis com tal eloquência que conseguiu impressionar profundamente audiências". No caso de Maria, como também no caso do professor em formação, não só o conhecimento da especificidade é necessário como também o conhecimento de que ele é um rei sem reino, um "bricoleur", como nos diz Perrenoud, (1993:46/47), que colhe, em vários campos do conhecimento, outros conhecimentos que compõem cada aula. Isto, muitas

vezes, não é planejado, e muito menos pensado a priori. Ocorre no momento da criação, imprevisível e não linearmente, resultado de um fortuito aproveitar de uma idéia que se torna mais brilhante do que a que deu origem àquela original. Esta não linearidade é também a segunda característica do sistema complexo, que é a própria Maria como pessoa e como atriz, implicando o desconhecido, o acaso e o inesperado. Nem Maria nem o professor têm a pretensão de excluir o linear da realidade, porque todos sabem que ele existe. Mas devem acentuar a característica da não linearidade presente na realidade, no conhecimento. “Na aprendizagem, enfim, nos processos educacionais, não linearidade que implica em equilíbrio e desequilíbrio, em dinâmicas, muitas vezes desencontradas” - Moraes (2003:27).

Nem La Callas nem o professor, portanto, podem ser sujeitos certinhos, previsíveis, com respostas prontas a tudo que lhes é perguntado; ao contrário, caracterizam um ser humano, que ao professar suas idéias aceita os riscos, inclusive o de não saber a resposta.

Quanto mais investigo sua vida, mais percebo que, neste sentido, Callas é uma anomalia. Além do risco do primeiro trecho de *Aída*, ao cantar a ária de *Rosina* do *Barbeiro de Sevilha*, Callas foi terrivelmente criticada por ter feito uma Rosina rude, e, apesar das críticas desfavoráveis, a cantou admiravelmente, haja vista que jamais voltou a ser recriada como o fizera Callas. Esta ária foi concebida por Rossini para a tessitura de mezzosoprano, voz feminina, geralmente alocada entre o contralto e o soprano agudo, coloratura. Muitas vezes, esta mesma ária é cantada competentemente por mezzosopranos ou sopranos coloraturas, com vozes agudas e ágeis. Callas a cantou como nenhuma outra até a presente data. Cantou a ária na tessitura original, com um pormenor: os agudos, os floreios são cantados no superagudo.

Além disso, pediria que a audiência percebesse o rosto de Callas ao passar de uma estrofe para outra. A fisionomia se transfigura, fazendo com que a linguagem gestual prenuncie o que será dito verbalmente – o que elevou o *bel canto*, uma das mais sólidas metodologias da arte canora, ao sublime e que também eleva ao sublime a ação docente, pois uma das características dos sistemas complexos é o fato de “*serem reconstrutivos, e não propriamente reprodutivos, replicativos, o que, de certa forma, explica que a natureza complexa jamais se repete, mas, sim, se reconstrói, já que está sempre num processo de mudanças estruturais internas*” - Moraes (2003:29).

Os versos da referida ária foram abaixo colocados, no intuito de fornecer, à banca examinadora desta tese de doutoramento, um entendimento maior sobre como ela, em cena, apresenta, a cada verso que canta, o gesto, a expressão facial, um verdadeiro jogo de xadrez facial, suas nuances, suas repetições sempre com intensificações das intenções, sua perfeição de arti-

culação, suas competências vocais que estão entre o carbono e o diamante, o estilo e a estética demandada por Rossini enfim, todo o ser interdisciplinar chamado Callas. Esta ária poderá ser exibida em vídeo caso haja o interesse. Estes ingredientes são também os ingredientes do professor interdisciplinar. Realmente, ela não precisa de nenhum recurso; com orquestra, coro, cenário, figurino, maquiagem ou não, mostra ser capaz de, sozinha, “dar conta do recado”. É bom frisar ao leitor que estou ciente de que, sozinho, nada se constrói interdisciplinarmente, como também ela não se construiu sozinha. Mesmo que não tivesse à sua disposição nenhum dos recursos operísticos, teria a sua genialidade, a sua voz e seu gesto, que bastariam para comunicar tudo o que aprendeu com seus mestres, com diretores, carimbando, assim, a audiência, com sua marca registrada: A Diva Absoluta.

UMA VOCE POCO FA
 QUI NEL COR MI RISUONÒ
 IL MIO COR FERITO È GIÀ
 E LINDORO FU CHE IL PIAGÒ.
 SI LINDORO MIO SARA,
 LO GIURAI, LA VINCERÒ
 IL TUTOR RICUSERÀ
 IO L'INGEGNO AGUZZERÒ
 ALLA FIN S'ACCHETERÀ
 E CONTENTA IO RESTERÒ
 SI LINDORO.....
 IO SONO DOCILE
 SON RISPETTOSA
 SONO OBBEDIENTE
 DOLCE, AMOROSA.
 MI LASCHIO REGGERE,
 MI FO GUIDAR.
 MA SE MI TOCCANO
 DO'È MIO DEBOLE,
 SORÒ UMA VIPERA, SARÒ,
 E CENTO TRAPPOLPRIMA DE CEDERE FARÓ GIOCAR.
 IO SONO DOCILE...

Outros críticos, como Andrew Porter do Musical Times, ao criticar *Norma*, observa: ‘*Ela é a maior musicista no palco atualmente*’ e para comentar a *Casta Diva* da *Norma* interpretada por Callas, farei uso de comentários de famosos críticos ao soprano, em relação a sua atuação em outras óperas, mas que também se aplicam a sua antológica *Norma*.

É fato sabido em toda a bibliografia e documentários pesquisados por mim, que *Norma* é o papel mais difícil do *bel canto*, não só para a heroína, como também para todas as outras personagens ali incluídas. No “ Il Messagero” –TURANDOT, CARACALLA, 1948, as seguintes palavras são escritas sobre o fenômeno: "Sensibilidade, arte, competência e inteligência, verdadeiramente fora do comum.

O que dela retirei para a minha formação: o professor, desprovido de sensibilidade, intuição, sem a percepção necessária no seu campo de ação e em relação ao mundo, corre o risco de limitar atuações que é o que, infelizmente, encontramos hoje, como perfil de vários profissionais docentes. A postura de Callas enquanto intérprete abre um novo viés ao mundo da música. Um viés no qual a voz não se submete e não se deixa aprisionar, acolhe a desmesura, o transbordamento, o surpreendente, o improvisado, o diverso, as turbulências e as intensidades, expressando não apenas a dimensão humana da vida, mas sobretudo, a trans-humana – sem que uma possa destruir ou silenciar a outra. Aqui a diferença não está em produzir essas intensidades, mas em captá-las em suas multiplicidades e desvelá-las. Com Callas, o domínio técnico só fazia sentido a serviço da expressão. A diferença entre sua primeira gravação de *Norma* e a segunda é surpreendente; a primeira mais sacerdotisa, vidente, a segunda, mais mulher e humana.

John Ardoin em *A Arte de Maria Callas em Biografia utilizada no seminário " O Conto Trágico de Maria Callas"*, oferecido pelo professor Alfredo Naffah Neto no segundo semestre de 1996, PUCSP observa: "*Norma* é muitas mulheres diferentes ao mesmo tempo: é mãe, é guerreira, amante, sacerdotisa, dirigente e possui uma extensa gama de emoções humanas: ódio, vingança, paixão e ternura. Callas consegue passar os mais diferentes afetos e intensidades, até mesmo aqueles tornados menores e inválidos pelo seu tempo: o ódio”.

Todas essas opiniões podem ser verificadas através da ária *Casta Diva*. Percebe-se aí, a dedicação e o fervor no campo de atuação de Callas. Voltando a repetir: um campo eminentemente interdisciplinar. Quase que sozinha, conseguiu mudar nossa percepção do repertório do *bel canto*, mostrando, com seu magnífico poder interpretativo, que esses trabalhos representavam, mais do que simplesmente uma demonstração de habilidades vocais e, sim, dramas que mostravam muita profundidade e muita relevância humana, educacional, artística e cultural; mostravam, enfim, muita humanidade, muita razão, muita magia, muita emoção.

O que dela retirei para minha formação: Em *Norma* noto que as variações de emoção são como um efeito cascata e, por intermédio das duas gravações de Callas, é possível vislumbrar o trabalho duro da reconstrução dentro do processo a que se submetia. Isto me leva a

dizer que ela estava consciente de que “*o processo é tão importante quanto o produto de uma ação exercida e mais que o processo, é necessário pesquisar-se no movimento desenhado pela ação exercida*”. (Fazenda, 2003). Assim como muitas cantoras, vários professores geralmente cuidam da “forma sem cuidarem da função, da estética, da ética, do sagrado que colore o cotidiano de nossas pesquisas educativas” (Fazenda 2003, s/p).

E não é precisamente esta gama de elementos o que se procura despertar na formação do professor interdisciplinar?

Quanto mais leio sobre ela, mais torno às minhas gravações para sentir se as críticas feitas a suas interpretações são realmente compatíveis com o que sinto ao ouvi-las. Quando li o que Desmond Shawe-aylor em “Opera” (Lucia de Lammemour, Berlim, 1955) escreveu: “A verdadeira realeza” e o que Winthrop Sargeant em “The New Yorker” (La Traviata, Metropolitan, 1958) escreveu “uma daquelas *fusões* de música, teatro, e personalidade eletrizantes que o público somente ocasionalmente tem o privilégio de testemunhar e são incapazes de esquecer”, o que escreveu Henry Lamaire em “Le Soir” (Concerto de Bruxelas, 1959), “Callas – a musa reincarnada”, o que Tito Gobbi em *My Life* – (La Traviata, São Paulo, 1951) declarou: “é alguma coisa que se pode ouvir somente uma vez na vida. Certamente, felizes são aqueles que podem ouvir esta voz pelo menos uma vez”, penso que seja possível testemunhar que estou aprendendo e relendo sobre o que e como eu sou em relação ao meu campo de atuação.

O que dela retirei para minha formação: Certamente felizes seremos todos ao sermos capazes de testemunhar personalidades docentes inesquecíveis pelo brilhantismo ou pela mediocridade, esta última causada, talvez, pela falta de vivência profissional, carente de tempo e de interação com a docência. Aqueles que promovem o conhecimento através da reflexão constante que gera pensamento sobre pensamento, como nos diz Pierce nos seus *Collected Papers* (Vol. VII. 348:212/213) terão desenvolvido o saber útil, aquele formado por um apanhado de saberes úteis. No modelo pierciano esta é a única maneira de obtermos pensamento sobre pensamento. Uma outra característica de Callas, que é a mesma do ser humano que abraça a carreira da docência ou qualquer outra, apontada por Tito Gobbi em “My Life”: “Com Maria não era atuar, mas viver”. Com o professor atuar e viver devem também ser indissociáveis.

Cheguei, depois de muita leitura sobre ela, a concordar com Tito Gobbi em “My Life” quando escreve que “ela brilhou por um momento brevíssimo no mundo da arte, como uma chama viva atraindo a atenção do mundo todo e ela tinha uma estranha mágica, que era toda sua. Eu sempre pensei que ela fosse imortal – e ela é”.

O que dela retirei para minha formação: Esta mágica pode talvez ser explicada pelo poder que tinha em metamorfosear graças aos seus dotes vocais, suas qualidades inegáveis como atriz, seus conhecimentos adquiridos: ela é carbono e diamante ao mesmo tempo, ela é a própria tensão e relaxamento, ela é toda um paradoxo, que aqui deve ser entendido filosoficamente como “*uma afirmação que vai de encontro a sistemas ou pressupostos que se impuseram, como incontestáveis ao pensamento*” (Dicionário Aurélio).

A estranha mágica do paradoxo da Educação deve, segundo Ivani Fazenda, navegar entre dois pólos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer o imperativo de uma nova ordem para a Educação, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais nosso, mais próprio, mais feliz e potencialmente propulsor de novos rumos e fatos. O processo interdisciplinar usado por Callas e por professores desempenha um papel decisivo, no sentido de dar corpo ao sonho, realizar a mágica e fundar uma obra de Educação iluminada pela sabedoria, pela coragem, pelo risco, pela humildade e pela humanidade.

Anspach no seu livro *Entre Babel e o Éden*, citando Young, nos diz que “a verdadeira obra de arte tem inclusive um sentido especial no fato de poder se libertar das estreitezas e dificuldades insuperáveis de tudo o que seja pessoal, elevando-se para além do efêmero, do apenas pessoal”. É uma realização criativa, como evidentemente é a sala de aula, quando aproveitamos todas as condições prévias, e quando conferimos um sentido que lhe é inerente e não extremamente atribuível à condição individual do criador.

Outras cantoras poderiam ter tido vozes mais belas e perfeitas, mas a habilidade de Callas em dar à frase musical forma e cor, e em criar um gesto vocal, fez com que o ouvir sua voz se transformasse num ato ativo, altamente significativo e paradoxal por natureza. Segundo Fazenda (2003 s/p) “*Dizemos paradoxal porque a interdisciplinaridade, ao ensinar a revisar as rotinas, outorga a permissão para diversificá-las, colocá-las entre parênteses, ou mesmo superá-las*”.

“Sua voz não era oboé, nem tão pouco clarinete. Era meio oboé e meio clarinete: uma espécie de *entre* com toda sua dimensão heterogênea e paradoxal”. O camaleão de trezentas vozes e eu diria, trezentas vozes, gestos e coloraturas bastante ricas e potentes, ajudou-me muito a expressar este caráter de Callas, de metamorfosear-se, transformar-se e desvelar-se enquanto multiplicidade. E não é este também, o mesmo do professor interdisciplinar? (**MOSTRAR CASTA DIVA**).

Em minha opinião, Callas tinha consciência do que era a Arte. Um comportamento esquizóide benéfico parecia trazer-lhe a tormenta necessária à interpretação de suas personagens. Maria tinha consciência do seu “eu frágil” e do seu “eu majestoso”, de forma que jogava a vida privada na arte, isto é, projetava sua vida na das personagens. Ela usava isso para equilibrar sua própria saúde mental e com este jogo ferir, agredir e gravar significado na audiência.

Com um minuto de seu canto, o camaleão transformava, seduzia, alegrava e comovia mais gente do que Onassis e sua viúva. Maria era dona de intuição e sabedoria: o verdadeiro conhecimento com sabor.

Penso sua morte da seguinte maneira: quando o “eu majestoso” da grandíssima mágica dos palcos declinou, Maria não suportou viver somente com a presença do seu “eu frágil”: a amante trágica de Onassis, violenta, imprevisível, amável, dócil, boa de coração e encantadora, a Maria que adorava os Beatles, um prato de macarrão, a Maria que gostava de ser mãe e o foi de um filho que viveu poucas horas. De personalidade esquizofrênica, projetava todas as suas emoções e sentimentos nas personagens que revivia a todo instante. Na medida que La Callas não foi mais capaz de usar seu poderoso instrumento, a voz, para vivenciar seu interior, sucumbiu à morte. Quando não há mais personagem, não sobra mais persona, que só sobrevive enquanto projetada e representada.

A mulher Callas pode ser definida como uma colcha de retalhos mal costurada, exceto através das personagens que interpretava.

Algumas falas de Callas e como elas repercutem em mim

Sabia que não poderia ser rivalizada. Era uma anomalia. Numa entrevista na televisão, em 1957 declarou:

“Não tenho rivais. Até que outros cantores cantem da maneira que eu canto, trabalhem do jeito que eu trabalho, cantem o meu repertório da maneira que eu canto, eu não posso ter nenhuma rival”.

Ao lado desse orgulho de La Callas, há também a insegurança dos anos de infância. Sabia que entre as rivais havia vozes melhores que a dela, mas nunca a interpretação, que a leva a um perfeccionismo obsessivo. Falava em sessões de gravação: “não me digam o que está bom. Digam-me apenas o que vocês não gostam ou o por que não gostam de alguma coisa. A perfeição é muito chata”.

Essa busca de reconstrução de Maria Callas, como a do professor, dá-se quando atuam permanentemente antes, intra-pessoalmente, durante, intra/inter-pessoalmente e após, intra-

pessoalmente, permitindo que a reflexão seja a mola propulsora para a modificação de uma ação docente futura.

A sua busca de reconstrução, sempre presente, é a mesma busca feita pelo professor interdisciplinar. A possibilidade de transfiguração da própria linguagem é o que torna o ato de ensinar e aprender tão sublime quanto a perfeição ao atingir-se uma nota superaguda. O grau máximo de perfeição desse ato pode ser atingido em sua plenitude quando doação e troca, entrega e aceitação se complementam: um ato de amor e não de obrigação.

"Você já passou fome e sede?", frase proferida após ter ouvido, em uma de suas aulas, a uma aluna cantando a ária de *Manon*. A aluna cantou com técnica, mas não havia interpretado aquilo que as palavras e a música tentavam transmitir. **Estabelecer a ponte entre o que se canta e como se interpreta o que é cantado, é o que ela tentava mostrar.** Exemplificou esta *interligação* magnificamente ao interpretar todas as suas personagens. Para concretizar esta ponte, todas as suas múltiplas competências coadunam-se, naquele tempo e compasso preciso.

Essa ponte cabe também na formação do professor. Além de dominar as técnicas e suas especificidades, ele deve procurar estabelecer fortes ligações de seu Repertório de vida com o do aluno, a fim de que a vida seja trazida para a sala de aula e o lugar interdisciplinar seja mantido. O fio condutor é o sentir fazendo, o que causa em Callas, como em muitos professores de Prática de Ensino, um desalento enorme ao ensinar alguma coisa que não era/é entendida pelo aluno. A exemplificação, neste caso, torna-se indispensável.

O procedimento de suas aulas era simples. Quem teve a oportunidade de assistir à peça "*Master Class*", com Marília Pera personificando Callas ou "*Callas Forever*, com Fanny Ardant, pode ter agora uma melhor imagem do que ela fazia. O aluno cantava uma ária com um pianista ou com ela. Callas, sentada num banco, ouvia sem interrupções, uma escuta que chamaria de escuta sensível, um dos princípios fundamentais da Interdisciplinaridade. Pedia para repetir e, somente neste momento, interrompia comentando as sutilezas de estilo e significado, ritmo, dinâmica, ornamentação, dicção, pronúncia e respiração. Insistia na fidelidade à música, aconselhando até a estética corporal para a audição.

Uma de suas aulas mais instigantes deu-se ao trabalhar com um barítono na ária "Cortigiani, vil razza dannata", ela dirigiu-se ao aluno: "*you are trying to express or fire of artifice?* Seja um animal quando você cantar esta área. Veja bem". Ela cantou a ária para ele, no original, com tal ferocidade e com tal *phatos* que aqueles momentos, ao ouvirmos a gravação da aula, são realmente eletrizantes. É bom lembrar ao leitor que esta ária foi concebida

por Verdi para um barítono de voz potente, voz intermediária masculina. Ela nunca esqueceu, como o professor não pode esquecer, que estava lá para ensinar e construir. E tinha muita paciência com alunos mal preparados, fazendo-os repetir mil vezes, até acertarem. Seu poder de metamorfosear-se não só a fez interpretar Rigoletto, nesta difícil ária, como também levar a audiência a esquecer que se tratava de uma mulher cantando e interpretando ária originalmente composta para um barítono potente.

Parecia resignada com a idéia de que eles jamais compreenderiam a mais profunda das mensagens: o mistério de sua arte. E sabia que não podia responsabilizá-los, pois nem ela mesma conseguiria entender-se completamente.

Nós professores caminhamos muito pouco para isso. Há muito a ser feito.

A franqueza de Maria na sua declaração sobre ser mãe: " A mãe tem de ser uma boa mãe para a criança. Não há outra maneira de encarar este fato. É responsabilidade dela; ela não está fazendo nada de especial. É o dever dela. Não é responsabilidade e sim dever. Uma mãe tem de ser maravilhosa, se não for, não tenha filhos. Se você não confiar na sua mãe, em quem você pode confiar?"

Esta fala revela-me o lado oculto da relação do professor/ aluno. O professor tem de ser um bom professor para seus alunos. Não há outra maneira de encarar este fato. É responsabilidade dele. Ele não está fazendo nada de especial. É o dever dele. Não é responsabilidade e sim dever. Um professor tem de ser maravilhoso se não for, não seja. Se você não confiar no seu professor, em que você pode confiar?

Penso que todos nós poderíamos aqui começar a pensar na veracidade do que nos é dito por Maria em relação ao perfil do professor. Tenho certeza de que muitos pensamentos, mais funestos que agradáveis, perpassam as mentes dessa audiência, ao acionar os Repertórios, começando a investigar o que foi proveitoso e o que não causou nenhuma mudança. O comportamento vicioso da Academia e da escola tem de ser paulatinamente desconstruído e construído, visando à procura daquele olhar sorridente, tão almejado pelo grande educador Paulo Freire.

A franqueza de Maria é o que provocava revoluções e, no magistério, esse atributo é somente encontrado nos grandes mestres, naqueles que têm audácia de falar e mudar, destruir e reconstruir e transformar, sendo capazes de aceitar sem medo as críticas ou elogios, sempre cientes, porém, de sua falibilidade.

A franqueza tolhida resulta em medo ou desinteresse, ambos gerados principalmente pelas vozes das hierarquias sobre as quais se funda o que é chamado de Educação, pois pelo fal-

so uso de um falso poder que garante apenas um ensino apoiado na inteligibilidade óbvia, na previsibilidade e na certeza, é que ela se funda.

Como Roland Barthes, penso que por toda parte, vozes ‘autorizadas’, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo o poder: o discurso da arrogância. Chamo discurso do poder todo o discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daqueles que o recebem.

Numa entrevista com “Music And Musicians”, Londres, novembro de 1952, diz Callas:

"O mais importante quarto de minha casa é o quarto de música, onde eu tenho o meu piano e onde eu trabalho e pratico. Esse quarto guarda toda a minha felicidade e toda a minha ansiedade quando estou estudando um papel. Depois dessa sala, vem a cozinha, onde eu passo muito tempo, cozinhando pratos saborosos."

Procuro em minha casa o meu lugar e com ela passeio por minha casa interior. Verdadeiramente a ansiedade é uma das várias doenças que ataca aqueles que ousam abraçar essa profissão impossível. Para criarmos, necessitamos dessa solidão que é partilhada com os saberes dos alunos e cuja resposta positiva ou negativa será sempre uma interrogação, pela nossa impossibilidade de sermos onipresentes.

Numa entrevista com Mary Jane Matz, no “Opera News”, em 3 de dezembro de 1956, Callas diz: *"Eu sempre fui muito madura para a minha idade e nunca muito feliz. Eu não tinha muitos amigos. Eu desejaria voltar àqueles dias. Se eu pudesse viver tudo novamente eu brincaria mais e compartilharia a presença de outros amigos."*

Garanto que muitos de nós também sentimos o mesmo desejo. Esse desejo que nos faz pensar no tempo solitário dedicado, doado, gratuitamente aos alunos, com a importante missão de torná-los educadores críticos e criativos. Não devemos esquecer de que nunca podemos deixar de criticar e de nos criticar porque se assim o fizermos, corremos o risco de mediocrizar nossas próprias idéias.

"Minha pobre visão me dá uma vantagem. Não posso ver a audiência coçando a cabeça enquanto estou perdida na minha personagem e dando tudo de mim ao drama." Sua miopia a ajudava a deixar de ser ela mesma para ser absolutamente a personagem. Deixava de ser Maria e estudava muito no sentido de incorporar a personagem e colocar La Callas como representante fiel da mesma, pois sabia, como deve saber o professor que é o Repertório do indivíduo: os dados que sozinha acumulava e que deram como resultado La Callas. Sozinha, uma espécie de "no man's land", que construía todos os elementos que a fizeram magnífica. A percepção e a apreensão são individuais. Embora tivesse sido ajudada por exímios diretores, ninguém poderá negar a genialidade, despontada na recriação de um repertório que, há mais

de cinquenta anos não era interpretado. Sem modelos anteriores, a não ser gravados, ela criou tudo. Até a voz era criada e adaptada a cada personagem, fato que, para muitos críticos, causou sua ruína.

Vejo-me nela como seria a antítese um professor que não interpretasse sua aula; a dramatização torna viva a ação do professor. Neste ato, antevejo a doação geradora de mudanças e nela a presença da audiência. Essa ação reflexiva sempre me reporta à carreira de Callas e constitui para mim, um instrumento ao qual o professor pode eventualmente recorrer.

Essa interpretação não está apenas ligada ao indivíduo Claudio, ao professor Cláudio, como um atributo exclusivo meu. Ela pode ser sinalizada como um mito a ser criado por qualquer professor de línguas.

Tanto Callas como o professor vocacionado, ao atuar, sabe que é resultado de muitas vozes; a experiência que contribui para essa interpretação é resultado dessa polifonia, pois sua experiência, quando partilhada, não é mais propriedade sua, mas, sim, do Outro.¹³¹

Callas nos mostra ao responder às perguntas feitas por George Jellinek, o autor de "The Portrait of Maria Callas", que tinha consciência disso e passava isso em suas aulas. Eis o que diz: "Até aqueles que cantam as menores partes e com os quais eu cantei durante minha longa carreira, deram alguma coisa em termos de contribuição à minha formação. No nosso trabalho, independentemente da posição que eles ocupam no mundo musical, artístico e no mundo em que vivemos podem ensinar coisas que nos enriquecem como seres humanos".

"Quando leio as coisas que dizem sobre mim, dou risada. Eu digo apenas a verdade e esse é o meu problema principal." E o meu também; é por isso que, às vezes, sou tão mal julgado dentro da acadêmica.

A alteridade no seu campo permitia que essa atitude fosse nela uma constante. Ela não tinha os muros que os outros tinham/têm na consciência, pois sabia muito sobre seu campo de ação, não como uma ilha, mas, sim, como dependente de outros campos de conhecimento. Quando se fala, não se deve ter medo da repercussão que o dito pode causar. Se errarmos, uma autoanálise nos mostrará o caminho certo e a maneira de nos desculparmos. O professor não é nenhum ser onipotente e nem onipresente. É falível; o bom senso deve prevalecer.

Numa entrevista de rádio na Filadélfia, em agosto de 1957, Callas nos diz: "*Aqueles que não conseguem executar as técnicas específicas da profissão não deveriam cantar*".

O mesmo pode ser aplicado ao professor. É indiscutível a importância do domínio da disciplina, da mesma forma como para o cantor o domínio da voz, um elemento a dominar.

Para exemplificar, um professor de línguas estrangeiras, que não domina as estruturas lingüísticas, não pode dar aula antes de aprendê-las; se não for competente linguisticamente, estudar para sê-lo antes de adentrar a sala de aula é aconselhável.

"Não sou muito ambiciosa. Eu vivo, graças a Deus, muito bem. Mas eu trabalho pelo amor do trabalho e não pelo amor ao dinheiro. Devo admitir que sou amparada pela minha poderosa histamina. Não sei a origem dela, mas parece que ela me deixa progredir cada vez mais."

Essa histamina usada constantemente para a busca da perfeição a auto-devorou, de forma simbólica, quase antropofagicamente. Para atingir a perfeição, que indubitavelmente atingiu, Callas assumiu morrer para lograr a eternidade.

A repercussão de meus contatos com a vida e obra de Callas

Assim que a apresentação dessa aula para os professores em formação de 2003 terminou, o que vi foi muita emoção e lágrimas nos seus rostos.

Virtualmente lhes enviei duas perguntas: Qual foi a sua impressão da aula? E Quais recursos e campos de conhecimento foram usados para que a realização desta aula fosse possível?

Oito respostas me forneceram dados importantes para esta pesquisa, serão aqui apresentados também na íntegra.

- **Camélia assim se pronuncia:**

“Não há palavras que descrevam a grandeza de sentir na alma uma belíssima ópera! Que maravilha foi essa aula!!! Não só amei a oportunidade de poder conhecer sobre a vida e obra de Maria Callas, como também de poder ouvir aquela voz magnífica! **A expressão do rosto de Callas e a forma como ela dava vida à música foi fascinante!** Não há como não se emocionar! Muita pesquisa, recurso áudio-visual e, é claro, toda a sua experiência de vida privada e de educador. Muito bom! Não é sempre que temos a oportunidade de conhecer a vida e obra de uma pessoa tão importante como Callas e, ao mesmo tempo, ouvir a uma ópera, pois nem todos temos esse hábito, principalmente no mundo de hoje, em que as músicas não trazem nada de construtivo! Obrigada Claudio por estar plantando em nós uma “sementinha” para desenvolvermos o gosto pela arte e através dela ter contribuído inestimavelmente para a nossa formação!”

- **Lady acrescenta:**

“Sem querer fazer trocadilhos, a aula me ‘impressionou’ muito e ficará impressa em mim por muito tempo. Não é, porém, muito ‘impressionante’ que do professor Claudio venham coisas desse tipo, ele é reconhecido em nosso meio por ser diferente do tradicional e sempre nos dar um pedacinho (tão grande) de sua vivência e erudição. Penso que sua pesquisa sobre Callas começou sem pretensão de chegar aonde chegou e deve ter sido movida por sua alma artística que, como anteriormente já nos contou, começou naqueles dias em que, depois da missa, ia ao Municipal. **Quem não tem o que doar, não consegue doar nada. Quem não viveu, não pode ensinar nada sobre a vida.** É lógico que nós tão pequeninos, tão começando tudo, tão ignorantezinhos (no sentido de ignorar tanta coisa ainda), não podemos dar aos nossos alunos o que ele Claudio nos dá. Pelo menos não na medida em que ele nos dá. **Um dia, tenho certeza de que saberemos como fazer,** porque o Cláudio marcou e **nunca mais conseguiremos nos contentar com mediocridades.** Não foi só o Cláudio, não foi só sua aula da Callas, não foi só a chance que muitos de nós tivemos de assistir ao que talvez jamais tivéssemos a chance de ver, mas **foi principalmente o amor dele pelas aulas que viu na coleta e seleção do material que serviria para usar com seus alunos, que nos fizeram diferentes daqui para frente. Não devemos desistir** (como ele não me deixou desistir - sem tentar - naquele dia em que eu estava com medo da monitoria), **porque acho que entendi que cada um dá o que pode e o que devemos fazer é melhorar nosso "conteúdo" para termos mais opções ao dar.** E nossos alunos saberão que nós também, como o Cláudio (guardando as devidas proporções), também temos nossa história de vida e de cultura para lhes doar. Não posso conceituar a aula de ontem. Conceito é atribuir uma avaliação, um julgamento, ao aproveitamento escolar - (*Larousse Cultural da Língua Portuguesa*) - , e **como saberia avaliar toda uma vida de amor ao ensino e à pesquisa?** Como saberei as marcas que essa aula nos deixou daqui há vários anos? Por agora só posso dizer "Obrigada". Lady

• De Chapeuzinho

“Para mim, Callas é um exemplo de disciplina, força de vontade, inteligência e perfeição. Adjetivos que devem dirigir a vida de qualquer professor, pois, como os médicos, somos responsáveis por vidas, por pessoas. Para a maioria, somos exemplo a ser seguido, olha a responsabilidade! Callas mostrou que é possível atingir a emoção desde que tenhamos dedicação e gostemos do que fazemos (isso é fundamental). Ela me fez repensar sobre meu destino de professora, e isso foi muito bom. Nunca tive dúvidas de que queria ser professora, e agora tenho menos ainda... **Depois dessas aulas, sei que serei uma profis-**

sional mais crítica sobre mim mesma e que vou fazer o possível para não só ensinar inglês aos meus alunos, mas ensinar sobre a vida. Sei que, nesse caminho, irei errar, desanimar algumas vezes, mas não importa, quero ter essa consciência para seguir em frente, procurando melhorar a cada dia. Usamos de tudo nessa aula: vídeo, música, TV, literatura, teatro, língua etc. Assim, foi possível atingir diferentes sentidos: visual, auditivo, cognitivo e pragmático. Ou seja, foi uma aula completa!!! Essa aula nos atingiu de todas as formas, tanto o racional (criticar, pensar, refletir) quanto o emocional (inteiramente o nosso coração)! É lógico que a televisão, o vídeo e a sala (apertada, abafada e que dava para ouvir a aula da sala ao lado) não ajudaram muito, mas o principal, que é o conteúdo, estava ótimo e é isso que importa. **Hoje sei que sou uma pessoa muito diferente, mais crítica do mundo e de mim mesma e que junto com tudo isso também usa o coração que ajuda a me aproximar e a amar os meus alunos.**”

• **De Carmen:**

This was my feeling about Maria Callas' performance. When I was listening to Maria Callas singing I got the feeling that everyone has his talent, a God's gift. However, a talent cannot be developed without discipline, hard hours of dedication and persistence. It is true that Callas was blessed with a wonderful voice and that was her great talent, a talent which she worked very hard to develop. I got really impressed with her performance because I know how hard it is to control the voice. I've already taken singing classes. You know, I've realized that no matter what you want or how difficult it seems to be, you can do it. First of all, you must believe in yourself and then start moving on, following your dreams, not forgetting to look at everything, things that have been happening all the time with a critical gaze and never get stuck facing something or someone that you don't agree with.”

• **Fátima reportou:**

Primeiramente adorei a aula, fiquei totalmente envolvida com ela, é algo de que, com certeza, nunca mais vou esquecer; assim como não esqueci a ópera Carmem que você passou ainda quando estava na graduação, até hoje me lembro da música e fico deslumbrada quando a ouço. Segundo, você usou todo o seu repertório, que não é pouco e ainda leu, pesquisou, conversou com muitas pessoas que tivessem conhecimento do assunto até o seu completo esgotamento. Diria que o que foi apresentado foi muito bom porque me fez crescer mais um

pouco, é algo, como já disse, de que não vou esquecer jamais, porque gostei e me senti envolvida. Obrigada por contribuir mais uma vez com o meu crescimento pessoal e profissional.”

• **De Violetta:**

“Minha impressão da aula? **PAIXÃO. Paixão que é alma - alma. Paixão que é vida e que se traduz na excelência da arte de Callas. Paixão também que é a expressão maior de um ser humano alimentado de paixões: amor, ódio, perda, orgulho e que faz destas forças, que podem ser tanto destrutivas quanto construtivas, a própria chama que o faz prosseguir. A genialidade de Callas é ao mesmo tempo genialidade dada e genialidade construída, pois ela é um gênio lapidado pela força do trabalho contínuo - força que somente aquele que É e BUSCA SER constantemente pode ter. Paixões traduzidas em cada expressão de seu rosto, que mais do que expressão, é uma paixão em si. Construção que é aprendizado, pois ao construir-se aprende sobre si mesma para (re) construir novamente. Uma aula como esta é a própria expressão do que se quer dizer ao falar de interdiscursividade. Foi um exemplo vivo disso, assim como o é cada apresentação de Callas e a própria Callas: um plano interdiscursivo em que o todo de sentido se constrói. Há um infinito número de conhecimentos acionados nesta aula, que vai desde o conhecimento sobre a vida e a obra de Callas (arte - ópera, canto lírico; aspectos culturais - países, cidades, sociedade; biográfico - vida pessoal, familiar; histórico - questão da guerra, nazismo...), passa por conhecimentos de psicologia (construção da personalidade de Callas) e chega à questão de formação profissional - no caso de professores - abarcando a questão da polifonia, da interdiscursividade, da interdisciplinaridade, conectando-se com o "Arts Based Approach", na medida em que assim como Callas, somos todos um scrip em construção. Esta construção também fruto do tipo de tecnologia disponível (tv, vídeo...). Seria bem mais difícil fazer a construção desta aula sem este tipo de material. Acho difícil de avaliar tão criticamente assim, porque fiquei bastante envolvida, mas acho que o material é ótimo e você um ‘apaixonado’, não só por Callas, mas pelo que é possível trazer desta paixão para o dia-a-dia, para dar um exemplo concreto do que você quer dizer ao falar de Interdisciplinaridade. Não dá para dizer que não ficou claro depois desta aula.”**

Um beijo enorme. Violetta

- **De Ivanilde:**

Em primeiro lugar, peço desculpas pela demora ao responder. A aula foi realmente impressionante; quando você pediu que déssemos a nossa opinião ao final, eu não tinha palavras para me expressar. Eu fiquei sem ação. **É muito interessante como ficamos paralisados diante do belo e como, ao mesmo tempo, nos movemos em sua direção.** Eu nunca havia visto Maria Callas e agora tenho vontade de ver tudo o que tem a seu respeito... Eu me emocionei muito e ao ouvir você contar sua história e vê-la cantar, percebi como é grande a nossa ignorância e como a nossa vida é mesquinha... **A sua paixão e a expressão do seu rosto foram os recursos imprescindíveis para o sucesso desta aula magna. Você representou tão bem quanto ela; podíamos sentir o amor, o sentimento de vocês dois na mesma intensidade. Foi muito bonito, foi gostoso de ouvir e sentir aquela mulher maravilhosa cantando. Adorei! Tenho certeza de que nós não seremos mais os mesmos depois deste ano de prática de Ensino e Estágio Supervisionado com você.**” Um beijo, Ivanilde.

- **De Maria:**

Achei a aula de sexta passada especial. **Acredito que ela só adquire esse significado para nós, a medida em que notamos o seu entusiasmo, o seu gosto, ou seja, uma aula como essa nos aproxima mais de você. Através das paixões (no sentido mais amplo da palavra) das pessoas podemos entender melhor o que elas pensam sobre o mundo, sobre o outro e assim vamos construindo uma imagem, uma representação que consiste em encontrar correspondências entre o que a pessoa nos revela ser e o que eu sou (experiências).** Acredito que nesse processo, de encontro de semelhanças e diferenças, vá ocorrendo a troca, sobre a qual já comentamos em sala de aula. **Acredito ser a biografia humana uma excelente fonte de conhecimento sobre si e sobre o outro. Essas idéias amadureceram mais em mim, pois venho acompanhando minha mãe em seus cursos de especialização em biografia humana. Ela fez um curso de formação nessa área e eu presenciei todos os momentos: desde as vivências, a escolha de Chapplin como personalidade de estudo, até a apresentação final. Foi incrível perceber como o estudo do outro leva a compreensão de si mesmo.** Se você achar interessante posso falar mais sobre isso na próxima aula. Bom espero que tenha respondido!! Um grande abraço, Marcella

Re-visitando a repercussão da aula

O valor deste registro acima exposto é importantíssimo no meu processo de professor pesquisador interdisciplinar. O olhar do aluno ao mesmo tempo que me nutre me submete a uma recriação eterna.

Gostaria de começar focalizando as impressões que a aula provocou na minha audiência. Assim, a “pesquisa sobre Callas realmente começou sem a pretensão de chegar aonde chegou” vem exatamente confirmar a percepção aguçada da minha professora em formação. Como já disse anteriormente, meu fascínio por ela nasceu muito antes de tudo isto: quando incessantemente voltava às suas gravações, após tê-las ouvido com outras grandes cantoras. Era o que faltava nas outras o que me fazia retornar a ela. Descobri isso neste grande contato de anos com o camaleão. Este retorno também acontece na minha vida acadêmica quando retorno aos meus grandes mestres já aqui citados nos momentos de indagação, de procura de respostas-verdades provisórias que possam abrandar os meus e os anseios de meus professores em formação.

Pediria ao leitor que procurasse vislumbrar o sentido da ópera e de Maria Callas (ou poderia ser qualquer outra personalidade que tenha realmente contribuído para a educação, arte e cultura) ao reler as impressões que se seguem:

“Sem querer fazer trocadilhos, a aula me ‘impressionou muito’ e ficará ‘impressa’ em mim por muito tempo’. [...] a expressão no rosto de Callas e a forma como ela dava vida à música foi fascinante!’, [...] quem não tem o que doar, não consegue doar nada. Quem não viveu, não pode ensinar nada sobre a vida.’ [...] a talent can not be developed without discipline, hard hours of dedication and persistence. It is true that Callas was blessed with a wonderful voice and that was her great talent, a talent which she worked hard to develop. I got really impressed with her performance because I know how hard it is to control the voice. I have already taken singing lessons.’ , ‘Callas é um exemplo de disciplina, força de vontade, inteligência e perfeição. Adjetivos que podem permear a vida de qualquer professor, pois como os médicos, somos responsáveis por vidas, por pessoas. Para a maioria, somos exemplo a ser seguido, olha a responsabilidade! Callas mostrou que é possível atingir a emoção desde que tenhamos dedicação e gostemos do que fazemos (isso é fundamental). Ela me fez repensar sobre meu destino de ser professora, e isso foi muito bom. Nunca tive dúvidas de que queria ser professora, e agora tenho menos ainda... Depois dessas aulas, sei que serei uma profissional mais crítica sobre mim mesma e que vou fazer o possível para não só ensinar inglês aos meus alunos, mas ensinar sobre a vida. Sei que neste caminho irei errar, desanimar

algumas vezes, mas não importa, quero ter essa consciência para seguir em frente procurando melhorar a cada dia.’, “Não devemos desistir (como ele não me deixou desistir – sem tentar - naquele dia em que eu estava com medo da monitoria), porque acho que entendi que cada um dá o que pode e o que devemos fazer é melhorar nosso ‘conteúdo’ para termos mais opções ao dar.’, [...] fiquei totalmente envolvida por ela, é algo que com certeza nunca mais vou esquecer.’, ‘you know, I’ve realised that no matter what you want or how difficult it seems to be, you can do it. First of all, you must believe in yourself and then start moving on, following your dream, not forgetting to look at everything, things that have been happening all the time with a critical gaze and never get accommodated facing something or someone you do not agree with,’, ‘É muito interessante como ficamos paralisados diante do Belo e como, ao mesmo tempo, nos movemos em sua direção. Eu nunca havia visto Maria Callas antes e agora tenho vontade de ver tudo o que tem a seu respeito...Eu me emocionei muito e ao ouvir você contar sua história e vê-la cantar, percebi como é grande nossa ignorância e como a nossa vida é mesquinha. A sua paixão e expressão do seu rosto foram os recursos imprescindíveis para o sucesso desta aula magna. Você representou tão bem quanto ela; podíamos sentir o amor, o sentimento de vocês dois na mesma intensidade. Foi muito bonito, foi gostoso de ouvir e sentir aquela mulher maravilhosa cantando. Tenho certeza de que nós não seremos mais os mesmos depois deste ano de prática de Ensino e Estágio Supervisionado com você.

‘Minha impressão da aula? PAIXÃO.

Paixão que é alma - alma. Paixão que é vida e que se traduz na excelência da arte de Callas. Paixão também que é a expressão maior de um ser humano alimentado de paixões: amor, ódio, perda, orgulho e que faz destas forças, que podem ser tanto destrutivas quanto construtivas, a própria chama que a faz prosseguir. A genialidade de Callas é ao mesmo tempo genialidade dada e genialidade construída, pois ela é um gênio lapidado pela força do trabalho contínuo - força que somente aquele que É e BUSCA SER constantemente pode ter. Paixões traduzidas em cada expressão de seu rosto, que mais do que expressão é uma paixão em si. Construção que é aprendido, pois ao construir-se aprende sobre si mesma para (re)construir novamente.

Uma aula como esta é a própria expressão do que se quer dizer ao falar de interdiscursividade, melhor dizendo, interdisciplinaridade. Foi um exemplo vivo disto, assim como o é cada apresentação de Callas e a própria Callas: um plano interdiscursivo em que o todo de sentido se constrói. Há um infinito número de conhecimentos acionados nesta aula, que vai desde o conhecimento sobre a vida e a obra de Callas (arte - ópera, canto lírico; aspectos cul-

turais - países, cidades, sociedade; biográfico-vida pessoal, familiar; histórico-questão da guerra, nazistas...), passa por conhecimentos de psicologia (construção da personalidade de Callas) e chega à questão de formação profissional - no caso de professores - abarcando a questão da polifonia, da interdiscursividade, da interdisciplinaridade, e conectando-se com o "Arts Based Approach" na medida em que assim como Callas, somos todos um "script" em construção.[...] . 'acredito que ela só adquire este significado para nós a medida em que vemos este entusiasmo. O seu gosto, ou seja, uma aula como essa nos aproxima mais de você.' O gosto pela arte e através dela contribuído inestimavelmente para a nossa formação. Obrigada por contribuir mais uma vez com o meu crescimento pessoal e profissional.

'Através das paixões (no sentido mais amplo da palavra das pessoas, podemos entender melhor o que elas pensam sobre o mundo, sobre o outro e assim vamos construindo uma imagem, uma representação que consiste em encontrar correspondências entre o que a pessoa nos revela ser e o que eu sou (experiências). Acredito que nesse processo de encontro, de semelhanças e diferenças, vá ocorrendo a troca, sobre a qual já comentamos em sala de aula.

Acredito ser a biografia humana uma excelente fonte de conhecimento sobre si e sobre o outro. Essas idéias amadurecem mais em mim, pois venho acompanhando minha mãe em seus cursos de especialização em biografia humana. Ela fez um curso de formação nessa área e eu presenciei todos os momentos: desde as vivências, a escolha de Chaplin como personalidade de estudo, até a apresentação final. Foi incrível perceber como o estudo do outro leva à compreensão de si mesmo." 'Um dia tenho certeza de que saberemos como fazer, porque nunca mais conseguiremos nos contentar com mediocridades. 'e você um 'apaixonado' não só por Callas mas pelo que é possível trazer desta paixão para o dia-a-dia da sala de aula para dar um exemplo concreto do que você que dizer ao falar de Interdisciplinaridade. Não dá para dizer que não ficou claro depois desta aula. 'Foi principalmente o amor dele por suas aulas que viu na coleta e seleção do material que serviria para usar com seus alunos, que nos fizeram diferentes daqui para frente', 'e como saberia avaliar toda uma vida de amor ao ensino e à pesquisa?', 'você usou todo o seu Repertório, que não é pouco e ainda leu, pesquisou, conversou com muitas pessoas que tivessem conhecimento do assunto até o seu completo fechamento.' Esta construção também fruto da tecnologia disponível (tv, vídeo...).

Pelo que nos é dito a respeito da aula, percebemos como ela tem o poder de impressionar a audiência a ponto de, sem querer, imprimi-la na memória. Por que isto acontece? Quando uma pessoa vê Callas atuar, em concerto ou em ópera, a primeira coisa que nota é a interpretação manifestada pela expressão facial de uma exímia artista, expressão facial que é forma,

que é estética e que é, acima de tudo, a expressão do belo. O caminho seguido por Callas não foi fácil, como não é fácil o nosso. No exercício do magistério, a doação de experiência ao outro só pode ser ativada após ter sido vivida, experienciada. Aquele que não tem nada para doar na ação, deveria limitar-se a pesquisar. Eis a grande diferença entre o pesquisador e o professor. É muito comum ouvir que todo o professor tem de ser pesquisador, mas o contrário não é verdadeiro: para se ter um professor, isto é, um ser humano que professa idéias, é necessário que ele mostre como realiza sua prática. Nem todo o pesquisador, com raras exceções, é professor. Eu prefiro dizer que todo o professor é um educador. Assim como em Callas, no professor vocacionado, o talento só pode ser aprimorado depois de muitas horas de dedicação, persistência e muita disciplina. Isto leva a audiência a acreditar que tanto ela como o professor são pessoas dotadas, que fazem as coisas facilmente. Não percebem que cada ação realizada “fácil e belamente” requer horas de esforço, dedicação, perfeição e amor.

Não há dúvida de que Callas foi dotada de um instrumento maravilhoso, muito difícil de ser dominado por ela própria, devido à extensão e ao volume de sua voz. Esta, por sinal, conforme já disse, pode ser comparada ao carbono e ao diamante. Às vezes soa “feia, desconfortante” e, às vezes, como um diamante sem jaça: um paradoxo que leva telespectadores, ouvintes, ao delírio, às lágrimas, a um momento sagrado de amor e ternura, de lavagem do ser interior para o surgimento de um novo ser. Este é um dos papéis da educação. É comum ver professores em formação, após a apresentação desta aula, falando, por um lado, sobre provisoriedade, cujos erros, desânimo e tropeços são inerentes à vida de cada professor e, por outro, sobre a coragem de poder enfrentar estas dificuldades, sobre a crença em si mesmo estimulada para poder continuar o exercício do olhar vigiado, que no caso de Callas era uma constante.

Esta aula tem também o poder de trazer minha audiência para mais perto de mim, por intermédio de minha interpretação, ao apresentá-la, como também por intermédio da interpretação de Callas. Ambas, em sintonia, levam à emoção e à transformação do humano em mais humano.

O que repercute reverbera

O movimento nascido com Callas, segue-se com Salomé. Como hábito, conduzi meus professores em formação à ópera “Salomé”. Posso verificar que o que repercute, reverbera na crônica escrita por Blanche pertencente ao meu grupo de professores em formação de 2003, apresentada também no II Encontro de Prática de Ensino numa universidade brasileira.

Peço ao leitor especial atenção no que diz respeito ao sentido da ópera na minha ação acadêmica. Este sentido não deve ser procurado na ópera em si, mas também no trânsito entre ela e as outras etapas já aqui descritas. Para o II Encontro de Prática de Ensino do Curso de

Letras da PUCSP, no final do primeiro semestre de 2003, mais uma surpresa agradabilíssima veio ao meu encontro, quando uma das professoras em formação me apresentou uma crônica que havia escrito após ter assistido a “Salomé” de Richard Strauss, com o libretto baseado em Salomé de Oscar Wilde. Após ter lido a crônica pela primeira vez, convidei-a a apresentá-la no Encontro. Socializo-a agora com o leitor:

Crônica para Comunicação, Aluna Blanche: *“I said something that Claudio liked a lot, which is the following: I had the impression, by reading a text, that the teacher must be a kind of a maestro (by the way, this is the Italian word for “teacher”), leading an orchestra formed by the students, and each one of them being responsible for a different instrument. Each instrument has its value separated, but this value increases when the instruments play together, when there is a perfect tuning, that happens when an orchestra is in action. I think that this metaphoric image describes really well the interactionist conception.”* (trecho retirado de meu Diário Reflexivo, contendo impressões sobre meu primeiro semestre de Prática de Ensino, fevereiro a junho de 2003).

Eu nunca tido ido a uma ópera. Sou uma leitora voraz de poesia, contos, romances e teatro desde que me conheço por gente; adoro também música, mas, ópera eu não conhecia. E nem fazia muita questão de conhecer. No início deste ano de 2003, um dos mais importantes de minha vida, por diversas razões, comecei a cursar Prática de Ensino na PUC-SP, e passei a ficar um pouco mais curiosa sobre ópera, graças ao Prof. Cláudio Picollo, que inspira a mim e ao pequeno grupo de Prática, desde março, a se interessar não só por ópera mas pelas mais diferentes manifestações artísticas. Picollo nos fala de ópera e de música erudita, teatro e literatura com tal paixão, relacionando-os com nossas experiências de sala de aula (Arts Based Approach), que resolvi quebrar minha “barreira” com relação ao canto lírico, e, há quase duas semanas, meus ouvidos, minha alma e meu coração deixaram de ser virgens: deixei o canto lírico penetrar-me. De minha quase indescritível experiência, surgiu um texto, uma crônica. Escrevo há pouco mais de um mês para um jornal on-line, e esta escrevi especialmente para homenagear Salomé, a minha primeira ópera.

SOMOS TODOS SALOMÉS

Salomé está no Municipal. Está e estará por mais algumas semanas. Lá está com seus sete véus e sua sensualidade desconcertante. Com uma direção cênica impecável, Salomé, de Richard Strauss e libreto baseado no drama do transgressor Oscar Wilde, é pura magia, é puro encantamento do início ao fim. E não é isso o que uma aula tem de ter? A clássica história bíblica, pelas mãos de Wilde, fascina. O público pode sentir o pulsar do coração da primeira ninfeta da História Universal, quando essa roga a Jokanaan um beijo na boca. O profeta nega. Acusa-a de lasciva, profana, endemoniada. A partir daí, começa a desenvolver-se um drama que pode ser encontrado ainda em nossos dias: a rejeição que produz a mágoa do rejeitado, e um posterior desejo de vingança. Somos todos Salomés. A rejeição, de qualquer natureza e em qualquer nível, provoca decepção, e muitas vezes, ódio. Muitas vezes, ainda, vinganças frias. Geladas. Salomé apela para o extremo. Aproveitando-se de seu fantástico poder de sedução, pede ao padraсто, o tetrarca Herodes, em troca de uma dança sensual (que simboliza claramente o ato sexual), a cabeça do homem que a rejeitou, em uma bandeja de prata. Exigente, essa Salomé...! A moça consegue o que quer. “Dança” para o tetrarca, o seduz, e realiza seu desejo. Jokanaan é morto, e sua cabeça é realmente trazida a Salomé, na bandeja de prata. Salomé, ao ver a horrenda cabeça decepada, segura-a com as duas mãos, iniciando a cena mais emocionante da ópera. A música forte, as falas que oscilam entre o emocionante e o contundente, o sagrado e o profano, tudo, enfim, tudo fere e conforta a alma e os olhos do espectador, ao mesmo

tempo. Salomé, profanadora do sagrado, é morta, ao final, a mando de seu apaixonado padrasto Herodes. Wilde deve ter sofrido tendo que se curvar ao inegável moralismo da história bíblica. O espetáculo é fabuloso. Arrancou aplausos longos e emocionados da platéia, que, após a catarse, deve ter saído do teatro pensando, “Sim, somos mesmo todos Salomé...”.

Embora minha vivência com literatura seja grande, pois, como já disse, sou uma devoradora de livros, aprendi uma coisa que talvez não houvesse descoberto, caso não tivesse ido à ópera. Somos seres aptos a conhecer: a curiosidade despertada em aula incita minha invasão em outros campos de conhecimento, ajuda-me a formar pontes lógicas entre os saberes; auxilia, desta forma, minha co-construção, minha curiosidade, minhas indagações, minhas perguntas e provoca-me um novo *insight* para escrever tal texto. Há várias Salomé em nossa profissão, que não só profanam a sagrada arte de ensinar como também deceparam toda a atitude interdisciplinar que exige uma construção, co-construção, criação, recriação, deceparando, no aluno, *insights* imaginativos, criadores e, pior de tudo, deceparando e imbecilizando o seu pensamento.

O que reverbera dissemina-se

É neste misto de curiosidade e incitação, que procuro conduzir meus professores em formação a trilhar o caminho interdisciplinar. A maioria acaba aceitando este componente como parte integrante de suas vidas acadêmicas e privadas.

Para exemplificar mais uma vez este despertar de curiosidade e incitação, ajo novamente quando um espetáculo de educação, arte e cultura esta sendo apresentado. Como ajo? Da seguinte maneira:

Queridos,

Ontem fui ver *Madre Teresa e as Crianças do Mundo* com o grupo de jovens bailarinos profissionais de Maurice Béjart, com participação especial de Marcia Haydée. Primeiramente, antes que a magia comece, há uma mensagem lida, de Béjart, que todos nós, como educadores, temos o dever de ouvir. É sobre a relação dele com seus alunos recém-formados e dançarinos no espetáculo.

Neste espetáculo de dança interpretada, sentida e vivida em cada movimento, ele consegue evocar a figura da Madre Teresa, personalidade maior do que a vida, a grande mãe dos excluídos. A intenção de Béjart foi “colocar, enfim, esses jovens na presença de madre Teresa - ser único por sua fé, por sua força, por essa doação sem reticência de si mesma aos deserdados da terra – e, continuar ainda a lição de vida. Nossa vida é a dança, não um vão divertimento, mas compromisso profundo e permanente de todo o nosso ser”. Igualmente, nossa vida é professar idéias, também não um vão divertimento, mas compromisso sério, profundo e permanente de todo o nosso ser.

Atualmente, falamos e pensamos muito em inclusão em Educação e este espetáculo de uma riqueza enorme vem ao nosso encontro para que, prazerosamente, pensemos mais e mais sobre Educação e inclusão.

Vou apenas citar a primeira frase de Madre Teresa, referida por Yannis: “Madre Teresa sempre dizia que: *Devemos ajudar um hindu a tornar-se um hindu melhor, um muslim a tornar-se um melhor muslim, um cristão a tornar-se um melhor cristão*”.

Não deixem de ver, se puderem

Quem tiver a oportunidade de ver esta obra-prima, hoje, é a última apresentação em São Paulo. Não tenho ingresso para hoje e já vou ao o Theatro ver se consigo um para hoje, à noite, mesmo que seja comprado no cambio negro. Não sei se o Theatro já está lotado, mas vale a pena tentar.

Um beijo enorme a todos e boas férias.

Claudio Picollo

Nota: Para os professores em formação de Prática de Ensino de inglês, assistir a este espetáculo equivale a quatro horas culturais para o segundo semestre. Aliás, só esse vale por mil! Lembrem-se de que perguntaram à querida Madre Teresa de Calcutá:

QUAL É:

O dia mais belo? Hoje.
 A coisa mais fácil? Equivocar-se. Enganar-se.
 O maior erro? Abandonar-se a si próprio.
 A raiz de todos os males? O egoísmo.
 A distração mais poderosa? O trabalho
 A mais terrível derrota? O desânimo
 O melhor professor? A criança
 A primeira necessidade? A comunicação.
 O que pode trazer maior felicidade? Ser útil, ajudar o outro.
 O maior mistério da vida? A morte.
 O pior dos defeitos? O mau humor constante.
 A pessoa mais perigosa? A que mente sempre.
 O sentimento mais terrível? A raiva.
 O melhor presente? O perdão.
 A coisa mais imprescindível? O lar.
 A rodovia mais rápida? O caminho correto.
 A sensação mais agradável? A paz interior.
 O que existe de mais eficaz? O sorriso.
 O melhor remédio? O otimismo.
 A mais poderosa força do mundo? A fé em Deus e em si mesmo.
 As pessoas necessárias? Os pais, os amigos .
 A mais bela coisa do mundo? O amor.

Madre Tereza de Calcutá
 Nascida em 16/08/1910 – Albânia
 Felecida em 05/07/1997 – Índia

PS: Pensem bem nas respostas dela. Depois que assim o fiz, muita coisa de bom tem acontecido para mim; ajudaram-me a repensar minha vida, PRINCIPALMENTE A ACADÊMICA: uma necessidade inesgotável.

Beijos a todos,

Claudio.

Notas

⁹⁴ Ivani Fazenda, 2003 - última aula presencial do curso Complexidade, Auto-Organização e Interdisciplinaridade oferecida pelo programa Educação: Currículo.

⁹⁵ Para Heidegger, em *Ser e Tempo* (1927), Da-sein é ser consciente e é esta consciência que pertence aos seres humanos. Da-sein é a espécie de ser que pode entender a existência de seres além dele mesmo. Assim sendo, a estrutura ôntica (existencial) e ontológica do ser é a fundação de todas as outras espécies de seres. Embora para o autor a autenticidade ou inautenticidade sejam possibilidades existenciais fundamentais do Da-sein, tive o cuidado de ser o ser mais autêntico possível, o que, para muitos que comigo convivem, constitui minha marca registrada e, para outros, uma loucura sã, impossível de ser concebida e crível.

⁹⁶ Como na procura do entendimento do que vem a ser Arte esbarramos em uma diversidade infinita de conceitos e definições, classificações e teorias, cada ser só *pode estar* quando, pelo menos um outro, como Ivani Fazenda, tem a mente apta a olhar vigiadamente e perceber no outro ser que as coisas que nos rodeiam diariamente podem se constituir em pontos a serem analisados e discutidos pelo outro ser. O meu *ser que está* só foi possível pela atenção, disciplina, coerência e brilhantismo da Mestre Restauradora.

⁹⁷ Como o leitor poderá conhecer na seqüência deste trabalho

⁹⁸ Ver: Claudio Alves, 2001: Humildade em “Dicionário em Construção”.

⁹⁹ É realmente a somatória dos inesquecíveis que constrói o Repertório. A instituição pode não garantir, mas deveria ser essa mais uma eterna preocupação da escola. É indispensável construir a experiência que construirá o pensamento da experiência, sem o qual é impossível para o professor selecionar a melhor idéia, empregando-a de modo a favorecer mais a construção de conhecimento do seu grupo. Espera-se que o ensino seja argumentativo e é no desenvolvimento da argumentação que a produção de conhecimentos vem à tona, através da interação, da ação partilhada entre todos os componentes do grupo. Devemos garantir o surgimento dessa forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição.

O saber escolar, construído a partir de interações sociais seletivas, proporciona um acúmulo de conhecimento que deve ser percebido apenas como um **instrumento** para a geração de novos conhecimentos. Esse acúmulo de conhecimento, provocado por interiorizações e introjeções múltiplas, forma o **repertório** de cada indivíduo. Sabemos que cada um de nós possui uma faculdade que nos possibilita acessar dados arquivados em nossa memória, chamados pela teoria da informação de Repertório, que defino como a “soma dos inesquecíveis”.

Turin, 1992 (:14) considera: “*a função da realidade da linguagem está naquilo que chamamos de Repertório, dados acumulados do nosso saber. O repertório é o nosso banco de dados, o conjunto de nossos saberes, o conjunto das realizações que nós detemos, ou seja: o conjunto das linguagens que temos a capacidade de operacionalizar. O repertório está a um nível individual. Mas existe o repertório de uma época; há dez anos era uma coisa, há vinte, outra. Então existe o repertório individual e o coletivo. E é o nosso repertório o que detemos enquanto linguagem. Só tem capacidade de eleger com legitimidade uma realidade de linguagem quem tem repertório que possibilite uma elaboração mental adequada.*”

Entende-se por uma elaboração mental adequada aquela que trabalha com uma indissolúvel relação triádica relacional entre informação do passado e do presente. Essa relação é indispensável, porém imprevisível porque não se identifica a priori e, portanto, não pode ser programada: não é uma relação linear, ao contrário, pode incorporar elementos contraditórios.

A relação triádica de elementos é a que nos faculta o desenvolvimento de conhecimento.

Pierce (*apud* Turin, 1992:11) afirma: “*o mais alto grau de realidade está contido nas linguagens. A linguagem se diferencia da língua, que é apenas uma das linguagens possíveis. Linguagem é a faculdade que temos de representar. Portanto, o mais alto grau de realidade está contido nas representações. Só aquilo que eu represento é o que é real. O que não represento não existe. É preciso saber que*

representar é substituir uma coisa por outra. A realidade está contida nas linguagens que nós praticamos. Sendo o 'real' tudo aquilo que força uma 'representação', observamos que o real só se realiza na concretude das linguagens. Se interagirmos com essa operação do pensamento iremos compreender porque 'o mais alto grau da realidade está contido nas linguagens'.

O que nos rodeia, representado pelas linguagens, é chamado de sistema ou código. Cada um desses sistemas ou códigos, para se constituir num organismo, tem a necessidade de ter um conjunto de regras básicas que vão compor a especificidade de determinadas linguagens, como a dança, a mímica, a música, as letras do alfabeto, os números etc. Isso não significa que esses códigos sejam absolutos ou univalentes. A grande riqueza está no trânsito entre um código e outro. É neste sentido que vejo a ação interdisciplinar pois “quem tem um domínio muito grande sobre um código pode transitar por outros, por equivalência de regras, de padrões.” (Turin:11).

¹⁰⁰ Muitas informações educacionais, importantes para uma interação profícua em sala de aula, às vezes, são percebidas mais rapidamente pelos alunos do que pelos próprios professores.

Parece haver uma tendência a uma maior exposição dos alunos a essas informações pelo contato estabelecido entre eles e o mundo. No que se refere ao professor, confinado a sua jornada de “escravo útil”, percebe-se que ele não possui tempo para que o mesmo contato se estabeleça de forma a produzir idéias que possam provocar interações sociais que possam colocar ambos, professor e aluno dentro de uma dinâmica reflexiva educativa. Assim sendo, um dos caminhos possíveis a ser percorrido para se tentar modificar a atuação docente é o valor das interações sociais que podem ser entendidas como “*estratégias privilegiadas para promover ou aprimorar a construção de conhecimento por parte dos alunos e professores*” (Davis et al., fonte desconhecida:1).

No mesmo artigo, Davis (:2) nos diz que: “... não há consenso geral sobre as razões pelas quais as interações sociais são valorizadas, dado que não se compreendem os pressupostos teóricos que as embasam. Como consequência, as interações sociais são empregadas de modo genérico, situação que em nada contribui para elucidar quais são realmente úteis para a situação de sala de aula e quais são as que cabe ao professor promover e/ ou incentivar”. Um dos objetivos das autoras é o de “*clarificar as bases teóricas que justificam a importância de enfatizar determinadas interações sociais, entendidas enquanto condições produtoras de determinadas construções cognitivas*” (:1).

É esclarecendo o papel e o valor dessas interações sociais para a obtenção de conhecimento que o professor pode melhorar seu entendimento e o desempenho de sua tarefa, que é promover uma melhor apropriação do saber escolar. As autoras apresentam a base de uma proposta teórica de relações entre as interações sociais e as construções cognitivas, apoiada na concepção de Vygotsky sobre a transformação das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas e o conceito de interação social no contexto escolar. Para Vigotsky, o homem só se desenvolve como ser, relacionando-se, pela linguagem, com o(s) outro(s) e apropriando-se do conhecimento e da experiência humana. É por essa apropriação de conhecimento e experiência social que ele se torna essencialmente social.

Toda essa gama de conhecimento e experiência é levada de geração em geração através da linguagem, nas relações que se estabelecem entre os homens, de maneira que, segundo Rubinstein (apud Davis et al:3), “... *as observações e conhecimento de todos os seres humanos convertem-se, assim, em propriedade de cada um ou, pelo menos, podem chegar a converter-se em tal*”.

Segundo as autoras, essa apropriação de conhecimento/experiência está condicionada a três pontos fundamentais: a) desenvolvimento do sistema nervoso (processo de maturação, produzido no processo de educação e ensino); b) as qualidades das trocas que se dão entre os homens; c) a qualidade do processo educativo do qual o indivíduo faz parte (:2). Assim sendo, a apropriação desse conhecimento/experiência, gerada pela apropriação de um grande conteúdo informacional, faz com que as construções psíquicas do indivíduo não possam ser desvinculadas da apropriação da cultura humana que se dá no seio das relações interpessoais presentes na sociedade a qual o indivíduo pertence (:4). Essa apropriação cultural aparece de forma ampla, no e pelo processo educativo, e, de forma mais restrita, no e pelo ensino proporcionado pelo contato de adultos ou companheiros mais experientes, ou das conquistas das gerações precedentes (:4).

Portanto, de uma maneira geral, há dois tipos de conhecimento. Segundo Vigotsky (1930), o primeiro, assistemático, se dá através das interações sociais do dia a dia, conhecido como conhecimento coti-

diano. O segundo, sistemático, se dá através da instrução formal, manifestado através das interações professor/aluno e aluno/aluno. Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo dependerá não só do conteúdo a ser apreendido como também das relações construídas no ensino.

Vigotsky (1930) define o desenvolvimento real como sendo o que um indivíduo consegue, sozinho, por meio do que foi por ele mesmo apreendido/aprendido socialmente, e atinge a resolução de questões referentes a diferentes situações.

Quando isto não for possível, ele poderá resolver a questão interagindo com o(s) outro(s), num processo interacional, o que possibilitará ao indivíduo progredir na construção de mais conhecimento sobre determinada questão. Ele chama esse tipo de conhecimento, conhecimento potencial e o espaço entre esses dois tipos de conhecimento de zona de desenvolvimento proximal – ZPD.

Quando, nessa interação, novas possibilidades são apresentadas e negociadas, para a resolução de determinados problemas, há o surgimento de uma assimetria na interação. Quando o indivíduo, que, sozinho, não conseguia solucionar a questão, internaliza (categoria interpsicológica), a(s) nova(s) possibilidade(s) proposta(s), surge o restabelecimento da simetria, e, conseqüentemente, uma maior possibilidade de autonomia.

Segundo Davis et al. (:6), para o ensino, as implicações apresentadas por esse conceito chamado de zona de desenvolvimento potencial são grandes. “Um ensino que se apoia apenas nas funções psicológicas já desenvolvidas não é nem desejável nem produtivo no que se refere ao desenvolvimento global do indivíduo.” Uma das possibilidades de mudança comportamental do professor está em não deixar que isto ocorra.

Vygotsky, (*apud* Davis et al.:6), afirma que “*é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas*”, e para que essa apropriação ocorra é preciso ter interiorização, ou seja, a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal em que “*tal atividade é reconstruída internamente*” (:6).

Para Vigotsky (1984:94), “*todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, primeiro, entre pessoas (como categoria interpsicológica) e, depois, no interior da criança (como categoria intrapsicológica)*.” (Ver também Davydov e Zinchenko, 1994:162/163.)

Para as autoras (:7), essa idéia, portanto, “*postula as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, sublinhando o papel formador das primeiras, que nada mais é do que a construção partilhada de conhecimentos*”.

Acreditando que esse é apenas um ponto de partida **possível** para uma mudança comportamental do professor na sua atuação docente e, acreditando que uma reflexão sobre esses conceitos seja condição essencial nos cursos de educação de professores, há também uma outra **possibilidade** dentro das **impossibilidades-regras** que circundam a relação ensino-aprendizagem: as interações sociais.

Não há dúvida de que a abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social é de grande importância, visto ser a cooperação intelectual partilhada para a resolução de problemas de fundamental importância para um ensino que se interesse em promover o desenvolvimento potencial do indivíduo, pois é a própria interação social que permite o acesso ao outro. Há um certo abuso na forma como vem sendo tratada a noção de interação social. Não se pode dizer que toda a interação social tem sempre, numa dada sociedade, valor formativo.

Sendo as interações o resultado do social ou, eu diria, a característica essencial do social, concordo plenamente com as autoras quando dizem que devemos ter em mente que as interações sociais podem ter um efeito negativo ou positivo, dependendo de como se “*desenvolve a história de cada parceiro no seio da estrutura social*” (:8). “*... elas se prestam a diversos fins, tanto positivos como negativos: interações sociais podem ser fontes de informação verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou de tomada de consciência*” (:8), como também podem ser diretas, resultado de interações com outros indivíduos ou indiretas, resultado de interações com a cultura.

É, portanto, impossível afirmar que as interações sociais possuam sempre um valor formativo.

Professores e educadores não devem considerar as interações sociais tendo um fim em si, pois o valor educativo dessas interações vai depender do potencial que elas possuem para gerar produtividade na construção de conhecimento. Portanto elas só têm sentido quando o indivíduo não for capaz de so-

lucionar um problema sozinho. A ação partilhada, que é a própria interação, “*manifesta e tem de manifestar esse processo de construção, sem o qual nada se obtém da escola*” (:8), possuindo, adquirindo “um caráter estruturante na construção de conhecimento, na medida em que fornece desafio e apoio para a atividade cognitiva” (:6).

Como já foi dito acima, nem todas as interações podem ser utilizadas na educação. Para tal, segundo as autoras (:10), “*devem possuir características muito específicas, como a coordenação de conhecimento, articulação de ação, procura de soluções, superação de contradições, criação de novas crenças, mudança comportamental, questionamento de certezas, explicitação do implícito, preenchimento de lacunas informacionais, expansão de conhecimento, tomada de decisões*”.

Há a necessidade de uma ponte lógica que una os objetivos, isto é, os conhecimentos a serem construídos e o universo vivido pelos participantes mentalmente díspares. Os atores devem ter claro a importância de uma determinada atividade. Não só cabe ao professor propiciar o surgimento das interações como também lhe cabe refletir sobre seu papel dentro da relação ensino-aprendizagem. A postura do professor nesse caso é de fundamental importância. Aquele que assumir uma postura tradicional, apoiada em pedagogias tradicionais (tais como o modelo frontal de ensino) terá como resultado uma interação assimétrica, pois a transmissão de conhecimento se dá do mais sábio. Dessa maneira, o professor, fazendo uso de seu poder irrestrito, gera alunos obedientes, conformados e passivos. Ele não se vê como eterno aluno, considerando-se, inocentemente, “pronto”. Esse tipo de abordagem não gera risco e para o professor é cômodo, porque nele não há nada que possa suscitar dúvidas. Daí, surge a cristalização, que aparece e se solidifica e cujos efeitos arruinam não só a relação ensino-aprendizagem (professor-aluno) como também a própria imagem da classe. Davis *et al.* (:10), muito sabiamente, confirma essa situação ao falar que “*para não adotar uma postura autoritária, que iniba, no ambiente escolar, a engenhosidade, a criatividade, a confiança na capacidade de enfrentar e resolver problemas e a curiosidade face ao novo, o professor acaba por abrir mão de sua autoridade: as classes são deixadas num acentuado laissez-faire... o professor escolhe atuar primordialmente enquanto árbitro ou moderador, sempre que surjam confusões, mal entendidos ou acentuada indisciplina na sala de aula.*”

Como o resultado desse tipo de interação é a dominação do professor, não se pode esperar que os alunos se tornem parte de um processo interativo que torne a reflexão possível; essas confusões, mal entendidos e indisciplina bloqueiam no aluno, por assim dizer, a capacidade de partilhar conhecimento. Com o filtro afetivo carregado, o que ele espera é que aquela aula chegue ao fim depressa. É por essa razão que uma das facetas do problema crucial na relação ensino-aprendizagem, o filtro afetivo (Krashen, 1983:37/39) deve ser trabalhado a fim de fazer da sala de aula um perpétuo fluxo cognitivo partilhado entre professor-aluno. Abaixar o filtro afetivo é função do professor. Portanto é o contrário que se espera do professor que assuma uma postura escorado pelas teorias sócio-interacionistas de construção de conhecimento. Fazendo uso da simetria, é que ele e cada ator do processo interativo expressam, de maneiras díspares, diferentes possibilidades para a resolução de um determinado problema; essa é uma das maneiras de oferecer a cada participante, forte ou fraco, inibido ou desinibido, a possibilidade de colaborar no processo de construção do conhecimento, porque ninguém é capaz de saber onde reside uma idéia mais interessante das já mencionadas no transcurso da interação.

Para que isso seja posto em prática de uma maneira efetiva, é mais uma vez necessário conscientizar o professor do seu posicionamento perante a classe. Essa tomada de consciência tornará sua atuação mais agradável, menos cansativa e menos enfadonha. Ele começará a perceber que a escola e a aula não devem ser considerados como espaços vazios, mas sim lugares onde, com prazer, ele vai educar e ser educado diariamente, tendo uma nova imagem a respeito do aluno e dele mesmo. Deve-se ter em mente que ninguém aprende igualmente. Alguns alunos se sentem atraídos pelo poder, outros possuem posição de destaque, uns se arriscam mais, outros menos. Essas diferenças, que definem o indivíduo enquanto ser no mundo, são consideradas fundamentais para a própria interação social. Sem essa desigualdade não nos é possível nem a troca nem o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na busca de soluções comuns, a fim de que, segundo Rommetveit (1985:182:184), “*vagueness, ambiguity, and incompleteness-but hence also versatility, flexibility, and negotiability-must for that reason be dealt with as inherent and theoretically essential characteristics of ordinary language*”, e, continua, dizendo que “*paradigms based upon stipulation of invariant ‘literal mea-*

nings' of verbal expression have to be abandoned in favour of an explicitly constructivistic approach to language and thought. And hetherto largely unexplored social interactional features of verbal communication such as states of intersubjectivity and social reality and patterns of dyadic communication control must be made the foci of renewed theoretical analysis." O que nos é complementado pelo mesmo autor, ao dizer que "*utterances have meaning only in streams of life. Linguistic communication must hence be examined as embedded in a more inclusive patterns of human interaction, as moves within language games. Ordinary language is a form of life.*" (:184)

Como podemos ter simetria ao estarmos lidando com uma aula cujo objetivo é o desenvolvimento da habilidade oral por exemplo? Como podemos esperar que os alunos partilhem conhecimento, ajudados ou não pelo professor, se o comportamento desse não os leva à geração de pensamento? A simetria tem seu lugar assegurado, se entendida, nas interações sociais. Segundo Davis et al. (:11), "*...como igualdade de oportunidades no que se refere à ocupação do tempo e do espaço interativo, à expressão individual, à negociação e à escolha.*"

A maior qualidade do conceito de simetria, segundo as autoras (:11), "*reside no fato de atribuir, a cada parceiro da interação social, a possibilidade de construir uma rede de potencialidades, de iniciativas e de recursos indispensáveis ao trabalho partilhado*"; assim pode o professor mudar o seu próprio conceito sobre o aluno; ao invés de tê-lo atuando somente quando ele quer, deveria ser sua preocupação a procura de possibilidades "*de um ensino mútuo onde cada um dos alunos atue como elemento formador do outro, com condições de participações igualitárias, evitando que uns se calem, outros obedeçam e outros ainda dominem*" (:12/13).

É tarefa árdua do professor, antes de mais nada, criar condições para a colaboração, a compreensão mútua e a comunicação produtiva, pois em todas as interações, segundo as autoras (:13), "*há um certo nível de disputa, de segregação, de hierarquia de poder e de dependência*".

O saber escolar construído através de interações que venham, de maneira concreta proporcionar a construção de conhecimento, mas esse conhecimento, que é o resultado de interiorizações múltiplas do ser humano, pode levá-lo a ter uma idéia jamais pensada antes. Essas interiorizações múltiplas formam uma rede infinita de idéias provenientes de cada um dos repertórios dos participantes.

A sociedade é composta de indivíduos. A descoberta individual é um ganho social, porém o social não determina a descoberta individual. O que há é uma interação estimulante entre o que o indivíduo infere e o que a sociedade perpetua, acumula. Isto nos parece bem cabível. É bastante aceitável a idéia de que o conhecimento se dá através da ação partilhada, mas não só. A introjeção de elementos múltiplos pode proporcionar ao indivíduo uma idéia nova, nunca pensada antes, que é o resultado de sua inferência, e não do componente social, isto porque o pensamento não pode ser determinado.

101 Estes processos instrucionais incluem assuntos como "*... lecturing, laboratory, reading, friendship, smiles, warmth, and the like*" (Conely, Cladinin, 1988:6-7).

¹⁰² Os mesmos autores (:7-8) vêm corroborar com o que penso quando dizem "*... what happened in a classroom five minutes ago influences and is part of the history of what is happening right now. But it is also true that what happened yesterday, and the week before, and in fact at any stage during any one participant's life is also part of the history, for that person, in that situation*".

¹⁰³ Os autores dizem que as pessoas "*are storytellers living out their past and remarking that past to deal with their current situation*" (:8).

¹⁰⁴ É necessário que nosso olhar vigiado vislumbre que "*Directionality acts upon situations in the way that the history of situations does. It shapes and reconstructs the situation. One may even say that a sense of direction is one of those things that reshapes the past in the telling of our stories. (...) The past shapes the future through the medium of a situation, and the future shapes the past through the stories we tell to account for and explain our situation. Where we have been and where we are going interact to make meaning of the situations in which we find ourselves*" (:9).

¹⁰⁵ Pierce nos diz que a experiência é, ao mesmo tempo, exterior e interior. A exterior, segundo Pierce, é composta de todas as manifestações com que o ser humano possa se confrontar, apresentando sempre o fenômeno ação e reação entre a sua vida presente e sua vida passada, a fim de planejar o futuro. Quanto à experiência interior, nos diz que (1966, v. VII, 439:272): "*Experience being something*

forced upon us, belongs to the external type. Yet in so far as it is I or you who experiences the constraint, the experience is mine or yours, and thus belongs to the inner world.”

Essa definição de experiência se aplica muito bem à noção de *background* estudada por Searle (1992:22-23). O autor (1992:22-23) sugere que o leitor tome como exemplo a sentença: *George Bush intends to run for president*, e pense sobre aquilo que ele tem de saber a fim de entender essa sentença. De acordo com ele, não é o bastante entendermos os conteúdos semânticos e pô-los juntos. O que o leitor tem de saber, a fim de entender a sentença, é que os Estados Unidos da América do Norte são uma república, têm eleições presidenciais de quatro em quatro anos. Tem de saber, também, que, nessas eleições, há candidatos dos dois partidos principais e que aquele que receber o maior número de votos será o presidente da República.

Ele nos diz, ao analisar a conversação: *“But there is no way to put all of this information into the meaning of the word ‘president’. The word ‘president’ means the same as in ‘Mitterand is the president of France’. There is no lexical ambiguity over the word ‘president’, rather, the kind of knowledge you have to have to understand those utterances doesn’t coincide. I want to give a name to all of that network of knowledge or belief or opinion or presupposition: I call it ‘network.’”*

Comparamos, portanto, essas experiências com todas as outras experiências que temos registradas na nossa memória (passado). O resultado dessa comparação é o elemento essencial para programar e planejar o futuro.

A relação existente entre passado, presente e futuro é o que chamamos de **conhecimento**, e este **conhecimento** supõe uma **mudança de comportamento**. Ele exige uma constante mudança comportamental e é uma das condições fundamentais para que uma **possibilidade** de mudança comportamental se estabeleça.

Essa idéia de pensamento sobre pensamento também pode ser aplicada à informação: uma nova informação depende sempre de uma velha; não é possível obter uma nova informação sem a utilização ou apoio de uma informação velha e é **impossível** apreendermos uma nova informação sem o choque entre uma velha e a nova informação.

¹⁰⁶ A programação baseada em funções comunicativas fazia a seguinte pergunta: O que fazemos com a língua, isto é, para que ela é usada? Cumprimentamos, concordamos-discordamos, aceitamos-recusamos, pedimos coisas de uma maneira polida e educada etc. Dentro de cada um destes rótulos, a língua faz uso de vários pontos gramaticais que antes não eram vislumbrados em outros contextos, assumindo outras funções.

¹⁰⁷ É de Fernando Pessoa a autoria deste poema.

¹⁰⁸ Esse tipo de atividade é usado dependendo das características de cada componente dos grupos de Prática de Ensino. Há professores em formação que aceitam mais atividades de tal tipo, encarando-a mais como uma exemplificação; outros a encaram mais como uma brincadeira a qual pode levá-los a perder a confiança no professor.

¹⁰⁹ Adazir de Almeida Carvalho teve como aluna a minha amiga, Mestra Escultura e orientadora Ivani Fazenda que, até hoje, com muito carinho e admiração, lembra-se dela descrevendo a Grua Azul de Capri, em todos os seus detalhes.

¹¹⁰ De Oliveira, (2001:217) em “Dicionário em Construção”, adverte-nos de que é sobretudo pelo olhar que se constrói a cosmo-visão; é pelo olhar que o sujeito ergue-se como realizador de sua própria história, como construtor de um novo mundo. E é com esse mesmo olhar que se deve atentar para os educadores, num momento tão particular como o [...] da renovação de sua prática pedagógica. [...] ao trabalhar com a metáfora interdisciplinar do olhar, busca-se compreender os aspectos ocultos ocorrentes na incorporação das novas práticas pelos professores, em nível pessoal e em sua prática pedagógica.

O nascedouro desse desejo advém da aparente incoerência entre os resultados práticos obtidos nessa vertente de capacitação docente e a intenção nela anunciada: contribuir para a formação do professor reflexivo que [...] busca força no princípio interdisciplinar da ousadia para investigar sua ação, renovando sua prática. [...] O olhar da interdisciplinaridade consiste numa relação de cumplicidade, parece-

ria, percebendo a riqueza aflorada na multiplicidade epistemológica, cognitiva, representativa, cultural, valorativa, emocional, enfim cosmovisita de professores’.

Nardi, também contribui para o entendimento do olhar vigiado quando nos diz (2201:219) em *Dicionário em Construção*, que “respeito, coerência, capacidade, tolerância, comprometimento de aprender e viver com o diferente se faz necessário, possibilitando um olhar para múltiplas direções, traduzindo em ações que necessitamos para perceber as capacidades que não estão simplesmente na ação de ‘ver’”, mas sim em um “olhar” carregado de intenções. Um olhar que interage, mostra, desvela, descobre, ascende, envolve e transcende para outra dimensão. Um olhar de energia, intenso, ardente, clarividente, interdisciplinar, que exprime e reconhece forças, traduzindo-se em uma ação perceptiva, constantemente ambígua, às vezes clara e nebulosa, fixa e móvel, direcionada e difusa”.

Por fim, Fazenda, (2001:226) em “*Dicionário em Construção*” nos apresenta “formas de desmanchar a metáfora do olhar em múltiplas e infinitas direções, pois olhamos em camadas. Se tivermos o interesse maior em olhar uma pessoa e se este nosso olhar tiver não só uma intencionalidade imediata, mas um desejo de cumplicidade com a pessoa, tentando ver não só sorrisos, mas o que pode estar por detrás deles, como por exemplo: qual o significado de determinado aluno para nós hoje? O que será que este aluno está vendo em nós? O que posso ver mais nele? Por que será que precisamos nos olhar hoje?”

¹¹¹ A este respeito, Choudhuri (1993:24) observa que “Mesmo reivindicando um modelo holístico e interdisciplinar, muitos entre nós se contentam com um dispositivo mecanicista de sistemas interligados, de interconexões, de ação e reação, de estímulo e resposta, sem que se trate, em razão da essência mesma do fenômeno natural, de um conhecimento orgânico integrado do grão até o fruto.”

¹¹² “*All inquiry is a work in progress. The unforeseen has to unfold in action in order for something new or even startling to be created*” (Diamond = Mullen, *International Journal of Education & the Arts*, October 2000).

¹¹³ Os campos de conhecimentos díspares usados neste trabalho, ligados entre si, se unem, pela experiência, em pensamento, através de processos associativos, de maneira que a separação entre eles se torna impossível.

Pierce (1966, v. VII, 351:214) observa: “*And no thought, however simple, is at any instant present to the mind in its interity, but it is something which we live through or experience as we do the events of the day. And as the experiences of a day are made up of the experiences of shorter spaces of time, so any thought whatever is made up of more special thoughts which in their turn are themselves made up by others and so on indefinitely.*”

O mesmo autor (Vol. VII. 348:212/213) também afirma: “*Not only therefore is it necessary that one idea should produce another; but it is also requisite that a mental process should produce an idea. These three things must be found in every logical mind: First, ideas; second, determination of ideas by previous ideas, third, determinations of ideas by previous processes. And nothing will be found which does not come under one of these heads.*”

Para Pierce, há uma predisposição do ser humano produzir idéias que são ligadas umas às outras, e cujas conexões nos levam ao processo associativo através da experiência.

Pierce, no seu livro *Philosophy of Mind* (:302), cita vários tipos de associações; dentre eles, para esta tese, três chamam a nossa atenção, visto estarem intimamente relacionados ao problema central desta pesquisa.

O primeiro tipo de associação, por contigüidade, supõe que duas idéias contíguas se aproximem na experiência até que elas se associem; se eu vejo fumaça, inevitavelmente eu vejo fogo. O segundo tipo de associação, o que mais nos interessa ver desenvolvido no professor, visto ser a semente para uma grande possibilidade de mudança, é o que o autor chama de associação por similaridade, que pode ser explicada da seguinte maneira: Suponhamos que alguém esteja pensando em resolver um problema, como fazer uma máquina de escrever. Há muitas idéias na mente da pessoa, mas nenhuma delas, isoladamente, apresenta qualquer analogia com o problema. Chega um momento em que a combinação dessas idéias apresenta uma analogia com a dificuldade da pessoa. Segundo o autor, “*... that combination almost instantly flashes out into vividness. Now it can not be contiguity; for the combination is*

altogether a new idea”, pois nunca havia ocorrido antes e, conseqüentemente, não pode estar sujeita a nenhum hábito adquirido (Pierce, 1966, v. VII, 498:301/302).

O terceiro tipo de associação, por interesse, é assim definido por Pierce: “*That is to say not only have the two ideas frequently been experienced together, but their union has often been accompanied in experience1 with a third idea of an interesting kind. Another kind of association which is very important is that which makes an idea interesting. I propose to term it association by interest. An idea occurs to us in such a way that it would, other things being equal, be very dim. For example, it may result from a fortuitous putting together of two other ideas both of which are sunk deep in the subconscious mind. But if the new idea happens to be interesting, it will promptly be vivid.*” (1966, v. VII, 499:303).

¹¹⁴ Conexão, informação, sentido, experiencição, atenção, significação. Estas palavras não lhe parecem um jargão familiar? Não estamos em nossas aulas sempre preocupados com que nossos alunos prestem atenção à informação que achamos significativa e queremos ver sentido naquilo que fazemos de maneira a estabelecer conexões durante aquela experiência, no sentido sinestésico, que é a aula? É claro que estas reflexões foram feitas mais tarde. Na verdade, dias depois da exposição, porque a imagem do vaso branco não me saía da cabeça.

¹¹⁵ Grifo meu.

¹¹⁶ Grifo meu.

¹¹⁷ Grifo meu.

¹¹⁸ Grifo meu.

¹¹⁹ Grifo meu.

¹²⁰ Na teoria da Interdisciplinaridade, a palavra atrevimento não é usada. Este atrevimento é denominado transgressão ou ousadia.

¹²¹ Grifo meu.

¹²² O desapego é um outro princípio da Interdisciplinaridade.

¹²³ Queiroz (2001), no artigo Processos de Formação de Professores Artistas-Reflexivos de Física nos mostra o uso do proposto nesta abordagem no ensino da Física. Mostra-nos “como o processo de interferências provenientes de outros campos de conhecimento levou os professores (sujeitos de pesquisa) a construir seu saber em uma experiência ampla: o saber da experiência que é construído pela interação social entre os professores em formação e seus professores, a qual promove o acionamento do repertório com elementos estéticos e técnicos conseguindo, desta maneira, envolver um percentual grande de alunos.” Segundo a autora, para a formação de docentes é necessário desbravar caminhos para o desenvolvimento de competências racionais, estéticas, técnicas e emocionais, sistematizadas sobre as certezas mesmo que provisórias, apesar de se reconhecer o futuro não determinista, imprevisível das ações educativas.

¹²⁴ Inserção minha.

¹²⁵ Mais informações sobre teatro podem ser encontradas nos sites:

<http://liriah.teatro.vilabol.uol.com.br/index2.htm>;
www.feranet21.com.br/artes/teatro/historia_teatro.htm;
www.pablodesant.hpg.ig.com.br/links_do_teatro.htm;
www.dramateatro.arts.ve/Peda_teatral/peda_teatral.htm
<http://grupogenial.vilabol.uol.com.br/apresentacao4.htm>

¹²⁶ Pesquisa lingüística/artística diferenciada onde a língua toma emprestado da Arte alguns atributos fundamentais.

¹²⁷ Todo o material pesquisado, inclusive trechos de ambas as peças gravados em vídeo em Assis, foi devidamente registrado, fazendo parte do arquivo documental desta investigação.

¹²⁸ Galatopoulos, Stelios (1998) *Maria Callas Sacred Monter*, Simon & Schuster. Jellinek, George (1986) – *CALLAS Portrait of a Prima Donna* – Dover Publications, Inc. New York. Nadia Stancioff (1987) – *Maria Callas Remembered – An Intimate Portrait of the Private Callas – First Da Capo Press Edition 2000*. Ardoin, John (1987) – *Callas at Julliard –The Master Classes* – Alfred A. Knopf, New York. Fitzgerald, Gerald (1987) – *Callas* – Salamandra Consultoria Editorial S/A, Rio de Janeiro. For more Maria Callas Books: www.Amazon.com/Books..

¹²⁹ www.artelivre.net/html/musica/al_musica_maria_callas_frases.htm
 The official Maria Callas Web Site - www.callas.it
 Matthew Gurewitsch's article in the April 1999 Atlantic Monthly - www.theatlantic.com/issues/99apr/9904callas.htm
 The Art of Maria Callas - www.tardis.ed.ac.uk/~type40/callas
 Maria Callas: La Divina - www.geocities.com/Vienna/1639/indexen.html
 Maria Callas Home Page - www.opera.it/English/Cantanti/Callas.html
 Maria callas - <http://sopranos.freesevers.com/callas.htm>.

¹³⁰ Ver *Philadelphia, Morango com Chocolate, Callas Forever*.

¹³¹ É importante observar que a palavra Outro (com “o” maiúsculo) usada pelos filósofos existencialistas, em especial por Edmund Husserl e Jean Paul Sartre, representa a intensidade da expressão em relação à existência humana. O OUTRO é aquele que é diferente em relação ao meu EU e com o qual mantenho uma existencialidade buscando a autenticidade. A interdisciplinaridade também propõe a convivência, a presença do Outro que complementa, que enriquece, que dá vida ao conhecimento e reconhecimento da existência humana. Para aprofundamento ver: SARTRE, Jean Paul. (2001) *O ser e o Nada: Ensaios de Ontologia Fenomenológica* - Petrópolis: Vozes, e HUSSERL, Edmund (1965) “Phenomenology and the Crisis”. New York : Harpa.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Claudio (2001). *Humildade*, em Dicionário em Construção.
- ANDRÉ, Marli (2004). *Pesquisa, Formação e Prática Docente* em O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. São Paulo: Papirus.
- ANSPACH, Silvia (2001). Entre Babel e o Eden. Fapesp.
- APPLE, Michael & JUNGCK, Susan (1990). *Non hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula*. Revista de Educación 29:149-172.
- BAILEY, Kathleen M. and NUNAN, David (1996). *Voices From the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. (1988). *Questões de Estética e Literatura: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- BARBIER, René (2002). *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Plano.
- BENSE, Max (1971). *Pequena Estética*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - Editora Perspectiva.
- BORDIEUX, P. (1972). *Esquisse D'une Théorie da la Pratique*. Genève: Droz.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998a). Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998c). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998d). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (2000). Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Texto disponível na Internet: www.mec.gov.br/sef/pcn.shtm (22 de junho).
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros em Ação. Texto disponível na Internet: www.mec.gov.br/sef/pcnemacao.shtm (22 de junho).
- BROWN, Douglas H. (1995). *Beyond Method: Toward a Principled Approach to Language Learning and Teaching*. Paper presented at the XIII ENPULI Conference in Rio de Janeiro, Brazil, July 26.
- BRUNER, J. S. (1977). *Early Social Interaction and Language Development* em *Studies in Mother-Child Interaction*. London: Academic Press.
- CAMPOS, Haroldo (1977). *Ideograma - Lógica, Poesia e Linguagem*. São Paulo: Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo.
- CARONTINI, F. e PERAYA (1979). *O Projeto Semiótico*. São Paulo: Cultrix – Editora Universidade de São Paulo.
- CAVALCANTI, Marilda C. (1986). *A Propósito da Lingüística Aplicada*. em *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 5.
- CAZDEN, C. et al. (1972). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teacher College Press.
- CAZDEN, C. et al. (1983). *Adult Assistance to Language Development: Scaffolds, Models and Direct Instructions*, R.P. Parker and F.A. Davis (eds.) *Developing Literacy*. Delaware: International Reading Association.
- CELANI, Maria Antonieta Alba (1981). *O Ensino Centrado no Aluno em Situações Desfavoráveis de Aprendizagem*. São Paulo (mimeo).
- CELANI, Maria Antonieta Alba (1994). *As Línguas Estrangeiras e a Ideologia Subjacente à Organização dos Currículos da Escola Pública* – Claritas 1 (1), dezembro.

- CELANI, Maria Antonieta Alba (1996). *Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil* – artigo a ser publicado.
- CHOUDHURI, Indra Nath (1993). *Pesquisa e Prática Interdisciplinar na Alfabetização* em Rev. TB. Rio de Janeiro, 113:21/34, abr-jun.
- CONNELLY, D. e CLANDININ, Jean (1988). *Teachers as Curriculum Planners*.
- CONNOR, Steven (1994). *Teoria e Valor Cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- DAVIS, Claudia et al. *O Papel e o Valor das Interações Sociais em Sala de Aula* – source unkown.
- DAVYDOV, V. V. e ZINCHENKO V. P. (1994). *A Contribuição de Vygotsky Para o Desenvolvimento da Psicologia em Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Papirus Editora.
- DELATTRE, Pierre (1981). *Teoria dos Sistemas e Epistemologia*. Lisboa: Regra do Jogo.
- DIAMOND, Patrick (1997). *Mirros and Metaphors: Arts - Based English Education* em International Journal of Education and the Arts: outubro 2000.
- DIAMOND, Patrick e MULLEN (2000). *Rescripting the Script and Rewriting the Paper: Taking Research to the "Edge of the Exploratory"*. University of South Florida. International Journal of Education & The Arts, V. 1, N. 4, October.
- DURAND, Gilbert (1993). *Multidisciplinaridade e heurística* em Rev. TB. Rio de Janeiro: 113:59/74, abr-jun.
- DURANTI, Alessandro (1997) *Theories of Culture* em *Linguistic Anthropology*. CUP.
- DURANTI, Alessandro (1997). *The Audience as Co-author: An introduction* em *Linguistic Anthropology*. CUP.
- ECO, Umberto (1997). *Tratado Geral de Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- ERIKSON, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching* em M.C. Wittrock (org.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1995). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 2.^a ed. Campinas: Papirus. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1989) (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1992) (org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1995b) (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1995c) (org.). *A Academia Vai à Escola*. Campinas: Papirus.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1998) (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1999) (org.). *A Virtude da Força nas Práticas Interdisciplinares*. Campinas: Papirus.
- FAZENDA, Ivani C. A. (2001) (org.). *Interdisciplinaridade: Dicionário em Construção*. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, Ivani C. A. (2003) (org.). *Interdisciplinaridade: Qual é o sentido?* São Paulo: Paulus.
- FAURE, Guy Olivier (1992). *A Constituição da Interdisciplinaridade: barreiras institucionais e intelectuais* em Revista T.B. Rio de Janeiro.
- FELDMANN, Marina Grazielle (2004). *Formação de Professores e Ensino de Arte na Escola Brasileira*, em PUC Viva ano 6 n. 22, outubro a dezembro de 2004.
- FERRARA, D. Lucrécia (1986). *A Estratégia dos Signos*. São Paulo: Perspectiva.
- FERRARA, D. Lucrécia (1997). *Cidade, Imagem e Imaginário* em *Imagens Urbanas - Os Diversos Olhares na Formação do Imaginário*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FERREYRA, Erasmo Norberto (1998). *A Linguagem Oral na Educação de Adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- FINOCCHIARO M. (1989). *Reflexions on the Past, the Present and the Future*. Forum Magazine.

- FISCHER, Ernst (1963). *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FREIRE, Paulo (1995). *Professora Sim, Tia Não – Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie (1994). *História e Narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- GARCIA, Marcelo Carlos (1992). *A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação Sobre o Pensamento do Professor*. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- GEERTS, Clifford (1973). *The Interpretations of Culture*. New York: Basic Books.
- GIMENO, José (1992). *Ámbitos de Diseño* em J. Gimeno e Pérez Gómez, *op. cit.*, pp. 265-333.
- GIRARDOT, Rafael Gutierrez (1993). *Obstáculos à Institucionalização da Pesquisa Interdisciplinar* em Rev. TB, Rio de Janeiro, 113 :9/12, abril-junho.
- GOLEMAN, Daniel (1995). *Inteligência Emocional – A Teoria Revolucionária que redefine op que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GOMEZ, Perez Angel (1992). *O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- GOODENOUGH (1964). *Reflecting on culture*. OUP.
- GRIFFIN, Gary A. (1987). *The school in Society and the Organization of the School: implications for staff development* em *Staff Development for School Improvement - a focus on the teacher*. Ed. by Marvin Wideen and Ian Andrews – Simon Fraser University. The Palmer Press.
- HALLIDAY, Adrian (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. CUP.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASSAN, Ruqaiya (1989). *Language, Context and Text: aspects of language in a social - semiotic perspective*. CUP.
- HEIDEGGER, Martin (2002). *Ser e Tempo*. São Paulo: Vozes.
- HOLTZ, S. (1985). *Organizational Conditions of Teacher Learning*. New York: MacMillan.
- HUSSERL, Edmund (1965). *Phenomenology and the Crisis*. New York: Harpa.
- HUTCHIN (1995).
- IBRI, Ivo Assad (1996). *Do caos ao cosmos: reflexões sobre a possibilidade da semiótica*. Texto de palestra apresentada no terceiro congresso latino americano de semiótica – PUC-SP (no prelo).
- JAKOBSON, Roman (s/d). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- JOSGRILBERT (2001).
- KRASHEN, Stephan D. and TRACY D. Terry (s/d). *The Natural Approach*. Alemany Press – Regents/Prentice Hall – Englewood Cliffs, New Jersey, 0763.
- KRASHEN, Stephan D. and TRACY D. Terry (1983). *The Natural Approach*. San Francisco: Pergamon Press and Alemany Press.
- Lei n.º 9394/96 de 20-12-96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1966). *The Savage Mind*. University of Chicago Press.
- LYNCOLN, Y. S. e GUBA E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry* - Newbury Park. California: Sage Publication.
- MACHADO, Nilson José (1995). *Epistemologia e Didática - as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez.
- MANNHEIM, Karl (1974). *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva – Editora da Universidade de São Paulo.
- MARQUES, Amadeu (1993). *A new time for English - book 1*. São Paulo: Ática.
- MARQUES, Amadeu (1993). *A new time for English - Book 2*. São Paulo: Ática.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução* em Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada (DELTA) v. 10, n.º 2. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- MORAES, Maria Candida (2003). *Complexidade e mediação Pedagógica*, em Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade. Editora Vozes. São Paulo.
- NÓVOA, Antonio (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente em Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto Inovação Educacional.
- NUNAN, David (1989). *Designing Tasks for Communicative Classroom*. CUP.
- NUNAN, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. CUP.
- OSWALT, Wendell H. (1986). *Life Cycles and Lifeways: na Introduction to Cultural Anthropology*. Palo Alto: Mayfield.
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras (no prelo).
- PARKER, Roger (1994). *The Oxford Illustrated History of Opera*. Oxford University Press.
- PERRENOUD, Phileppe (1987). *De L'école Active a L'école Interactive in C.R.E.S.A.S. "On n'apprend pas tout seul" – Interactions sociales e construction des savoirs*. Paris: Les Editions – ESF.
- PERRENOUD, Phileppe (1987). *A Prática Pedagógica entre a Improvisação Regulada e o Bricolage em Práticas Pedagógicas – Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *Práticas Pedagógicas e Profissão Docente em Práticas Pedagógicas – Profissão Docente e Formação – Perspectiva Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *Ensinar ou a Vertigem da Dispersão: Fragmentos de Uma Sociologia das Práticas Pedagógicas*.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *Novas Didáticas e Estratégias dos Alunos Face ao Trabalho Escolar*.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *O Papel de uma Iniciação à Investigação na Formação de Base dos Professores*.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *Formação Inicial dos Professores e Profissionalização*.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *A Formação de Professores: Complexidade, Profissionalização e Processo Clínico*.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *Pensar a Prática Pedagógica para Pensar a Formação dos Professores*.
- PERRENOUD, Phileppe (1993). *Práticas Pedagógicas e Profissão Docente: Três Facetas*.
- PERRENOUD, Phileppe (2000). *10 Novas Competências Para Ensinar – Convite à Viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- PIERCE, Charles Sanders (1966). *Collected Papers (v. VII)*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- PIERCE, C. S. (1972). *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix. Trad. Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg.
- PICOLLO, Claudio (1984). *Improvig your Students Speaking Ability em Forum Magazine*.
- POLKINHORNE, D. E. (1989). *Phenomenological Research Methods em VALLE, R. E. S. Hallin (Eds.). Existential Phenomenological Perspectives In Psychology*. New York: Plenum.
- POPKWEITZ S. Thomas (1992). *Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a sua História, Ideologia e Potencial em Os Professores e Sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- PORTELLA, Eduardo (1993). *A Disciplina Complexa*. Revista TB, Rio de Janeiro, 113:5/8 abril-junho.
- PORTELLA, Eduardo (1992). *A Reconstrução da Disciplina em Interdisciplinaridade*. Revista Tempo Brasileiro, 108: 5/8, janeiro-março.
- PRODROMU, Luke (1992). *What Culture? Which Culture? Cross Cultural Factors em Language Learning*. ELT Journal, v. 4611. Oxford: Oxford University Press.

- Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês Primeiro Grau (1989). São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas.
- Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês Segundo Grau (1989) (Segunda Versão Preliminar). São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas.
- QUEIROZ, Glória Regina Campello (2001). *Processos de Formação de Professores Artistas-Reflexivos de Física*. Educação e Sociedade, ano XXII, n.º 74.
- RICHARDS, C. Jack (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. CUP.
- ROMMETVEIT, Ragnar (1985). *Language Acquisition as Increasing Linguistic Structuring of Experience and Symbolic Behaviour Control em Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspective*. Edited by James V. Wertsch. CUP.
- RUBINSTEIN, S. L. (1973). *Princípios de Psicologia Geral* (sete volumes). Lisboa: Editorial Estampa.
- SACHS, Ignacy (1993). *Desenvolvimento, um Conceito Transdisciplinar por Excelência*. Rev. TB, Rio de Janeiro, 113:13/20, abril-junho.
- SAPIR, Edward (1949). *Cultural Anthropology Psychiatry em D.G. Mandelbaum (ed.). Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality* (pp.509-21). Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- SARTRE, Jean Paul (2001). *O ser e o Nada: Ensaios de Ontologia Fenomenológica*. Petrópolis: Vozes.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto (1994). *Estratégias para Elevar la Calidad de la Educación em La Educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Department of Educational Affairs of the General Secretarial of the OAS.
- SCHON A. Donald (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- SEARLE, R. John *et al.* (1992). *(On) Searle On Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SEIXAS, Cid (1987). *Por uma Semiologia da Cultura em Semiótica da Cultura, Arte e Arquitetura*. São Paulo: EDUC.
- SEVERINO, Antonio Joaquim (1992). *Problemas e Dificuldades na Condução da Pesquisa no Curso de Pós Graduação em Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- SIQUEIRA E OLIVEIRA, Lucia Teixeira de (1990). *Não Siga o Modelo*. São Paulo: EDUC.
- SOARES, Wandir (1998). *A Verdadeira Dimensão do Desafio da Escola*. Tendências e Debates. Folha de São Paulo 1-3.
- SOMERVILLE, Margaret A. (1993). *Transdisciplinaridade, Onda do Futuro: Como Preparar Nossas Praias*. Rev. TB, Rio de Janeiro, 113:75/96, abril-junho.
- SPOPKY, B. (1980). *On the Scope of Linguistics, Applied and Non' – On the Scope of Applied Linguistics*. Ed. R. B. Kaplan.
- STAKE, Robert (1987). *An Evolutionary View of Programming Staff Development em Staff Development for School Improvement – A Focus on the Teacher*. Edited by Marvin F. Wideen and Ian Andrews – Simon Fraser University. The Palmer Press.
- SCHWARTZMAN, Simon (1992). *O Sentido da Interdisciplinaridade*. Novos Estudos CEBRAP n.º 32.
- SWAN, Michael (1981). *False Beginners em Keith Johnson and K. Morrow (eds.) Communication in the Classroom – Longman*.
- TENDÊNCIAS E DEBATES (1998). *Folha de São Paulo* (8.1.98).
- TURIN, Roti Nielba (1992). *Elementos de Linguagem*. São Carlos:
- VYGOTSKY, L. S. (1930). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- WIDDEEN, Marvin F. (1987). *Perspective on Staff Development em Staff Development for School Improvement – A focus on the Teacher*. Edited by Marvin Widden and Ian Andrews – The Palmer Press.
- WILDMAN M. Terry *et al.* (1988). *Promoting Reflective Practice Among Beginning and Experienced Teachers*. Virginia Polytechnic Institute and State University, August.
- WILDMAN, M. Terry and NILES, A. Jerome (1987). *Reflective Teachers: Tensions Between Abstractions and Realities em Journal of Teacher Education*, v.38, July-August.
- WIENER, Norbert (1957). *Cibernética e Sociedade – O Uso dos Seres Humanos*. São Paulo: Cultrix.
- WILKINS, David (1976). *The Notional Syllabus*. O.U.P.
- WURMAN, R. S. (1991). *Information Anxiety*. Pan.
- ZEICHNER, Ken (1992). *Novos Caminhos Para o Practicum: Uma Perspectiva Para os Anos 90*. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- ZEICHNER, M. Kenneth (1993). *O Professor Como Prático Reflexivo em A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa Lisboa.
- ZINDER, José. *A Tragédia das Vagas*. Educação – Folha de São Paulo (12.1.1998).