

Referência (Texto pré-formatado): LEFFA, Vilson J. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. São Paulo: Pontes, 2013, p. 375-385.

## CONVERSA COM VILSON LEFFA

Vilson J. Leffa (UCPEL)

### 1) O que é ensinar/aprender língua(gem)?

No filme *O fenômeno*, em que John Travolta faz o papel de um mecânico que é atingido por um raio e se transforma num gênio, há uma cena em que o personagem aprende a falar português em vinte minutos, para ele uma língua estrangeira. O objetivo da cena, no enredo do filme, era mostrar uma façanha que caracterizasse uma mente prodigiosa e, como tal, o diretor não poderia ter escolhido um exemplo mais feliz. A aprendizagem de uma língua estrangeira é realmente uma façanha tão extraordinária que muitos não conseguem realizá-la por mais que se empenhem; o que o mecânico conseguiu em vinte minutos muitos não conseguem em vinte anos, ou mesmo numa vida inteira.

Mais difícil do que aprender uma língua é tentar explicar como a aprendizagem acontece. Temos que vencer inúmeros obstáculos. Há, em primeiro lugar, a necessidade de modificar os automatismos que construímos ao longo dos anos de uso da língua materna e que apagam justamente o que precisamos aprender. A cada tentativa, criam-se estranhamentos que devem ser vencidos, incluindo sons que precisam ser percebidos, mas que escapam ao nosso ouvido; ou que precisam ser articulados, mas que nos parecem impronunciáveis. Em segundo lugar, a tarefa de aprender uma língua estrangeira é extremamente complexa e envolve uma reestruturação de nossa mente em seus diferentes domínios. No domínio cognitivo, as relações que tranquilamente acreditávamos existir entre as frases e o mundo, deixam de existir. Se em português dizemos “bom dia” antes do almoço e “boa tarde” depois, temos que aprender que em francês diz-se “bom dia” de manhã e de tarde. No domínio afetivo, aquilo que amávamos pode tornar-se execrável e vice-versa. Nossa própria ideologia entra em rota de colisão com o mundo da língua estrangeira em áreas que

julgávamos insuspeitas, incluindo diferentes relações de poder, novas questões éticas, distanciamentos maiores e menores entre os corpos, etc.

Aprender uma língua estrangeira não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. Daí sua complexidade e dificuldade em explicá-la. O que sabemos resume-se basicamente à passagem do estranhamento para o entranhamento nesses diferentes domínios. Sabemos que acontece, vemos acontecer em quem aprende a língua, mas não sabemos exatamente como. Parece que ficamos ainda na dependência do raio para explicá-lo, como no filme de John Travolta.

2) Qual é a relação entre formação de professores de línguas e sociedade?

A formação do professor de línguas é essencialmente a formação de um conceito de língua. Existe o sujeito e existe a sociedade porque existe a língua; tire-se a língua e ambos desaparecem, sujeito e sociedade. A língua é mais do que um instrumento que as pessoas usam para atingir diferentes objetivos. Se fosse apenas instrumento, estaria fora do sujeito e poderia existir em separado. Mas não é. A língua não me reveste apenas e nem se limita a fazer a mediação entre mim e outras pessoas; é parte integrante da minha subjetividade. Vejamos alguns exemplos.

Podemos dizer que o político usa a língua para fazer um trabalho de persuasão, como uma arma para conseguir votos dos eleitores; que o escritor usa a língua como um veículo de comunicação para transmitir algum tipo de conteúdo aos seus leitores; que o enamorado a usa como um meio de comover a namorada. Podemos até dizer que muitos usam a língua como um instrumento de poder para explorar os que se deixam ser explorados e silenciados, ou mesmo sem oportunidade de fazer ouvir sua voz. A língua, no entanto, não é apenas uma arma, um meio ou revestimento que as pessoas usam para se proteger ou dominar os outros. A língua é o próprio sujeito; deixa

de ser um instrumento de mediação entre subjetividades diferentes para ser a própria subjetividade.

Não há uma fronteira onde termina o indivíduo e começa a língua; ambos ocupam o mesmo espaço. Imaginemos, por exemplo, um hipotético diálogo entre duas pessoas de classes bem diferentes; um empregado humilde e o patrão de uma grande empresa. Mesmo que tentassem conversar entre si, a língua não seria um meio de comunicação entre os dois; seriam apenas duas línguas em conflito, na medida em que a língua de cada um refletiria também a subjetividade de cada um.

Para ser um meio de comunicação, a língua teria que estar externa ao sujeito, como um artefato cultural; só que então pouco ou nada teria a comunicar ao outro sujeito porque não conteria o próprio sujeito. Não é possível pôr nas palavras e nas frases o que somos e o que sentimos; não há palavras capazes de expressar nossas tristezas ou alegrias da maneira como a sentimos. A língua falha como instrumento ou veículo porque o que chega ao interlocutor não é o que está dentro de nós. Mas falha também como elemento constitutivo de nossa subjetividade porque somos diferentes do outro, principalmente quando ele for estrangeiro, e acabamos entrando em choque.

Para conviver temos então que provocar uma mudança; ou em nós mesmos ou nos outros. Se formos o lado mais forte, que mude o outro; se o outro for mais forte, mudemos nós. Se falo a língua do império, os outros que aprendam a minha; caso contrário, sou eu que tenho que aprender a língua do outro. Pode parecer chocante, pessimista e confuso, mas é exatamente assim que a língua tende a funcionar na sociedade: gerando conflitos.

É nesse ponto que entra o professor de línguas. É o único indivíduo qualificado para resolver o conflito porque habita em duas línguas, a sua e a do outro, conhecendo as duas na intimidade. Sabe por experiência que a língua não só exclui, mas também inclui; não só fere, mas também consola; não só leva à guerra como também promove a paz. Sabe disso porque não usa a língua como instrumento, mas investe-se nela como sujeito; como está também no outro, compreende que tudo que fizer ao outro fará também a si mesmo, tanto o bem como o mal. A vitória do outro será a sua vitória e

derrota do outro também será sua. É nessa possibilidade de sentir e viver a experiência do outro que o professor de línguas exerce seu papel mais importante e que pode fazer uma diferença na sociedade.

3) Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes em arcabouço teórico favorecido pelo formador?

A formação de professores, sem impor modelos é nosso maior desafio, e o que se vê pode ser desalentador (UYENO, 2002). Sempre se diz que devemos formar e não apenas informar. Mas o que é formar? Essencialmente é pôr numa fôrma, aquele modelo oco onde se derrama a matéria derretida para que se solidifique, tomando a forma desejada. No caso dos cursos de formação de professores a fôrma é feita com as medidas do formador. Lembra a história do leito de Procusto: se o professor for maior que o formador, cortam-se as pernas (popularmente as asas); se for menor, espicha-se, até ficar exatamente do tamanho da cama do formador. Ter um corpo dócil e altamente maleável é a condição básica para a sobrevivência do professor ou futuro professor.

A própria terminologia é complicada, principalmente nos cursos de educação continuada, onde o professor já possui experiência de ensino: “curso de formação” dá a ideia de formar, como se o professor fosse um ente disforme; “curso de atualização” tacha o professor de desatualizado; “reciclagem”, usado no passado, é ainda pior, dando a ideia de lixo, quase como se o professor fosse um resíduo que precisa de um tratamento especial para ser reutilizado. A falta de um termo adequado mostra a dificuldade em disfarçar a natureza evangelizadora desses cursos, em que o formador, às vezes até sem experiência de sala de aula, exerce o papel de catequizador na frente do professor, muitas vezes dono de uma longa experiência, que lhe é difícil descartar. Na dúvida entre enfrentar o formador e abandonar a prática de longos anos, opta por uma terceira via: adquire a liturgia do curso, produzindo um dizer pedagogicamente correto, mas mantendo a mesma prática lá na sua sala de aula com os seus alunos (BENITES, 2006).

O encontro/confronto do formador com o professor é o embate tradicional entre a teoria e a prática. Do lado da teoria está o poder de quem, consciente ou inconscientemente, apresenta-se como o dono da verdade, sem nada a perder e com o emprego garantido na academia, mas tendo como ponto positivo uma visão global do problema, fruto de sua reflexão, que também não deve ser desprezado. Do lado da prática está o professor, que não pode errar, sob o perigo de perder o emprego e, por isso, o temor e resistência ao que é novo (LEFFA, 2008). Como solucionar? A melhor solução, embora não seja a mais fácil, mas a que me parece definitiva, é fundir teoria com a prática, pondo professor e formador no mesmo barco: só pode ser formador quem tem prática de sala de aula. O formador não vai catequizar o professor, mas trabalhar com ele junto com os alunos; o professor, por seu lado, não vai assistir ao formador, mas refletir com ele. O curso de formação, principalmente de educação continuada, não seria uma liturgia restrita ao ambiente universitário, para onde iriam os professores, mas um evento conjunto na sala de aula, reunindo formador e professor, reflexão e prática.

4) Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência?

A construção do conhecimento, que é a essência do trabalho do professor, dá-se na direção do desconhecido; figurativamente falando, parte-se da luz para as trevas, do dia para a noite, ficando o professor com a claridade do conhecimento e o aluno com a escuridão da ignorância. Esta situação é confortável para o professor, que se apoia exclusivamente no já sabido, repetindo o mesmo conteúdo ano após ano para o aluno que nada sabe. Não constrói conhecimento com o aluno, apenas passa o que sabe. Acha-se um iluminado e acredita que vencer as trevas é iluminar os outros.

A certeza de ser o dono da verdade deixa o professor tranquilo diante do aluno, como, a bem da verdade, deixa também o formador tranquilo diante do professor. A transmissão do conhecimento sabido dá segurança e uma garantia mínima de sucesso, o que não acontece quando se constrói o conhecimento. O sucesso, que estava garantido quando apenas se passava o conhecimento, transforma-se numa hipótese de trabalho, levando ao medo do insucesso. O formador, por ser muitas vezes também pesquisador e

já estar acostumado com os perigos que se corre quando se tenta construir um conhecimento novo está mais disposto a arriscar; já para o professor, o caminho para o desconhecido pode ser assustador. Inovar é sempre perigoso. Qualquer tentativa nesse sentido vai sempre despertar resistência ou falta de comprometimento por parte do professor: no primeiro caso, simplesmente rejeita o que é apresentado; no segundo, adota a inovação acreditando que ela não vai funcionar, o que acaba se confirmando. A falta de resistência por parte do professor num curso de formação tanto quanto a adesão incondicional ao que é exposto devem servir como um alerta para o formador.

5) Como distinguir resistência à inovação e à mudança de necessidade de maior profundidade na discussão dos elementos inovadores?

Espera-se que o professor seja crítico diante do que é proposto pelo formador, mas é sempre um desafio distinguir modismo de evolução. Modismo é apenas mudar por mudar, um movimento de superfície que acaba deixando tudo como está; já evolução é estrutural e profunda, inevitável e, até certo ponto inexorável, na medida em que acaba excluindo quem não a reconhece. Aderir a um modismo é perda de tempo, mas evoluir é uma questão de sobrevivência; não se tem a opção de não evoluir. O professor que não evolui fica à margem da vida, como um objeto descartado, incapaz de fazer história.

A mudança e a evolução acontecem numa determinada direção e isso implica a necessidade de prever o que pode acontecer. Mais uma vez, temos que fazer a diferença entre a previsão incorreta, que podemos chamar de modismo, e a correta, que chamaremos de evolução. Nunca foi tão necessário prever o futuro como atualmente e nunca foi tão difícil prevê-lo. Pessoas, empresas e até impérios têm sucumbido porque não foram capazes de fazer a previsão certa. Não existe uma fórmula mágica que possa ajudar o professor sobre o que ele deve esperar, mas uma boa sugestão para prever corretamente o futuro é olhar para o passado. Quando fazemos isso, vemos imediatamente que o passado é diferente do presente; o que nos leva a prever com segurança que o futuro não será igual ao presente. Em que aspecto será diferente? Uma boa aposta está no uso que se faz dos meios. O passado nos sugere que os que

sobreviveram e evoluíram foram aqueles que souberam aproveitar melhor os meios que estavam a sua disposição.

O formador está preso ao presente, ao paradigma dominante em sua área no momento, até certo ponto proibido de olhar para o futuro na medida em que o futuro significa mudança e conseqüentemente uma ameaça ao paradigma. O formador procura mudar o professor do passado para o presente, mas o professor precisa mudar do presente para o futuro. O professor tem que estar a frente de seu tempo.

6) Como dar conta de questões de identidade e de afetividade necessariamente envolvidas em propostas de renovação e de mudança?

Vivemos num mundo de avatares, assumindo diferentes identidades, incluindo as que somos, as que podemos ser e às vezes até as que gostaríamos de ser. As que somos já estão constituídas nos nossos diferentes afazeres em relação ao outro, sendo que somos o que o outro não é: para o aluno sou professor; para quem me deve dinheiro sou credor; para minha mulher sou marido; para o argentino sou brasileiro; conversando com um francês em Paris, posso ser ao mesmo tempo brasileiro, estrangeiro ou turista, entre tantas outras possibilidades. Ao longo da vida assumo incontáveis identidades, algumas de fácil alcance, praticamente sem esforço, às vezes até construídas pela generosidade dos amigos, como, por exemplo, um perfil elogioso numa rede social; já outras vezes pode ser uma identidade conquistada após um árduo esforço, envolvendo uma vida inteira como, por exemplo, a de professor emérito numa instituição de prestígio. Isso faz parte do que somos, e o que mostramos aos outros são facetas de nós mesmos.

Às vezes a identidade nos atinge mais fundo e nos reestrutura por dentro; deixa de ser uma máscara externa que colocamos sobre o rosto para nos penetrar e se incorporar a nossa personalidade, uma espécie de identidade tronco que se reproduz em nossas outras identidades, dando a elas um traço dominante, que marca nossa individualidade. A pessoa, nos diferentes papéis que desempenha em seu dia-a-dia, quer seja de professor, marido ou pai, pode manter em todos eles a mesma característica de solicitude, por exemplo, incorporando esse traço nas diferentes identidades. Isso faz

parte do que podemos ser, e é nesse ponto, mais profundo, que os formadores, procuram trabalhar, principalmente nos cursos de formação continuada: não se quer formar um professor, quer-se formar um professor diferente.

Há também, além do que já somos, e do que podemos ser, aquilo que gostaríamos de ser. É o mundo da simulação, do faz-de-conta. Talvez alguém gostasse de ser cantor, diretor de cinema ou artista de televisão. No mundo do faz-de-conta tudo é possível e talvez esta seja uma parte importante da educação que ainda não foi devidamente reconhecida. A sala de aula é o mundo do sonho e da simulação. O futuro médico faz de conta que é médico; o futuro professor, que é professor; o futuro falante de uma língua estrangeira faz de conta que já a fala. Mas ninguém ainda é médico, professor ou falante, e alguns nunca serão. Sem essa predisposição a identidades imaginárias, no entanto, a aprendizagem fica mais difícil. Assim como a criança que faz de conta que fala antes de realmente adquirir a língua, também o professor tem que desejar, tem que fazer de conta que é professor antes de ser professor.

7) Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?

Existem sempre dois mundos: o mundo como ele é e o mundo como ele deveria ser. Esses dois mundos podem ser vistos como duas linhas paralelas que evoluem ao longo dos tempos. Quando a História segue seu curso natural, essas duas linhas tendem a convergir, diminuindo a distância entre elas: o mundo que temos aproxima-se do mundo que desejamos. Quando o contrário acontece, e as linhas se afastam uma da outra, a História retrocede: é o período em que o mundo que temos afasta-se do mundo que desejamos. Finalmente, quando as linhas permanecem paralelas, a História para. O encontro das duas linhas, quando o mundo que temos chegasse ao mundo que desejamos, permanece como um desiderato. Enquanto essa utopia não acontece, a missão evangelizadora do formador é mostrar para o professor que um outro mundo é possível e a utopia deve ser buscada.

Todos querem ser felizes, professores e formadores. O problema é que para o professor, lá na sua sala de aula com os seus alunos, o conceito de felicidade, mesmo envolvendo as necessidades superiores de auto-realização (MASLOW, 1970), pode ser muito diferente do mundo ideal proposto pelo formador. É comum numa situação de emergência, como numa catástrofe natural, jogar mantimentos de avião, literalmente de cima para baixo, a fim de atender as necessidades básicas de uma população ilhada numa região de difícil acesso, mas para construir o conhecimento científico, que é a base da educação, o formador precisa ficar invisível para o professor, despindo-se de seus paramentos, pegando junto com ele, trocando ideias e não impondo saberes. Não basta levar o professor a refletir; é preciso também agir ao seu lado. Se isso não for feito, poderá, no máximo, passar seu discurso, mas sem construir a prática. Já dizia Paulo Freire que reflexão sem ação é verbalismo. Ainda, de acordo com Freire: “(...), ninguém pode dizer a palavra sozinho, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1975, p. 92). Entendo que ser formador é formar uma sociedade com o professor, não só na reflexão mas também na ação.

8) Que mecanismos linguísticos, políticos, sociais e ideológicos poderiam ser implementados nos nossos cursos de formação de professores de línguas, visando a (re) construção de uma política de formação mais condizente com a os paradigmas na contemporaneidade e por que?

Uma formação de professores de línguas mais condizente com os paradigmas contemporâneos envolve uma concepção global de linguagem, vista como prática social que incorpore aspectos políticos, sociais e ideológicos. É claro que o professor precisa dominar o sistema da língua que ensina em seus elementos básicos como o léxico e a sintaxe, mas precisa também ir além dessa materialidade linguística, e conhecer qual é a ideologia dominante para poder se adequar à ordem social vigente. Não é impossível também usar os mecanismos de controle da sociedade para abordar

criticamente as injustiças e preconceitos da própria sociedade em que vivemos, usando uma comunicação crítica para a construção da cidadania.

As diferentes associações de professores, como órgãos de classe, e mesmo as sociedades científicas, como a ALAB e a ABRALIN, são também instâncias que podem ser usadas pelos professores como instrumento político. Na verdade, falta aos professores um órgão de classe poderoso, como é a OAB para os advogados, por exemplo, que atuasse com presença autorizada junto aos meios de comunicação nas grandes questões que frequentemente são levantadas, como a questão da nova ortografia, do livro didático ou dos estrangeirismos, entre outras.

9) Quais são as potencialidades, tensões e convergência dos aspectos tecnológicos para a formação de professores de línguas contemporâneos?

A língua, para ser ensinada e aprendida, sempre dependeu muito da tecnologia pela necessidade de um suporte capaz de armazená-la em sua materialidade e disponibilizá-la para o usuário. Tradicionalmente foram os livros, toca-discos, gravadores, rádio e televisão, acompanhados mais tarde pelos computadores, ipods, MP3s e internet, entre outros. Não vejo a mínima possibilidade de se ensinar uma língua sem que o professor tenha familiaridade com esses recursos.

A tecnologia, ao compactar a distância e o tempo, amplia a ação do professor, que deve ser preparado para saber usá-la em quantidade e qualidade. A tecnologia não existe para ser poupada, usada em ocasiões especiais, quando uma autoridade visita a escola ou se organiza uma feira de ciências para a comunidade. Ela deve ser usada por todos e sempre, no dia-a-dia da sala de aula e fora da sala de aula, tão corriqueira como lápis e papel. A tecnologia precisa ser banalizada.

Talvez aqui fosse necessário fazer uma distinção entre formação inicial e formação em serviço. É provável que nos cursos de graduação, os futuros professores já estejam digitalmente letrados, usando naturalmente as máquinas de busca, blogs e redes sociais. Por outro lado, nos cursos de atualização para professores em serviço talvez

fosse necessário um trabalho mais localizado para vencer a resistência que muitos trazem em relação à tecnologia, vista ainda como uma ameaça.

10) Quais os possíveis caminhos a trilhar e desafios a se lidar na formação de professores de línguas no século XXI?

O grande desafio para os professores é construir com os alunos um conhecimento que só será usado pelo aluno anos mais tarde, quando o conhecimento construído provavelmente já terá caducado. Para o formador de professores, o desafio é duas vezes maior pela distância do usuário final, na medida em que vai trabalhar com um professor que depois irá trabalhar com o aluno. Nesse aspecto a aprendizagem de uma língua estrangeira apresenta algumas vantagens em relação às outras disciplinas ensinadas na escola.

A primeira é a permanência maior no sujeito do conhecimento adquirido. O conhecimento linguístico envolve também o domínio de uma habilidade, que, depois de adquirida, tem uma caducidade menor; quem aprendeu a nadar ou andar de bicicleta na infância adquiriu uma competência que normalmente serve para o resto da vida. Justamente por ser uma habilidade, a competência linguística, adquirida na escola, pode ser usada por mais tempo.

A segunda vantagem está na possibilidade de uma convivência maior com falantes de outras línguas. A compactação do espaço com a queda dos preços nas viagens internacionais e a expansão universal dos meios de comunicação, do celular à internet, faz crer que as oportunidades de uso da língua estrangeira se tornarão cada vez mais frequentes nos próximos anos, tornando-se elemento indispensável para o exercício da cidadania.

A percepção de que o conhecimento linguístico adquirido tem uma possibilidade maior de retenção e principalmente a noção de que as oportunidades de uso da língua estão se expandindo têm despertado o interesse das novas gerações, que não estão mais dispostas a esperar pelo professor e tomam suas próprias iniciativas, formando suas redes de aprendizagem. O professor não é mais o dono e nem o doador

do conhecimento. Aí está, a meu ver, o grande desafio para formadores e professores: o professor tem que aprender a aprender com o aluno e formador, a aprender com o professor.

## REFERÊNCIAS

BENITES, S. A. L. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A Interação na Aprendizagem das Línguas*. 2. ed., Pelotas, RS: EDUCAT, 2006, p. 15-34.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LEFFA, V. J. . Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 139-158, 2008.

MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1970.

UYENO, E. Y. *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudo da Linguagem, UNICAMP. Campinas, SP, 2002.