

Autobiografia Acadêmica

Vilson J. Leffa (UCPel/CNPq)

Nota: texto com base no memorial apresentado como requisito parcial para o concurso de titular na UCPel em 14/10/2014. Adaptado para um estilo mais informal; fotos acrescentadas.

NO PRINCÍPIO ERAM DUAS LÍNGUAS

Nasci em uma comunidade de imigrantes alemães no interior de Torres, no Rio Grande do Sul, e dizem que a primeira palavra que pronunciei na vida, apontando para um rio, foi “wasser”, que significa “água” em alemão. É que meu avô falava comigo nessa língua; se estivesse no colo de minha mãe provavelmente diria algo foneticamente parecido com “água”. Talvez eu acreditasse, na minha inocência, que aquilo que era “wasser” para um e “água” para outro apontasse para o mesmo rio de águas transparentes que corria sobre as pedras escuras no fundo do vale. As pessoas usavam palavras diferentes, mas a realidade que viam era a mesma. Hoje, 2014, não penso mais assim. Agora tudo se inverteu. Duas pessoas olhando a mesma coisa e usando as mesmas palavras, veem coisas diferentes. O mesmo rio pode ser um lugar para lavar a roupa, um meio de escoar a safra ou um cenário de mistério em seus remansos de águas profundas, habitadas por seres estranhos.

Ouvir alemão dos mais velhos e falar português com os mais jovens foi parte importante da minha formação linguística. Em alemão, cheguei a decorar algumas preces, mas não tinha a mínima ideia do que estava dizendo; apenas gostava de repetir aquela sequência de sons diferentes na entoação de quem ora. Minha infância foi marcada pela decoreba, não só de preces mas também de pequenos chistes, provérbios, adágios, “conforme dizia o ditado”, tudo basicamente repressivo ou de cunho negativo: “Pedra que muito rola, não cria limo”, “Quem diz o que quer, ouve o que não quer”, “A mentira tem perna curta”, “Não adianta chorar o leite derramado”, “Em boca fechada não entra mosca”, “Beleza não põe mesa”, “Não conte com o ovo no pescoço da galinha”, “O feitiço vira contra o feiticeiro”, “Antes só do que mal acompanhado”, “Quem semeia vento colhe tempestade”, “De boas intenções o inferno está cheio”. As preces em alemão eram palavras que não remetiam à realidade, quer deste quer do outro mundo. Eram sons desprovidos de qualquer conteúdo semântico, não só

em alemão, mas até em português. Com o tempo esqueci as preces em alemão; só me ficaram os tabus, muitas vezes ditos para ofender as pessoas. O resto se perdeu no tempo.

Depois de Torres, moramos um tempo em Sombrio, Santa Catarina, onde não ouvi mais alemão, fiquei exposto a um sotaque diferente da língua portuguesa e passei a falar “cantado”. Quando tinha 12 anos, a família mudou-se para a grande Porto Alegre e passei a ser motivo de chacota na escola, não só por falar “cantado”, com uma prosódia diferente, mas também pelo som que imprimia a algumas palavras (eu nasalizava “banana” de um modo estranho para meus novos colegas), além de usar variações lexicais que não circulavam naquele meio.

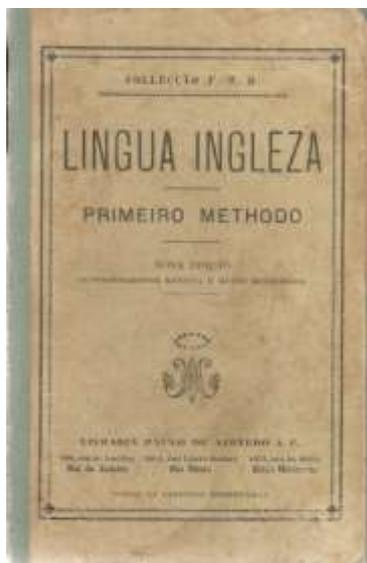


Vista de onde nasci, por volta de 1980: filhos e sobrinhos

Na época, o sistema de ensino básico adotado no Brasil consistia em três etapas: (1) o ensino primário até o quinto ano, com provas aplicadas na sala de aula por supervisores da Secretaria de Educação, o que deixava todos apavorados, os alunos e a professora, mas provavelmente mais a professora; (2) o ginásio de quatro anos, onde fui introduzindo ao estudo formal das línguas, incluindo latim, francês e inglês; e (3) finalmente o ensino médio, subdivido em científico, clássico e normal. No ginásio, apaixonei-me pelo estudo das línguas e decidi, como plano de vida, que ia falar, além do português, mais quatro línguas: inglês, francês, espanhol e alemão. Comecei com o inglês.

COMO APRENDI E REAPRENDI LÍNGUAS

Aprendi inglês em três meses, num período de férias durante a adolescência ou um pouco antes. Naquele tempo, as férias de verão duravam três meses completos, incluindo dezembro, janeiro e fevereiro. Como eu não tinha muito a fazer, preso na cidade e sem possibilidade de viajar para o litoral, resolvi estudar inglês. Isso foi na década de 1950, um pouco antes ou depois da morte de Getúlio Vargas. Estudei sozinho, num livro da pequena coleção de meu pai que já era antigo naquela época (“you are” era escrito “thou art”). O método era o da gramática e tradução e o livro era do tipo que dispensava a ajuda do professor. O uso das palavras “sem mestre” na capa era, então, apresentado como uma vantagem.



Capa de meu primeiro livro de inglês. Era muita vontade de aprender.

Cada lição (era como se chamavam as unidades) começava com uma lista de palavras, transcrição da pronúncia e tradução. Eu lia várias vezes as palavras, usando a transcrição fonética e decorando o significado. Depois lia a regra gramatical, explicada em português, e fazia os exercícios de tradução e versão (que o livro chamava de “tema”). Quando conseguia fazer os exercícios com rapidez, não escrevendo, mas falando em voz alta, eu passava para a lição seguinte e repetia todo o processo.

No fim de três meses, eu sabia todo o livro de cor, qualquer palavra, qualquer frase, quer para traduzir quer para verter. Quando voltei para a escola, em março, eu tinha aprendido minha primeira língua estrangeira.

Descobri depois, nas aulas de inglês, que aquilo que eu tinha aprendido, não era inglês. A pronúncia era diferente, a entonação era outra e mesmo parte do léxico teve que ser reaprendido (descobri, por exemplo, que não se dizia “much obliged”, como estava no livro, mas “thank you”). De certo modo, eu tinha aprendido um inglês que não existia mais, uma língua morta, preservada nas

páginas amareladas de um livro antigo, como o latim, o grego e outras línguas da antiguidade.

Devo ter sido o aluno de inglês mais impertinente que qualquer professor já teve, perguntando tudo, mas consegui aprender inglês pela segunda vez.



Com meu avô e minhas irmãs, c. 1954.

A dificuldade maior era encontrar oportunidades para praticar a língua. Vasculhei a biblioteca da escola, mas o único material que encontrei em inglês foi uma coleção da revista Newsweek – que li com a ajuda de um dicionário tão antigo que não encontrava a maior parte das palavras que procurava. Lembro ainda hoje que “trend” era uma das mais repetidas na revista e embora, pela força das circunstâncias, eu tentasse usar todos as pistas do contexto para chegar ao significado, ele me fugia sempre –

escondendo-se inatingível entre as palavras sem deixar uma pista que pudesse revelar um matiz sequer de seu conteúdo, sobre tópicos que eu também pouco conhecia, com ênfase na política de Washington. Eu tinha uma coleção inteira dessas palavras fugidias, cujo significado eu estava sempre tentando encontrar. Vem daí, talvez, meu fascínio por dicionários: eu ficava deslumbrado com a ideia de um livro que mostrasse todas as palavras da língua, alinhadas alfabeticamente para facilitar a busca e escancarasse ao leitor seu significado, de modo franco e sincero, sem manhas, artifícios ou jogos de esconde-esconde.

Anos mais tarde, consegui comprar o dicionário inglês-português dos irmãos Vallandro (VALLANDRO & VALLANDRO, s/d). Foi um deslumbramento. Lá estavam não só a palavra “trend”, mas todas as outras que eu não encontrava no velho dicionário.

Apreendi que uma palavra poderia ter várias acepções e que era no texto que essas acepções se constituíam; no dicionário eram apenas flechas não disparadas que apontavam para diferentes recortes da realidade, alvos que nem sempre eram atingidos. Comecei a colecionar minhas palavras fugidias, não só transcrevendo suas traduções, mas também aprisionando-as em exemplos,

criando listas, que revisava continuamente, até incorporá-las definitivamente ao meu repertório da língua inglesa.

Anos mais tarde descobri os dicionários de aprendizes (“learning dictionaries”) e tive outro deslumbramento: as palavras não só vinham definidas no dicionário, mas estavam encaixadas em frases, junto com outras palavras, oferecendo ao usuário inúmeros exemplos de uso. Na prática, eu estava adquirindo o conceito de “colocação” (“collocation” em inglês), que vim a conhecer teoricamente mais tarde, com base na frase atribuída a Firth: “uma palavra é conhecida pela companhia com que anda”. Esse interesse pela lexicografia rendeu a organização de um livro em 2000, “As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem” (LEFFA, 2000).

A compreensão oral foi desenvolvida pelas ondas curtas da Voz da América, BBC, Rádio Moscou, uma emissora da China e inúmeras outras, de várias orientações políticas, que eu escutava todas as noites. Era a década de 50 e estávamos em plena guerra fria, o que me afetava pouco porque estava mais interessado em desenvolver meu inglês. Mesmo assim, me sentia um cidadão do mundo, privilegiado entre meus pares por conhecer as ideias que agitavam os grandes centros políticos da Terra.

Ouvia um lado e outro, mas era incapaz de tomar partido. Basicamente, não via razão nem para odiar os americanos nem para temer os comunistas. Todos me pareciam humanos, preocupados em fazer o bem e falando a mesma língua que eu gostava de ouvir.

Com o tempo descobri a literatura, tanto a americana como a inglesa – e, assim, lendo e ouvindo, tornei-me um proficiente leitor e ouvinte do inglês, sem jamais ter frequentado qualquer curso de inglês, além do que me ofereceu a escola.

Considero-me um caso de sucesso de aprendizagem autônoma, um autodidata, como se dizia na época, embora tenha dificuldade em atribuir a que devo esse sucesso. Certamente não foi à metodologia usada, que até me atrapalhou bastante, obrigando-me a aprender inglês duas vezes. Também não foi o meio social em que vivi na adolescência, onde se estudava inglês na escola, mas ninguém, além do professor, falava a língua. Seria não só muita falta de modéstia, além de uma inverdade, atribuir esse sucesso a uma competência inata para línguas. Eu não tinha essa competência. Se tivessem me submetido

a um teste de aptidão linguística para medir meu possível sucesso na aprendizagem de línguas, eu certamente seria reprovado e aconselhado a seguir para a área das exatas, com ênfase na matemática, jamais para a área de Letras. Tanto é assim que até hoje me lembro da dificuldade que eu tinha nas aulas de português em localizar a sílaba tônica numa palavra. Eu entendia o jogo da tonicidade numa frase como “A sábia sabiá sabia”, mas na hora de localizar a sílaba tônica eu ficava nervoso e silenciava.

Onde estaria o segredo de meu sucesso? Que lição ficaria de minha experiência de aprendizagem do inglês? Mais e mais, acredito que é a lição do desejo: eu tinha um desejo imenso de aprender a língua. Eu acreditava que sabendo inglês eu agregaria um valor maior à minha pessoa, eu teria mais oportunidades na vida, eu seria mais interessante que meus colegas monolíngues. Ainda que tudo isso possa ser questionado, é a melhor explicação que encontro.

Em relação ao espanhol, a aprendizagem foi mais típica, iniciada em sala de aula e posteriormente desenvolvida no meu primeiro emprego como recepcionista de um hotel em Porto Alegre, muito frequentado por argentinos e uruguaios. Gostava também de ouvir as estações de rádio da Argentina e do Uruguai, de ler os jornais, tanto de Montevideu como de Buenos Aires, tanto o *El País* como o *Clarín*. Apreciava o uso exagerado de pronomes (“A mi no me gusta”) e os desvios semânticos do léxico (“Una habitación para matrimonio”).

Não adquiri em espanhol a proficiência e o domínio que tinha da língua inglesa, mas fossilizei num nível confortável de fluência para me comunicar oralmente sem engasgos e ler com velocidade suficiente para apreciar a compreensão do texto. Em relação à escrita da língua, completei frases de exercícios, conjuguei alguns verbos, copieei alguns poemas curtos, mas não me lembro de ter produzido uma única frase inteira, que fosse de minha autoria.

Em francês, tive também uma aprendizagem típica, com muita gramática, exercícios de pronúncia, que nunca satisfaziam ao professor, e longas listas de verbos irregulares. Aos poucos fui superando todos esses obstáculos e consegui chegar ao prazer de ler os grandes autores, desde Corneille, Racine e Molière, a uma imensidão de autores que despertaram em mim a paixão pela literatura, incluindo, entre outros, Émile Zola, François-René Chateaubriand, Gustave Flaubert, Victor Hugo, Stendhal, Honoré de Balzac, Prosper Mérimée, Marcel

Proust, Voltaire, Edmond Rostand. Mergulhei mais fundo nos romances e seus personagens inesquecíveis; não se passa incólume por Père Goriot, Jean Valjean, Julien Sorel. Mas o personagem que mais me marcou foi Cyrano de Bergerac, da peça/poema de Rostand, pelo seu esforço de compensar a deformidade de seu nariz com a força de sua frase bem torneada, sarcástica no ataque ao adversário, arrebatadora na declaração do amor inatingível, insuperável sempre na sua capacidade de enfeitiçar o leitor.



Meu interesse pela leitura parece ter sido passado para meus filhos. Aqui, minhas filhas, c. 1980.

Sempre que possível, lia os textos no original, mas às vezes só os encontrava em tradução portuguesa, alguns em tradução inglesa, ou seja, li os franceses em francês, português e inglês. Mas também li alguns ingleses e até brasileiros em francês. Hoje, olhando para o passado, em alguns casos, não sei em que línguas li muitos desses livros.

Guardo a lembrança do enredo, de alguns personagens e principalmente da minha reação como leitor, mas esqueci a língua usada na escrita do livro. Lembro-me bem, no entanto, de que o único livro que li de Paulo Coelho, *O Alquimista*, foi em francês.

Não sei se esse envolvimento afetivo com a literatura foi benéfico ou prejudicial para minha produção acadêmica. Às vezes desconfio que tenha sido prejudicial, talvez por eu dar uma importância demasiada ao como dizer em prejuízo do que dizer. Nesse ponto compartilho com Foucault (2004) a ideia de que tudo já foi dito e que nos resta apenas dizer o já dito de modo diferente. Já tive muitos trabalhos rejeitados por questões de estilo, por tentar impregnar as palavras do que imaginava ser vigor e criatividade, mas que acabava sendo mal visto por alguns avaliadores.

O conhecimento da língua alemã ficou na lista dos objetivos não alcançados. Tentei a aprendizagem umas duas ou três vezes, mas acabei sendo

barrado por um ou outro motivo, incluindo principalmente a falta de tempo pelos compromissos que já tinha assumido. Da quarta língua, em projeto, ficaram apenas algumas idiossincrasias, como o emprego da sintaxe invertida (“Möchten Sie einen Kaffee trinken?”), do uso exagerado de maiúsculas (“Sie”, “Kaffee”) e de alguma semelhança lexical com a língua inglesa cotidiana (“trinken”).

Tentei também esperanto e latim, mas avancei mais em latim, chegando a ler com prazer Virgílio e os discursos de Cícero contra Catilina. Apaixona-me a ideia da fraternidade universal, pressuposto no esperanto, mas faltava-lhe uma literatura própria, inviável numa língua artificial, já pronta e refratária a mudanças. Digo isso com alguma relutância, mas uma língua que não evolui não tem condições de sobreviver. Com o tempo, no entanto, o meu latim, que nunca foi fluente, também acabou se perdendo. Quando penso nisso me lembro de uma frase de Montaigne, que na infância falava latim fluentemente, mas que mais tarde escreveu: “Mon Latin s'abâtardit incontinent duquel depuis par desacoustumance j'ai perdu tout usage.” (Meu latim corrompeu-se inapelavelmente desde que por falta de costume deixei de usá-lo.), (*Les Essais Livre I, Chapitre XXVI*). Nunca vou esquecer o conteúdo desta frase. Não digo que o latim tenha sido um conhecimento inútil; ajudou-me a entender na prática, lendo os textos, como uma língua pode funcionar, mas haveria maneiras mais econômicas e produtivas de chegar a esse mesmo conhecimento.



Concluindo a primeira graduação na PUC, c. 1965.

Ironicamente, o espaço que eu não usei para o esperanto, acabou sendo ocupado por linguagens de programação, usadas na informática, incluindo algumas versões de *BASIC*, *C++* e, mais recentemente, *PHP*. São também línguas artificiais,

até mais que o esperanto, sem literatura e próximas da matemática, dominadas por fórmulas, algoritmos e linhas de código, mas são línguas que evoluem, mais rapidamente até do que eu gostaria: o *PHP*, por exemplo, já está na versão

5. Fascinam-me essas linguagens, no entanto, pelo princípio do encapsulamento, que é uma espécie de caixa preta, visível apenas ao programador, mas com poderes mágicos de multiplicação de forças para programadores e usuários finais. Aí é possível segurar um determinado valor numa variável, seja uma frase, um texto, uma imagem, ou mesmo um vídeo; e depois poder manipular esse valor, comparando-o com outros, somando ou subtraindo, processando-o, enfim. Comecei a apreciar a sintaxe enxuta dos comandos dessas linguagens, como no exemplo “if achou then OK else ajuda”, em que “achou”, “OK” e “ajuda” são variáveis com valores atribuídos no momento da execução do programa, e que podem desencadear ações complexas obtidas por meio de algoritmos. Talvez subsista nesta sintaxe enxuta um dos princípios da literatura, pelo menos de acordo com Hemingway, para quem “menos é mais”.

A linguagem de programação de um sistema computacional apresenta três recursos que considero fundamentais para mediar a atividade humana, seja o trabalho, o lazer ou a educação. Esses recursos são (1) a comparação, (2) a tomada de decisão e (3) a semente aleatória. Pela comparação, por exemplo, o sistema pode selecionar algumas informações do usuário e conferir se elas estão presentes em determinados bancos de dados: se forem encontradas, a variável “achou” adquire um valor positivo; caso contrário, o valor será negativo. A decisão é tomada a partir desse valor, acionando “OK” se positivo e “ajuda” se negativo. A variável “OK”, com valor atribuído em tempo real, pode ser constituída de uma mensagem de aprovação de crédito, elogio por ter vencido um desafio ou a oferta de algum produto específico, compatível com as informações encontradas. Já a variável “ajuda”, caracterizada pela ausência ou incorreção dos dados obtidos, pode constar de uma instrução de como proceder para chegar ao resultado desejado, incluindo sugestões de pistas para adquirir um conhecimento específico ou melhor usar um determinado recurso. Finalmente, a semente aleatória permite explorar a imprevisibilidade: a resposta obtida pode ser sempre diferente, caminhando do mais geral para o mais específico ou em sentido contrário, mas sem qualquer possibilidade de previsão. O usuário pode ser sempre surpreendido pelo inesperado.

Concluindo esta seção sobre minha aprendizagem de línguas, que foi um componente importante de minha vida acadêmica, gostaria de fazer uma ressalva: esse conhecimento, incluindo linguagens de programação, e muitos

livros de literatura (americana, inglesa, francesa e de outros países) não é tão vasto como pode parecer. Estudei muito e li muito, principalmente na minha juventude, antes de entrar para a vida acadêmica, mas o que permaneceu foi uma fração de tudo isso, extremamente selecionada, com ênfase nos ideais que fizeram minha cabeça. Li romances, ensaios, peças de teatro, decorei alguns poemas, mas sem a preocupação de encher a cabeça ou mostrar erudição. Considero-me essencialmente minimalista. Além de Hemingway, com sua ênfase no estilo enxuto, acho que também cabe aqui frase de Montaigne: “Uma cabeça bem feita vale mais do que uma cabeça cheia”. Espero ter uma cabeça bem feita.

COMO COMECEI A ENSINAR INGLÊS

O magistério não foi meu primeiro emprego; antes de lecionar inglês trabalhei dois anos como recepcionista de um hotel, na época o mais fino de Porto Alegre, emprego que consegui apenas pelo meu conhecimento de inglês, já que não tinha experiência alguma na área ou qualquer outra qualificação. Meu conhecimento de francês e espanhol era razoável, mas não me lembro de o terem exigido quando me candidatei ao emprego. Eu era filho de operário e aquele primeiro emprego rendeu à minha autoestima um impulso muito grande, não só em termos de status social, mas também financeiro: passei a perceber uma renda mensal acima da média e, pela primeira vez na vida, tinha dinheiro para gastar e comprar o que desejava. Não fiquei mais tempo lá devido a um encontro casual que tive com um ex-professor de matemática. Quando falei a ele de peito inflado de orgulho que estava trabalhando no hotel mais fino da cidade, a reação dele foi de profunda decepção. Disse-me que eu tinha sido seu melhor aluno de matemática e que eu poderia conseguir um emprego muito melhor.

Ocorreu aí o momento decisivo da minha vida acadêmica. Eu tinha deixado a escola depois do primeiro ano científico e decidi concluir o ensino médio. Em que pese o elogio recebido em relação à matemática, cursada no científico, com ênfase nas ciências exatas, eu me achava mais bem preparado para as humanidades – incluindo o estudo de línguas como francês, espanhol e inglês – e, por isso, optei por fazer a transferência para o clássico. Pela dificuldade de estudar numa escola regular e trabalhar ao mesmo tempo, e também para

acelerar minha formação, resolvi mais uma vez estudar por conta própria e depois fazer os exames do supletivo, na época conhecido como Madureza, o que consegui em menos de um ano.



Conhecendo Londres.

Foi com esse diploma do ensino médio e meus conhecimentos de inglês que entrei para o magistério, fazendo um cursinho de preparação no Yázigi, com o Professor Moacir Akui, figura inesquecível, e iniciando ali minha carreira de professor. Para quem gostava de línguas, dar aulas de inglês era o melhor emprego do mundo. O Yázigi, na época, usava uma versão do método direto. Com a ajuda do Professor Moacir Akui, fui adquirindo jeito e confiança no método, decorei os livros texto dos três estágios e conduzia as aulas de olhos fechados, às vezes sentado sobre a mesa, recolhido num canto da sala e até na frente dos alunos. Olhando retrospectivamente, é como se eu entrasse numa espécie de estado de fluxo com meus alunos, a lousa e o material didático, tudo fluindo em momentos de prazer, a ponto de quase perder noção do tempo. Eu sempre chegava antes da aula e aproveitava até o último minuto. Era importante não perder alunos durante o semestre, inclusive para outros professores, mas não me lembro de ter tido problema desse tipo. Eu tinha descoberto o prazer de se fazer o que se curte e ser pago por isso.

Eu descobri que tinha domínio da língua, sabia como ensiná-la, mas, sem ter ainda cursado uma faculdade, faltava-me a certificação. Precisava cuidar da minha formação.

MINHA FORMAÇÃO

Minha formação acadêmica segue um caminho inverso, começando depois de minha experiência como professor. No início eu não tinha teoria; só tinha a prática. No entanto, com a prática intensa do dia a dia, eu acabava desenvolvendo uma teoria *ad hoc* para o que fazia, construída de baixo para cima, das raízes subterrâneas para as folhas, flores e frutos, como aprendi depois em Maffesoli (2000). Eu me formei a partir do senso comum, tão condenado pelo racionalismo de Descartes; criei minhas teorias com base no conhecimento vulgar, tão criticado por Maritain (1963); e melhorei minhas aulas, mergulhado no conhecimento espontâneo, tão delicadamente explicado por Vygotsky (1991). Não caminhei, porém, da prática para a teoria; esta veio por acréscimo, integrando-se à prática, não em substituição a ela. Na medida em que construí minhas teorias de baixo para cima, cheguei a elas antes de ler nos autores, muitas vezes buscando o que eu já tinha elaborado: toscamente, é claro, mas que levava a uma alegria maior quando descobria que outros já tinham pensado como eu, de modo mais claro, mais bem fundamentado e mais persuasivo. Vou dar a esse processo de formação espontânea de teorias o nome de intuição teórica.

Tive ao longo de minha caminhada acadêmica, várias dessas intuições teóricas, incluindo, entre outras: (1) minha angústia na década de 1960, com a ênfase na abordagem audiolingual e seu desprezo pela aprendizagem significativa, que eu intuía e vim a descobrir depois em Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980); (2) minhas tentativas de transformar as aulas em tarefas claras e descomplicadas para os alunos, em que eles tivessem que praticar a língua para alcançar um objetivo, não necessariamente linguístico, e que descobri depois proposto por autores como Willis e Willis (2007); (3) minha convicção do domínio do léxico sobre a sintaxe, como elemento mais importante na aprendizagem da LE, e que vim descobrir mais tarde em Lewis (1993); e (4) a defesa de uma LE sem fronteiras, dissociando a língua inglesa de uma determinada cultura, variedade ou dialeto, mas vendo-a como uma criação

híbrida e apátrida, percebida depois em Bhatia (1997). Não estou dizendo aqui que tenha defendido essas ideias antes dos autores que cito; apenas os descobri depois de ter chegado a elas, ainda que de maneira admitidamente mais tosca.



Atravessando o Sul do EUA, em 1995.

Há dois momentos, no entanto, que acredito merecer um destaque especial pelo impacto maior que causou na minha carreira de professor e pesquisador. O primeiro aconteceu no início da carreira, quando saí do Yázigi, depois de ter feito um curso de complementação pedagógica na universidade, que me deu o registro de professor, ainda que provisório. Com esse registro, passei a lecionar inglês nas escolas regulares, tanto públicas como privadas, com uma carga horária superior a 50 horas de aula. Senti que ali, com turmas de até 55 alunos, os objetivos para a aprendizagem do inglês não poderiam ser os mesmos do Yázigi, com ênfase nas quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Achava-se na época que existia uma única maneira de aprender a LE, aplicada universalmente, que era começar com a escuta, depois a fala, a leitura e finalmente a escrita, rigorosamente nessa ordem, como acontece na aquisição da língua materna. Eu achava que na escola regular seria mais produtivo começar pela leitura, deixando o aluno minimamente proficiente para interagir com o texto e, depois, havendo condições, desenvolver a oralidade, o que na época era visto como uma heresia. Não havia um autor que aceitasse essa

proposta. Todos os estudos que mostravam a eficiência e importância da leitura eram silenciados ou rejeitados por problemas metodológicos. Pregava-se que a única maneira de desenvolver a leitura era pela ênfase nas quatro habilidades. Mesmo que o objetivo único fosse a leitura, a maneira mais rápida e econômica de atingi-lo seria iniciando com a oralidade: um aluno que já lesse na língua materna e falasse a LE, a aprendizagem da leitura na LE seria apenas uma questão de alguns ajustes. Veja-se por exemplo, o que dizia Lado (1964, p. 50):

O princípio da fala antes da escrita aplica-se mesmo quando o objetivo é apenas ler. (...) Alunos que adquiriram o domínio da língua oral podem aprender a ler por conta própria ou com ajuda limitada.

Isso me espantava, beirando a um sofisma que me parecia desonesto e mal intencionado; era óbvio que se o aluno já falasse a língua e soubesse ler na língua materna, a aprendizagem da leitura na LE seria extremamente facilitada. O problema não era esse; o problema era a proficiência oral, muito mais difícil de ser atingida do que a proficiência na leitura. A ordem de aprendizagem – ouvir, falar, ler e escrever – tinha se tornado um dogma e ninguém ousava desafiá-lo; Valnir Chagas, em 1957, já tinha deixado isso claro: “Não se altera impunemente a ordem natural das coisas” (1957, p. 420), o que ainda era reforçado quase duas décadas depois por Gatenby (1972, p. 43):

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto, um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura.

Essa minha primeira inquietação acabou sendo o tema de minha dissertação de mestrado, cujo título era “A study on the teaching of English for reading purposes in the secondary school”. Descobri então, para minha surpresa, que havia muitos estudos mostrando que se o objetivo era o desenvolvimento da leitura em LE, a maneira mais eficiente de atingi-lo era enfatizar a leitura (AGARD; DUNKEL, 1948; SMITH, 1970), entre tantos outros. Era o que Kuhn (1998) chamaria de invisibilidade das revoluções científicas, ou seja, tudo o que contraria um paradigma dominante é apagado da história.

O texto que definitivamente fez minha cabeça na época foi um pequeno artigo publicado no *English Teaching Forum*, com o título de “The Aural-Oral

approach re-viewed” (BEDFORD, 1969). Era uma voz que se levantava contra o paradigma dominante, dizendo tudo o que eu queria ouvir na época: (1) os professores com uma carga horária pesada, trabalhando em mais de uma escola, não tinham condições físicas e psicológicas de usar a abordagem audiolingual; (2) muitos professores em lugares distantes não tinham o nível de fluência oral esperado para uma implementação bem-sucedida da abordagem oral; (3) em muitos lugares, os professores e alunos não tinham oportunidade de ouvir e praticar a língua fora da sala de aula; (4) em muitos contextos, o uso de uma abordagem baseada na leitura seria necessária e desejável. Ao contrário de Nietzsche, que não perdoava seus autores preferidos por dizerem antes dele o que ele gostaria de ter dito, eu perdoo Bedford por ter escrito o que escreveu antes de mim. Era algo que precisava ser dito na época e eu não teria condições nem autoridade de fazê-lo.

Vivíamos então o domínio do método, que deveria ser universal, igual para todos e idealmente a prova de professor (“teacher proof”). Quando algo não funcionava a culpa era do professor e não do método. Era também a época do domínio do que se passou a chamar jocosamente de TENOR (“Teaching of English for no Obvious Reason”), como se não pudessem existir objetivos específicos para o ensino de uma LE. Na época do método único, era impossível pensar na leitura como uma proposta alternativa, ao lado de outras, para atender a objetivos específicos da sala de aula, com ênfase na formação do aluno. Era um mundo sem televisão via satélite, sem redes sociais universalizadas, sem internet e *smartphones* com recursos de vídeo, que hoje possibilitam a troca de mensagens multimodais, usando texto, imagem e áudio para interagir com pessoas de qualquer parte do planeta. Minha tese era de que a ênfase universal na oralidade, apagando a leitura, para o ensino da língua inglesa nas escolas na década de 1960 seria tão improdutiva como seria hoje uma ênfase exclusiva na leitura, apagando a oralidade.

A segunda grande intuição teórica me ocorreu mais recentemente com a descoberta da Teoria da Atividade (TA) (COLE, 1996; DANIELS, 2002; ENGSTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999; LEFFA, 2005a; 2005b; 2009b; LEONTIEV, 1978; WERTSCH, 1998), muito mais abrangente e basilar do que uma metodologia específica para o ensino da LE, e que teve em mim o efeito de uma epifania, revelando-se como uma Teoria de Tudo. Com a TA, a própria

natureza, que, segundo Heráclito de Éfeso, ama esconder-se, desnudava-se para mim, na medida em que, atrás da aparência que nos engana está a essência que permanece: eu sou o que faço; o que faço está orientado a um objetivo; ao perseguir o objetivo, em algum momento eu chego a um resultado; para chegar ao resultado preciso de instrumentos; esses instrumentos encontro numa comunidade; para pertencer a uma comunidade, tenho que desempenhar um determinado papel; para desempenhar um papel, preciso seguir as regras estabelecidas pela comunidade; tudo isso forma uma atividade e as atividades formam sistemas de atividade. O professor, por exemplo, quando está na sala de aula está dentro de um sistema, onde o que ele faz define o que ele é: tipicamente usa suportes didáticos como livros e lousas, controla a presença dos alunos em livros de chamada, produz planos de aula, escreve as avaliações em planilhas. Quando o mesmo professor está em casa, entra em um outro sistema de atividade, que pode, às vezes, entrar em conflito com o sistema de atividade da escola. Mesmo sistemas que supostamente deveriam conviver pacificamente podem também entrar em choque, como a formação recebida pelo professor na universidade e a realidade encontrada na sala de aula. O atrito é maior quando sistemas que deveriam compartilhar o mesmo objetivo estão, na realidade, buscando objetivos distintos: acontece, por exemplo, quando aluno e professor pertencem a sistemas de atividades diferentes, um tendo por objetivo ensinar a LE enquanto o outro busca na sala de aula a socialização com os colegas. Mais do que explicar a realidade, a TA preocupa-se em resolver o problema. Quando dois sistemas incompatíveis entram em contato, os elementos que os compõem podem trocar informações de um sistema para outro, fazendo adaptações: o sistema do professor modifica-se para fazer o encaixe no sistema do aluno e vice-versa. Do lado do professor, talvez um novo instrumento tenha que ser usado para abrir um canal de comunicação com o aluno que, por sua vez, poderá mudar sua consciência da necessidade de aprender a língua. Eu tinha intuído a ação; a TA me mostrou a ação no sistema.

A essência que permanece não é estática, mas dinâmica. Quando mostro um sistema de atividade na essência de um triângulo, estou apenas tentando cristalizar um instante que foi diferente do instante anterior e que será diferente do próximo. A atividade é histórica, de modo que a transformação faz também parte de sua essência. O ensino de uma LE quando comecei a lecionar era muito

diferente do que é ensino de uma LE hoje: os alunos certamente têm outras cabeças, os objetivos para a aprendizagem vão muito além da leitura, os instrumentos para se chegar aos objetivos ampliaram-se; as comunidades a que pertencem os alunos parecem ter se transformado em tribos, aparentemente expandindo-se em mundos virtuais, com outras regras, outras responsabilidades e outros desempenhos de papéis para seus membros.



Na Roma antiga no fim do Século XX

A transformação pode ocorrer também pela transposição dos elementos que compõem a atividade: o que é objetivo numa atividade pode ser instrumento em outra e vice-versa. O desenvolvimento da leitura, que pode ser um objetivo numa série inicial de estudo, será um instrumento para a construção de um determinado conhecimento numa série mais adiantada. O professor que foi o sujeito de sua formação pedagógica na faculdade, depois de formado será o instrumento para a aprendizagem do aluno na sala de aula. A possibilidade dessas transposições é mais um fator que contribui para a mudança da atividade, proporcionando as adaptações necessárias a novos contextos.

A TA configura-se para mim como uma teoria tronco da qual podem nascer outras teorias. A abertura apresentada por um sistema de atividades na TA, por

exemplo, que pode interagir com outros sistemas e se modificar com essa interação, leva, na minha percepção, a outras teorias, incluindo, por exemplo, a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos e mesmo a Teoria do Caos (LORENZ, 1963; BERTALANFFY, 1973; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; LEFFA, 2006e; 2009a; PAIVA, 2013). A TA, ao mesmo tempo que costura seus elementos numa atividade momentaneamente única, capaz de formar um sistema coeso, onde nenhum elemento fica isolado, mas conectado a todos os outros, tem também a capacidade de se abrir para outros sistemas e de se desenvolver historicamente, fenômenos que, a meu ver, já estão presentes na TA. A abertura a outros sistemas pode ser visto, por exemplo, no princípio da internalização-externalização, pelo qual eu não sou apenas modificado pelos conceitos que absorvo da comunidade em que vivo, mas também sou capaz de provocar mudanças na comunidade. Outro conceito importante das teorias da complexidade é o da sensibilidade do sistema às condições iniciais. Também aqui é possível perceber um aspecto pelo menos seminal desse gatilho acionador da atividade no princípio do desenvolvimento que tenta explicar a evolução de qualquer atividade desde sua origem até o nível de complexidade maior, que vai adquirindo com o tempo.

Como a atividade humana está presente em diferentes setores, incluindo o trabalho, a educação e o lazer, a TA pode ser um poderoso instrumento de análise para compreender o que acontece em cada um desses setores. De fato tem sido usada: (1) em hospitais para analisar as interações entre médicos, enfermeiras e pacientes (ENGESTRÖM, 2000); (2) nas interações entre humanos e máquinas (NARDI, 1996); (3) e, obviamente na educação (HARDMAN, 2005), incluindo a aprendizagem de línguas (ALLEN, 2010). Do mesmo modo, pode ser usada para explicar um livro, um quadro ou um filme, na medida em que essas obras também podem ser decompostas em objetivos (a que se propõem), resultados (o que realmente foi conseguido), em instrumentos (que recursos linguísticos, imagéticos, sonoros ou fotográficos foram usados), sujeitos (quem fez o quê e sua história de vida), normas e regras (o que foi seguido ou transgredido); divisão de trabalho (a responsabilidade de cada um na execução da obra). O poder de explicação da TA está, a meu ver, na facilidade com que decompõe e recompõe a atividade humana, passando da análise para

a síntese e vice-versa de modo quase instantâneo, dando ao pesquisador a possibilidade de ver o todo e a parte praticamente ao mesmo tempo.

DÊ-ME UMA ALAVANCA E UM PONTO DE APOIO E MOVEREI O MUNDO

Dos elementos que compõem a TA meu interesse maior está no instrumento, que vejo como o espaço entre o sujeito e seu objeto de desejo, seja adquirir um bem de consumo, estudar uma língua ou mesmo mover o mundo. Esse espaço é povoado por artefatos culturais, historicamente produzidos, desde tacapes até computadores, que podem atuar na potencialização do sujeito para chegar ao seu objetivo, permitindo que realize ações que jamais conseguiria fazer sem a ajuda desses instrumentos. Os exemplos que podem ser listados sobre a importância dos instrumentos na superação do sujeito são inúmeros: nenhum atleta conseguiu até hoje correr a uma velocidade de 50 quilômetros por hora, saltar a 3 metros de altura ou a 10 metros de distância; com os recursos que historicamente já desenvolvemos, no entanto, conseguimos transportar nosso corpo a uma velocidade superior a do som e subir até a lua.

Os instrumentos potencializam não só nossos músculos, mas também nosso cérebro. Sem o suporte de lápis e papel não conseguimos calcular o desvio padrão de uma amostra estatística simples; já para fazer uma análise de regressão múltipla, que levaria anos com lápis e papel, podemos usar um programa estatístico sofisticado e realizar a mesma tarefa em alguns segundos. Ninguém disse isso melhor do que o filósofo australiano Neil Levy (2003, p. 14): “O cérebro sozinho não impressiona muito: é o mundo das ferramentas e dos suportes ao nosso redor que nos torna tão espertos”.

O antigo livro didático de inglês, o rádio de ondas curtas, as edições da *Newsweek* esquecida num canto da biblioteca da escola e o professor de inglês foram todos recursos instrumentais para minha aprendizagem da língua. Sem sua mediação, por mais que eu desejasse, não teria conseguido aprender a língua; se, por um lado, o desejo não basta, por outro lado, a falta dos meios também impossibilita a ação; não há agência sem mediação.

Essa tensão entre agência e mediação tem despertado meu interesse nos últimos anos (LEFFA, 2009b; 2011; 2013). No texto de 2011, “Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas” (LEFFA, 2011), tento argumentar que agentes e mediadores podem às vezes trocar de lugar, mesmo

envolvendo humanos e não humanos: um artefato como o livro, por exemplo, pode tomar o lugar do professor e vice-versa. Parece-me que o desejo, traço essencialmente humano, nem sempre é a condição essencial da ação, que pode surgir sem o desejo, com base em um algoritmo aleatório, como acontece nos sistemas computacionais.

A possível interação entre seres humanos e artefatos tem me levado à ideia de que a ação é sempre distribuída, não só entre humanos mas também entre humanos e não humanos. A ideia da interação humano/artefato (ROGERS, 2004) tem sido bastante discutida na área, levando a dois posicionamentos contrários: os que defendem a possibilidade de uma perspectiva de paridade funcional (LATOUR, 2005; HARRIS, 2012), e os que rejeitam essa paridade (KAPTELININ & NARDI, 2006; NARDI & KALLINIKOS, 2010).

Há atualmente uma série de propostas que capitalizam sobre o termo “distribuído”, destacando-se, entre outros, “Aprendizagem Distribuída” (LEA & NICOLL, 2002), “Cognição Distribuída” (COLE & ENGSTRÖM, 1993) e mesmo “Agência Distribuída” (RAMMERT, 2012). Mais e mais a atividade humana, à medida que vai ficando mais complexa, deixa de caber dentro do indivíduo e transborda para a coletividade, envolvendo não só outros indivíduos, mas também os artefatos culturais que os cercam: pilotar um avião, fazer um filme ou escrever um dicionário é um trabalho de equipe. Por uma questão de tradição, mantemos ainda os nomes de Webster, Aurélio, ou Houaiss aos dicionários que eles iniciaram, como também costumamos dizer que uma determinada produção cinematográfica é “um filme de” determinado diretor. Na realidade sabemos que nem os dicionários nem os filmes seriam produzidos atualmente se não houvesse um esforço conjunto de pessoas e máquinas. Essa distribuição de tarefas entre humanos e não humanos não é novidade. O que mudou e chama a atenção é a sofisticação desses artefatos, que parecem ter deixado de ser meros instrumentos para se tornarem verdadeiros agentes, não só substituindo o trabalho humano em tarefas cada vez mais complexas, mas em muitos casos oferecendo um serviço mais eficiente que os humanos, desde os caixas eletrônicos que dificilmente cometem um erro na leitura dos cartões ou na contagem das cédulas, até os robôs incansáveis na linha de montagem, dando o acabamento final na pintura dos automóveis.

O desejo humano de ter escravos para o trabalho repetitivo, pesado, sujo e perigoso parece uma promessa que está prestes a se realizar por máquinas que queimam etapas entre o desejo e sua realização. Algumas são verdadeiras lâmpadas de Aladim que se colocam à nossa disposição, às vezes até dispensando a necessidade de esfregá-las para que nossos desejos sejam atendidos. Temos máquinas para erguer os pesados contêineres no lugar dos estivadores, para limpar e lavar as ruas no lugar dos garis e até para desarmar bombas perigosas, com risco de explodir nos ares, poupando os policiais especializados. Nas tarefas do dia a dia, mais e mais portas abrem-se automaticamente à nossa aproximação, sem necessidade de girar a maçaneta, adivinhando que queremos atravessá-las.

É claro que muitos empregos são perdidos neste processo, desde os teares de Jacquard, do século XIX, até os caixas eletrônicos da segunda metade do século XX. A satisfação dos nossos desejos pelos novos escravos não parece trazer tranquilidade, o que não é novidade. Já na década de 1960, dizia Wiener (1966, p. 69):

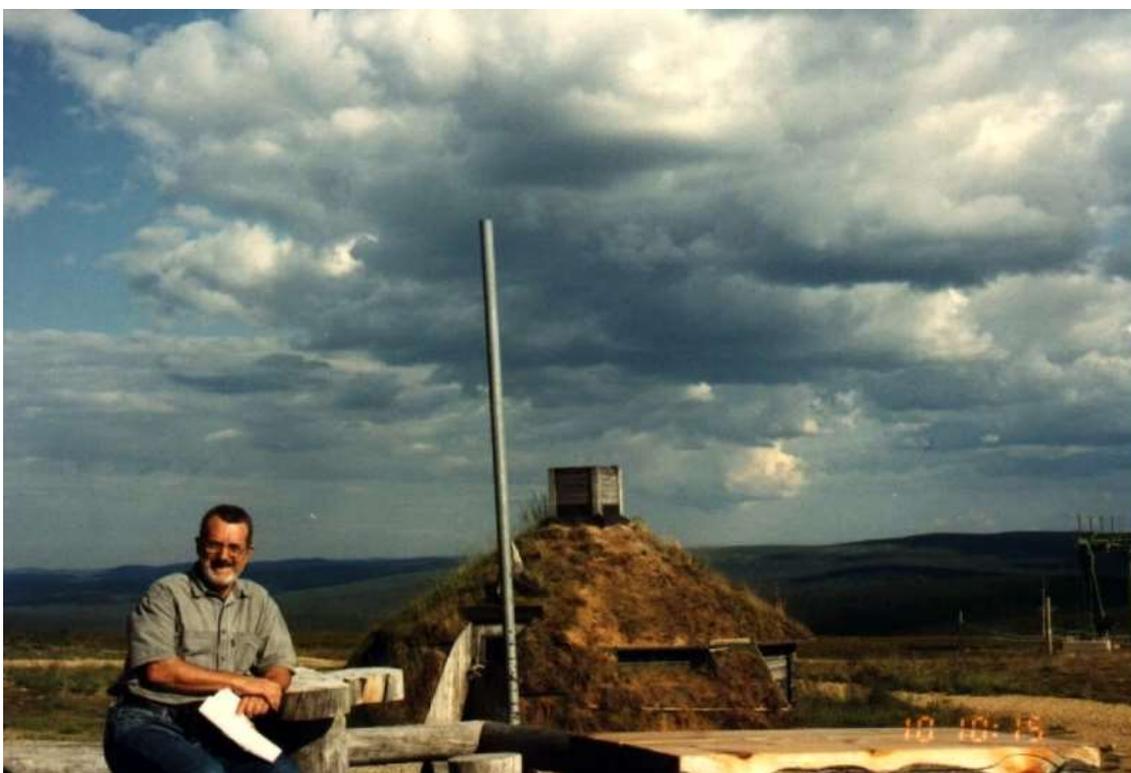
O futuro não dá muita esperança para aqueles que acham que os novos escravos mecânicos vão nos oferecer um mundo no qual poderemos descansar mais e pensar menos. Ajudar eles podem, mas vão exigir muito de nossa honestidade e inteligência. O mundo do futuro será uma luta constante contra os limites da nossa inteligência, não uma rede para se descansar e ser atendido por robôs escravos (WIENER, 1966, p. 69).

Para cada tarefa de que a máquina nos libera outras são criadas, de modo que acabamos trabalhando mais e não menos. Se antes tínhamos que digitar cada letra do que escrevíamos, hoje a máquina não só corrige o que escrevemos, mas até transcreve o que falamos, além de nos ajudar a traduzir nossos textos ou ler em voz alta o que já está escrito, fazendo tudo isso em dezenas de línguas. Se isso, por um lado, facilita o trabalho, distribuindo as tarefas entre homens e máquinas, por outro, exige mais do ser humano, basicamente com ênfase nas funções psicológicas superiores. Cada vez mais somos desafiados a ir além da máquina, tomando todo o cuidado para não fazer o que ela já faz, com a obrigação de aprender a dividir com ela as tarefas que podem ser divididas, sabendo, portanto, o que ela pode ou não pode fazer. Tenho uma visão otimista em relação ao progresso e espero que Wiener esteja certo ao prever que a máquina nos levará aos limites de nossa inteligência. É

desejável que ela não proporcione uma folga na nossa agenda de obrigações. Que com a máquina tudo seja mais: mais trabalho, mais aprendizagem, mais diversão. Que a máquina não nos leve a fazer menos. Que ela nos potencialize a fazer mais, principalmente a pensar. E isso será bom.

A QUESTÃO DA GESTÃO CIENTÍFICA

A vida acadêmica não é uma atividade solitária; envolve a criação e manutenção de várias redes, tanto nas atividades de ensino como de pesquisa. Lembro-me aqui de Ortega y Gasset, que disse mais ou menos o seguinte: “Eu sou eu e minhas circunstâncias; se não as mantenho, não me mantenho eu”. É possível construir daí várias paráfrases, trocando “circunstâncias” por palavras como “alunos”, “orientandos”, “colegas”, “leitores”, etc.: “Eu sou eu e minhas conexões; se não as mantenho, não me mantenho eu”.



Na Finlândia durante um encontro da AILA

Em termos de pesquisa, iniciei minha primeira rede quando organizei meu primeiro congresso, o ENPULI de 1993 na UFRGS, do qual resultou o livro *Autonomy in Language Learning* (LEFFA, 1994), que serviu de semente para outros eventos e livros organizados (LEFFA, 2000; 2006c; 2006d; 2008a; 2008b;

LEFFA & PEREIRA, 1999; 2012). Em 1999, iniciei o periódico *Linguagem & Ensino*, do qual fui o editor geral até 2006, e que me levou a conhecer o mundo dos periódicos acadêmicos, incluindo as avaliações feitas na CAPES e as pressões políticas para manter uma boa classificação no QUALIS.



Descobrimos os bluebonnets do Texas com meus filhos durante o doutorado

No ano de 2000, com os livros organizados, anais de congressos e os textos completos da revista *Linguagem & Ensino*, eu descobri que tinha uma quantidade razoável de arquivos digitais, o que me levou à organização do CD *TELA (Textos em Linguística Aplicada)*, reunindo não só os arquivos que eu já tinha, mas também teses e dissertações que me foram enviadas. Eram 40.000 páginas de texto, um acervo respeitável para a época, equivalente a uma estante de aproximadamente 200 livros. Fascinava-me a ideia de que tudo isso pudesse ser armazenado em um CD com 12 centímetros de diâmetro, facilmente transportado de um lugar para outro, a um custo irrisório e com facilidade de acesso ao conteúdo, incluindo o recurso da indexação, trazendo ao leitor, em poucos segundos, qualquer texto ou autor que desejasse consultar.

Na época não havia ainda a disponibilização de teses e dissertações em *websites*, como acontece atualmente, e os trabalhos ficavam literalmente cobertos de pó nas bibliotecas das universidades. A divulgação desses textos contribuiu para despertar o interesse pelo projeto *TELA*, que teve mais três

edições: a segunda em 2003, com mais de 80.000 páginas, a terceira em 2006, com 152 dissertações e 30 teses, e a quarta em 2009. Para esta quarta edição foram reunidos mais de 5.000 textos, incluindo 23 anais de congressos, 22 livros, todas as edições de *Linguagem & Ensino*, 214 dissertações de mestrado e 170 teses de doutorado. *TELA* tinha crescido tanto que não cabia mais em um CD-ROM e tivemos que optar por um DVD. Uma quinta edição deveria ter saído em 2012, mas o uso da mídia DVD já tinha sido superado pelos bancos de dados online, incluindo, por exemplo, o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES e os sites das instituições, que também passaram a disponibilizar os textos de seus alunos. O Projeto *TELA* já tinha feito sua parte na divulgação do conhecimento produzido por mestres e doutores, não tendo mais razão para continuar.



Em Cuba num congresso de Informática em 2007

Divulgar o conhecimento científico da área foi sempre uma preocupação minha e acredito que marcou minha passagem pela direção do Centro de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a

organização de eventos acadêmicos e amostras dos trabalhos dos professores e alunos, e mais tarde, como presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), com a publicação de boletins informativos, organização de congressos e publicação de livros. Houve também projetos seminais, que acabaram florescendo mais tarde, como a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, levada adiante pela Profa. Vera Menezes da UFMG.



Congresso em Compiègne, França, em 2001.

O projeto *Ensino de Línguas Online (ELO)*, em suas várias edições, tem também contribuído como núcleo formador de pesquisadores, pelas seis teses de doutorado e mais de 40 dissertações de mestrado já orientadas, criando um efeito multiplicador. Ex-alunos são atualmente líderes de pesquisa em suas instituições, criando mais oportunidades de interlocução e ampliando a rede de conhecimentos.

Voltando a Ortega y Gasset: eu sou eu e meus colegas. Se eles crescem, eu cresço; se eles se diminuem, eu me diminuo. Dizem em nossa área que Deus inventou o pesquisador e o Diabo o colega, que está sempre puxando nosso

tapete. É claro que vivemos em um mundo acadêmico altamente competitivo, sem lugar de destaque para todos, seja para pesquisador reconhecido pelos órgãos de fomento, menções honrosas ou elevados índices de impacto em publicações de prestígio. É claro que o mundo não é justo e nem todos têm o reconhecimento que merecem, ao lado de outros que não merecem o reconhecimento que têm, mas não se fará justiça nivelando por baixo; aí, todos perdemos. Quando um colega apresenta um trabalho mal feito, é nossa área de conhecimento que passa vergonha, não apenas ele. Eu torço para que meu colega seja tão brilhante que eu sinta até orgulho de ser seu colega.

FUTURO ABERTO

Para falar do futuro preciso voltar ao passado. É lá que aparecem as condições iniciais que me levaram a entender mais tarde como somos permeáveis ao mundo que nos cerca, não só sofrendo suas influências, mas também agindo sobre ele, querendo ou não. Uma mudança meteorológica, uma fase lunar, uma mancha solar, um engarrafamento no trânsito, um semáforo que muda de cor, tudo que acontece fora de nós reflete ou refrata-se dentro de nós de alguma maneira, deixando bem claro que nossa pele é extremamente porosa, incapaz de criar uma fronteira que separe nosso interior do exterior. Por outro lado, o inverso também acontece. Cada gesto nosso pode afetar o mundo, muitas vezes de modo imperceptível para nós. Atravessamos o mundo e somos atravessados por ele. Somos todos sistemas complexos e abertos.

Fazer algo só para nós é uma impossibilidade teórica, incluindo o saber que produzimos. Ciência é ciência publicada. Sempre procurei mostrar o que fiz, ajudei os outros a mostrar o que fizeram e entendo que não devemos nos melindrar quando mudam o que escrevemos. Já fui citado dizendo o contrário do que disse e não me agasto por isso. As pessoas ouvem o que querem e quanto mais distorcem o que dizemos, maior deve ser nossa satisfação; estamos mostrando com isso que nossas palavras são mais flexíveis, capazes de adquirir outros sentidos, como acontece num jogo de telefone sem fio; acabamos atingindo um público maior e possivelmente chegando a uma verdade maior. A condição básica de sobrevivência é a capacidade de se adaptar às circunstâncias, que estão sempre mudando. Isso se aplica também às obras que

produzimos, que terão uma utilidade maior se puderem ser desmontadas e remontadas para atender a objetivos específicos, indo além do objetivo original.



Congresso em Banff, Canadá, em 2003

Daí meu interesse pelos artefatos digitais, fundamentalmente formados de luz e sombra, os *bits* que os constituem, e que podem ser combinados em milhões de estruturas possíveis, ao contrário dos artefatos analógicos, tipicamente feitos de átomos e, por isso, presos a uma forma original. O livro impresso, por exemplo, é feito de átomos, tem alto custo de transporte e está preso ao papel: as letras não podem ser aumentadas ou diminuídas para se adaptar às necessidades visuais do leitor, por exemplo. Já o livro digital, feito de *bits*, é facilmente transportado de um continente a outro, não tem peso e suas páginas podem ser ampliadas ou diminuídas como aprouver ao leitor. Ao contrário do livro impresso, que é sólido, o livro digital é líquido.

Comprei meu primeiro computador pessoal em 1982, um VIC-20 com 5 KB de memória, que me serviu para aprender a linguagem de programação

conhecida como *BASIC*. Esses 5 KB precisam ser dimensionados de algum modo para que se tenha uma ideia do que representam. Pelos padrões atuais, por exemplo, seriam necessários 6.400.000 VIC-20s para se equiparar a um *smartphone* de 32 GB, o que dá uma ideia da evolução da informática nesse período, e do investimento necessário para se manter minimamente atualizado: desde então devo ter adquirido mais de 50 computadores, de diferentes marcas e sistemas operacionais, a maioria já extintos.



Intervalo de um curso de Português para Estrangeiros em Montevideu em 2007.

Em 1984 aconteceu definitivamente a virada digital em minha vida profissional. Foi nesse ano que vendi meu primeiro programa de computador, *Teaching Concepts*, feito para a *Atari*, publicado como capítulo de livro nos Estados Unidos (LEFFA, 1985) e pelo qual me pagaram 400 dólares. O entusiasmo pelo sucesso inicial me levou a produzir mais um programa, vendido para uma outra publicação, desta vez por 60 dólares, mas que não chegou a ser publicado. A mosca azul dos *bits*, no entanto, tinha me contagiado e resolvi seguir por essa trilha, acreditando que era por aí que o mundo ia caminhar. Errei

apenas na velocidade; as mudanças, ainda que rápidas para alguns, para mim foram muito mais lentas do que eu esperava. Quando usei o *Telnet* pela primeira vez, na década de 1980, ainda uma espécie de internet sem os recursos gráficos de hoje, achei que a mídia impressa desapareceria em seguida; jamais esperaria, por exemplo, que o *Jornal do Brasil* continuasse a ser impresso até 2010 ou que a *Encyclopaedia Britannica* se sustentasse na versão em papel até 2012. Olhando em retrospectiva, o episódio da publicação do primeiro programa no livro da *Atari* teve, pelas consequências que trouxe, uma importância muito maior do que atribuí na época. Nos termos da teoria da complexidade, serviu como condição inicial desencadeadora de uma série de turbulências que foram atravessando minha vida acadêmica.



Em Machu Picchu durante congresso no Peru.

Inicialmente enveredei pela tradução automática, usando o que na época era conhecido como *Natural Language Processing*, cheguei a publicar alguns textos na área (LEFFA, 1992a; 1992b; 1993; 1996; 1998; 2003), mas não fui muito longe; eu estava interessado em usar regras linguísticas para a tradução

enquanto a área pendia para abordagens estatísticas, a Linguística de Corpus, usando a chamada força bruta, substituindo as regras da língua por enormes bancos de textos que eram comparados entre uma língua e outra – e que realmente levou a melhores resultados.



Em Glasgow, participando do WorldCall em 2003

Abandonando a tradução automática, voltei-me para a área de CALL (Aprendizagem Mediada por Computador), tentando recuperar um nicho academicamente desprezado, mas para mim essencial para o trabalho do professor, o desenvolvimento de um sistema de autoria para a produção de materiais didáticos. O uso do computador como um simples virador eletrônico de páginas ou uma máquina de escrever, ainda que sofisticada, sempre me parece um desperdício de recursos, mais ou menos como usar um canhão para matar um mosquito. Os recursos básicos da computação como a comparação de dados, tomada de decisões e geração de sementes aleatórias, todos com capacidade de intensificar a interação com o usuário, proporcionando

minimamente diferentes tipos de *feedback* imediato, eram totalmente ignorados, ficando ociosos dentro da máquina.

Com o advento da internet, chega-se finalmente à aldeia global, a meu ver muito além do que previu McLuhan (1964), transformando receptores de informação em transmissores, onde “cada reserva de memória, cada grupo, cada indivíduo, cada objeto pode tornar-se emissor e aumentar o fluxo” (LEVY, 1999, p. 160). Com a chamada Web 2.0, a Galáxia de Gutemberg evolui para a Galáxia da Internet (CASTELLS, 2004), de modo que o desktop isolado sobre a mesa deixou de existir ou perdeu todo nosso interesse. A nova internet nos lançava em três dimensões nunca antes experimentadas: (1) pela primeira vez, estávamos todos conectados; (2) pela primeira vez, passávamos de usuários a “produsuários” (“producers”, em inglês) (BRUNS, 2005), assumindo, ao mesmo tempo, o papel de produtores e usuários; e (3) pela primeira vez evoluíamos da autoria individual para a autoria coletiva, distribuindo as tarefas entre humanos e não humanos. Tínhamos dado um passo além do trabalho colaborativo, somando nossa individualidade com outras individualidades, reconhecendo o que fizeram, mas acrescentando ao trabalho feito nosso esforço para melhorá-lo, partindo do ponto em que pararam, mais elevado, sem necessidade de reinventar a roda, chegando assim a um produto final mais aperfeiçoado, inatingível a qualquer esforço individual, por mais competente que seja.

Esse é o plano ambicioso para o futuro: trazer os recursos da conexão, da “produzagem” e da autoria coletiva da internet para a produção de material didático, usando a propriedade essencialmente líquida dos recursos digitais. Meu trabalho inicial com a produção de objetos digitais de aprendizagem por professores (LEFFA, 2006a; 2006b) mostrou que, apesar da relevância de produzir materiais didáticos customizados para atender às necessidades dos alunos em seu contexto de aprendizagem, demonstrado também por outros pesquisadores (HINKELMAN & GRUBA, 2012), essa produção esbarra sempre na falta de tempo do professor. Para contornar esse problema, propõe-se substituir os objetos digitais de aprendizagem pelos Recursos Educacionais Abertos (REAs).

A opção pelo uso dos três termos “recursos”, “educacionais” e “abertos” não é feita por acaso; parte de uma preocupação primordial com as características essenciais dos REAs, indo além do que já está consolidado na

área (AMIEL, 2012). Cada um explica melhor o que eu pretendo fazer nos próximos três ou quatro anos, vendo recurso como mediação, educacional como conteúdo e aberto como livre e adaptativo.¹



Com a banca do concurso para titular em 2014

O uso da palavra “recurso”, em vez de “objeto”, é uma opção deliberada para evitar a ambiguidade da palavra “objeto”, que muitas vezes se confunde com o conteúdo a ser desenvolvido (objeto de estudo), tanto na linha dos “objetos de aprendizagem” (WILEY, 2000), como dos “objetos educacionais digitais” (BRASIL, 2011). O que se busca aqui é a noção de recurso como mediação para se chegar ao conteúdo.

A palavra “educacional”, por sua vez, é uma tentativa de esclarecer que o recurso por si só não é automaticamente educacional, mesmo quando usado em sala de aula. Um vídeo, um texto em PDF ou um simulador precisa incorporar um componente especificamente educacional que proporcione o engajamento

¹ Para um detalhamento maior dos três termos, ver meu artigo anexo, “Grafite e diamante: a estrutura cristalina dos recursos educacionais abertos”.

do aluno em atingir o objetivo proposto na atividade: a postagem de um comentário em um fórum, a elaboração de um vídeo a partir de um texto literário, uma apresentação para os colegas com base em uma busca na internet, entre outras possibilidades.

Finalmente, o adjetivo “aberto” é escolhido pelo seu duplo sentido: aberto a todos que desejarem usar os recursos, independentemente do sistema operacional (*Windows, Linux, OS Apple, Android*) ou do dispositivo (computador, *notebook, netbook, tablet*), e principalmente aberto no sentido de poder sofrer transformações e adaptações que se multiplicam a partir de um módulo inicial.

Aos outros recursos disponíveis na internet, abertos ou não, com ou sem conteúdo educacional, dá-se aqui o nome genérico de “artefato digital”, incluindo, entre outros, textos, imagens, vídeos, simulações, infográficos ou *games*. A internet pode ser descrita como um dilúvio de informações (LVY, 1999, p. 160), apresentando uma profusão imensa de artefatos digitais. À medida que se qualificam esses artefatos, no entanto, surgem restrições que gradativamente reduzem o número de artefatos disponíveis para o professor. Assim, por exemplo, ao se usar o adjetivo “educacional”, nos termos definidos acima, chegamos a uma fração do total. Se acrescentarmos a palavra “aberto”, a redução é ainda maior; e se o professor procurar um REA específico para o seu contexto de uso, aplicado ao ensino de línguas, é até possível que não o encontre. O que busco, então, é construir um sistema de autoria que permitirá ao professor ampliar significativamente seu acesso a esses recursos, adaptando-os ao seu contexto específico, e não o contrário. Quando todos estamos conectados, a autoria coletiva é possível; quando a autoria coletiva é possível, a tarefa de produzir material didático pode ser distribuída e, com isso, ficar extremamente facilitada, ao mesmo tempo reduzindo o trabalho do professor e aumentando sua ação. É como vejo a “produzagem” na prática. Somos mais quando não somos apenas usuários e nem apenas produtores.

Discordo aqui do apelo famoso de Chaplin: “Não sois máquina! Homens é que sois!”. No romantismo tínhamos uma integração com a natureza; ficávamos tristes com o entardecer e alegres com a aurora que trazia a esperança de um novo dia, de modo que projetávamos a paisagem dentro de nós e vice-versa. Ao longo da história, desde as mitologias antigas, dividimos nossa humanidade com vários animais, incluindo cavalos, touros e bodes, ao nos transformarmos em

centauros ou sátiros. Atualmente somos ciborgues (HARAWAY, 2000), pelos inúmeros dispositivos que introduzimos em nosso corpo, incluindo marca-passos, próteses de titânio e mesmo nano robôs para destruir células cancerígenas. Fica difícil separar o que é carne e o que é metal. O *Robocop*, com mais metal do que carne é mais humano do que *Darth Vader*, com mais carne que metal. Pessoas com esclerose lateral amiotrófica, incluindo o famoso físico Stephen Hawking, só conseguem se comunicar com outras pessoas se estiverem conectadas a um computador. Retomo aqui o depoimento de Gail, que citei em *Vygosty e o Ciborgue* (LEFFA, 2009c, p. 150):

Agora fico sentada no computador uma média de 35 horas por semana. Estou absolutamente fascinada. Sou incapaz de pronunciar uma única palavra, por isso me consolo muito em saber que tenho um meio de me comunicar. Sem o computador, eu provavelmente ficaria louca porque tenho um desejo insaciável de ser compreendida (GAIL, 2007).

Com as máquinas podemos mais, sabemos mais, somos mais.

REFERÊNCIAS

- AGARD, F. B.; DUNKEL, H. B. *An investigation in second-language teaching*. Boston: Ginn and Company, 1948.
- ALLEN, H. W. Language-learning motivation during short-term study abroad: an activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, v. 43, n. 1, p. 27–49, 2010.
- AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In SANTANA, B.; ROSSINI, C; PRETTO, N. de L. (Orgs.). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012, p. 17-34.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BEDFORD, R. C. The Aural-Oral approach re-viewed. *English Teaching Forum*. v. 7, n. 3, p. 3-5, 1969.
- BERTALANFFY, L. Von. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- BHATIA, Vijay K. Genre analysis and world Englishes, in KACHRU, B. B. & SMITH, L. E. (eds.), *World Englishes*, vol.16, n. 3, London: Pergamon Press, 1997, p. 311-322.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático, 2011.
- BRUNS, A. *Gatewatching: Collaborative Online News Production*. New York: Peter Lang, 2005.
- CASTELLS, M. A *Galáxia Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- CHAGAS, R. V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.

- COLE, M. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In SOLOMON, G. (Ed.), *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 1-46.
- DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, v. 43, n. 7, p. 960-974, 2000.
- ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (1969).
- GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.) *Teaching English as a second language: a book of readings*. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p. 43-48.
- HARDMAN, J. Activity Theory as a framework for understanding teachers' perceptions of computer usage at a primary school level in South Africa. *South African Journal of Education*. v. 25, n. 4, p. 258-265, 2005.
- HARRIS, S. P. *Artifacts and human cognitive agency*. Tese de doutorado. Indiana University, Indiana, 2012.
- HINKELMAN, D.; GRUBA, P. Power within blended language learning programs in Japan. *Language Learning & Technology*, v. 16, n. 2 p. 46–64, 2012.
- KAPTELININ, V.; & NARDI, B. *Acting with technology: activity theory and interaction design*. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n.2, p. 141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LATOUR, B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford, England: Oxford University Press, 2005.
- LEA, M. R.; NICOLL, K. (Orgs.) *Distributed learning: social and cultural approaches to practice*. Londres: Routledge Falmer, 2002.
- LEFFA, V. J. Teaching concepts. In: Compute! (Org.). *ATARI Collection*. Greensboro, NC, EEUU: Compute Publications, 1985, p. 157-162.
- LEFFA, V. J. Making foreign languages comprehensible for beginners; an experiment with an electronic glossary. *Cadernos do IL*, v. 20, n.1, p. 63-73, 1992a.
- LEFFA, V. J. Reading with an electronic glossary. *Computers & Education*, v. 19, n.3, p. 285-290, 1992b.
- LEFFA, V. J. Using an electronic dictionary to understand foreign language texts. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 21, p. 19-29, 1993.
- LEFFA, V. J. *Autonomy in language learning*. (Org.). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

- LEFFA, V. J. A Resolução da Ambiguidade Lexical Sem Apoio do Conhecimento de Mundo. *Intercâmbio*, v. 6, n.1, p. 869-889, 1996.
- LEFFA, V. J. Textual constraints in L2 lexical disambiguation. *System*, v. 26, n.2, p. 183-194, 1998.
- LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000.
- LEFFA, V. J. Anaphora resolution without world knowledge. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 19, n.1, p. 181-200, 2003.
- LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, v. 3, n.1, p. 21-30, 2005a.
- LEFFA, V. J. Defining a CALL activity. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n.2, p. 337-355, 2005b.
- LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, v. 12, p. 15-45, 2006a.
- LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que que faz. *Letras de Hoje*, v. 41, p. 189-214, 2006b.
- LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2 ed. Pelotas: Educat, 2006c.
- LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006d.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, p. 27-49, 2006e.
- LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2 ed. Pelotas: Educat, 2008a.
- LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: Educat, 2008b.
- LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, v. 7, p. 24-29, 2009a.
- LEFFA, V. J. Call as action. In: MARRIOTT, R. C.; TORRES, P. L. (Org.). *E-learning methodologies for language acquisition*. Hershey, PA: IGI Global, 2009b, p. 39-52.
- LEFFA, V. J. Vygotsky e o ciborgue. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. H.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross Editora, 2009c, p. 131-155.
- LEFFA, V. J. Distributed Agency in avatar-based learning. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, E. K. (Eds.). *New Literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality: past, present, and future trends*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013, p. 69-87.
- LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.
- LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. (Orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012.
- LEONTIEV, A.N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Hillsdale: Prentice-Hall, 1978.
- LEVY, N. Cyborgs-R-Us. *ACM International Conference Proceeding Series*, v. 101. Selected papers from conference on Computers and Philosophy, v. 37, p. 13-17, 2003.

- LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.
- LORENZ, E. Deterministic non-periodic flow. *Journal of Atmospheric Sciences*, v. 20, p. 130-141, 1963.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- MARITAIN, J. *Introdução Geral à Filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1963.
- McLUHAN, M. *Understanding media: the extensions of man*. Cambridge, MA: MIT Press, 1964.
- NARDI, B. *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-computer Interaction*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996.
- NARDI, B.; & KALLINIKOS, J. Technology, agency and community: the case of modding in World of Warcraft. In HOLM-STRØM, J.; WIBERG, M.; LUND, A. (Eds.), *Industrial informatics design, use and innovation: perspectives and services*. New York, NY: IGI Global, 2010, p. 174-186.
- PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.) *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.
- RAMMERT, W. Distributed agency and advanced technology, or: How to analyze constellations of collective inter-agency. In PASSOTH, J.; PEUKER, B.; SCHILLMEIER, M. (Eds.), *Agency without actors?: rethinking collective action*. New York: Routledge, 2012, p. 89-112.
- ROGERS, Y. New theoretical approaches for human-computer interaction. *Annual review of Information and Technology*, v. 38, n. 1, 87–143, 2004.
- SMITH, P. D. Jr. *A comparison of the cognitive and audio-lingual approaches to foreign language instruction*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Inc., 1970.
- VALLANDRO, L.; VALLANDRO, L. *Dicionário inglês-português*. Porto Alegre: Editora Globo, s.d.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.
- WERTSCH, J. V. *Mind as action*. Oxford: University Press, 1998.
- WILEY, D. A. *Learning object design and sequencing theory*. PhD Tese de doutoramento. Brigham Young University. 2000.
- WILLIS, D.; WILLIS, J. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.