

Referência: LEFFA, Vilson Jose. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

## O PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CORPO MOLE AO CORPO DÓCIL

Vilson J. Leffa (Universidade Católica de Pelotas)

**RESUMO:** O texto defende a necessidade do engajamento político do professor de línguas estrangeiras, argumentando que o modelo de ensino com ênfase apenas nas questões metodológicas já está esgotado. Apresenta os conceitos de democracia participativa, com ênfase no “corpo a corpo”, da democracia representativa, chamando atenção para o “corpo mole”, até chegar ao conceito do “corpo dócil” de Foucault. Propõe a conscientização do professor para os perigos da alienação, tanto do aluno como do próprio professor. Conclui com a idéia de que uma visão política do ensino da língua deve levar a uma apreciação da língua do outro e a um convívio democrático com a diversidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de línguas, pedagogia crítica, alienação, corpo dócil.

**ABSTRACT:** This text defends the need for political commitment on the part of the foreign language teacher, claiming that the teaching model based on methodological issues only is already exhausted. The concepts of participatory democracy, with an emphasis on personal resoluteness, representative democracy, stressing the dangers of evading responsibility, and Foucault's idea of the docile body are presented. It is proposed that the teacher should be aware of the dangers of both student's and teacher's alienation. The conclusion is that a political view of language teaching should lead to a better appreciation of the foreign language and more tolerance to diversity, which would eventually lead to more democracy.

**KEYWORDS:** language teaching, critical pedagogy, alienation, docile body

## 1. Introdução

O ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou político. Vemos o ensino da LE como um problema metodológico quando estamos preocupados, por exemplo, com a atuação do professor em sala de aula, com a ênfase na escrita ou na fala, com a melhor maneira de ensinar um determinado conteúdo. Vemos o ensino da LE como um problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo.

Podemos estabelecer como principal critério de distinção entre o problema metodológico e o problema político o local em que ocorre a nossa preocupação. Podemos dizer, grosso modo, que quando olhamos apenas para dentro da sala de aula, temos um problema metodológico; quando olhamos para além da sala de aula, temos um problema político. Basicamente, a ênfase no problema político preocupa-se com as repercussões lá fora daquilo que é feito dentro da sala de aula e vice-versa. Não isola a sala de aula do resto do mundo; mas faz a ponte entre um e outro.

A visão do ensino da língua estrangeira como um problema metodológico, ao contrário, parece colocar a sala de aula dentro de uma redoma de vidro, mais ou menos como se o aluno fosse um objeto que não pudesse ser tocado, como aquelas obras de arte delicadas que nos museus ficam protegidas por uma grossa camada de vidro para não entrarem em contato com as impurezas do ar.

A ênfase na questão metodológica parte do princípio de que a aprendizagem de uma língua estrangeira depende da metodologia usada pelo professor, de problemas como a escolha do material didático adequado, das estratégias de aprendizagem usadas pelo aluno. O aluno só aprende se o professor usar a metodologia certa. Já a ênfase na questão política defende a idéia de que o aluno pode, às vezes, aprender, apesar da metodologia inadequada usada pelo professor; como também pode, às vezes, *não* aprender apesar de o professor usar a metodologia supostamente correta. Em outras palavras, coloca o problema muito além da sala de aula.

O modelo de ensino com ênfase na metodologia parece teoricamente esgotado. Depois de alguns séculos de uso e testagem dos mais diferentes métodos, com ênfase ora na fala ora na escrita, privilegiando às vezes a forma lingüística, às vezes a comunicação – chegou-se finalmente à conclusão de que não existe qualquer garantia de que um determinado método funcione ou, o que ainda é pior, chegou-se a conclusão de que qualquer método pode funcionar. Não existe nenhum método, por mais errado que seja, que *não* tenha produzido um falante proficiente da língua estrangeira – como também não existe nenhum método, por mais correto que seja, que *não* tenha fracassado completamente em produzir um falante proficiente. Em outras palavras, a causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve

ser buscada em algum lugar que fique além da metodologia usada. Um desses lugares, não o único, é o espaço político do aluno e do professor. É o que pretendo abordar nesta apresentação.

Para fins de exposição, divido a apresentação em três grandes partes. Num primeiro momento tento definir brevemente a visão que temos de política, tanto na teoria como na prática. Incluo aí a questão da militância e do “corpo mole”, que é a prática de se omitir, esperando que os outros façam o “corpo a corpo” na defesa de nossos interesses. No segundo momento abordo a questão da alienação, com destaque para a alienação do aluno e do professor. Finalmente, na terceira parte, tento concluir com uma visão pacificadora da aprendizagem da língua estrangeira, tentando mostrar o prazer de aprender a língua do outro.

## 2. Política

A palavra *política* pode ter vários significados, num dégraté de tonalidades diferentes que vai desde uma conotação positiva, com ênfase na idéia de negociação e diplomacia, de aprender a conviver com a diversidade de pontos de vista, até sentidos mais pejorativos, com destaque para a esperteza e a astúcia. Se eu disser, por exemplo, que “o diplomata foi extremamente político ao criticar o abuso de poder econômico na eleição” eu estou dando à palavra *política* uma conotação de civilidade e cortesia.

O que prevalece, no entanto, é a conotação negativa, onde a palavra *política* está muitas vezes associada a palavras ou expressões de sentido pejorativo, que desqualificam a atividade política. Eis uma pequena amostra, a título de demonstração;

fisiologismo, maracutaia, oportunismo, corrupção, fraude, nepotismo, clientelismo, demagogia, manipulação, jogo de cena, vantagens pessoais etc. Há também frases que passam essa mesma idéia desqualificadora do fazer político: “Político é tudo a mesma coisa”, “Política é só demagogia e enganação”. Um outro recurso que também procura denegrir o conceito de política é o humor. Vejamos alguns exemplos, colhidos aleatoriamente:

- “Os vivos são sempre governados pelos mais vivos.” (Barão de Itararé);
- "Errar é humano. Culpar outra pessoa é política." (Hubert Humphrey);
- "A vocação do político de carreira é fazer de cada solução um problema." (Woody Allen);
- "Política é a arte de impedir as pessoas de participarem de assuntos que são de seu interesse." (Paul Valéry).

Alguém já disse também que a política é a arte de afirmar a inserção; não se trata, portanto, de garantir ou fazer a inserção, mas de prometé-la. Nós, que somos da Lingüística e que estudamos a Pragmática do ponto de vista filosófico, sabemos que dizer é fazer, mas sabemos também que aquilo que fazemos com palavras é diferente daquilo que fazemos com as mãos. O que fazemos com as palavras é prometer; não é botar a mão na massa e fazer.

A visão negativa de política e as tiradas de humor, a meu ver, podem envolver dois aspectos mais ou menos antagônicos: de um lado o cinismo, que nega qualquer vestígio de solidariedade na ação humana; e, do outro, o desejo de mudança, a crença de que as coisas podem melhorar com a nossa luta e o nosso empenho.

Vejamos cada um desses aspectos.

O cinismo é a descrença total na capacidade do ser humano em garantir a cidadania; nega a capacidade de altruísmo nas pessoas. Qualquer gesto de caridade é visto como uma tentativa pessoal de tentar resolver algum complexo de culpa, usando às vezes um mecanismo de sublimação, em que o impulso da libido é reprimido e direcionado a algum objeto supostamente mais útil para a sociedade. O espírito de solidariedade, abnegação e desprendimento é negado. Uns podem disfarçar melhor do que outros, mas o impulso que leva à ação não é o sacrifício voluntário em benefício do outro, mas algo muitas vezes até inconfessável. Há um anarquismo latente nesse posicionamento: o governo deixa de ser um mal necessário, para ser realmente um mal (des) necessário, seguindo o dogma de que se “hay gobierno, soy contra”.

O desejo de mudança, por outro lado, parece refletir uma característica essencial do ser humano, que é a necessidade de evoluir. A história, ao contrário do que propõe Fukuyama, não morreu. É sempre possível fazer melhor, ter mais liberdade, mais democracia e mais qualidade de vida. Como último recurso, até o humor pode ser usado, às vezes como a única maneira possível de se fazer ouvir.

A política, como tudo na vida, tem um lado teórico e um lado prático. Pelo lado teórico, somos todos animais políticos, como já dizia Aristóteles. Somos todos capazes de idealizar o modo mais desejável de conviver com nossos colegas e nossos alunos, distribuindo direitos e deveres.

É pelo lado prático que surgem os problemas, a meu ver. O lado prático da política envolve a ação; é onde temos que nos reunir

com a comunidade para apresentar e defender nossa proposta. Envolve, portanto, o fazer e, num certo sentido, a militância. Precisamos fazer o “corpo a corpo”, participar da assembléia, preparar bem o que vamos dizer para tentar persuadir, conviver com o diferente e a desenvolver a paciência e a tolerância até o último limite da resistência humana. Numa batalha política sempre vai ter alguém defendendo seus interesses em prejuízo dos nossos e vai tentar nos “matar no cansaço”, num processo de negociação que muitas vezes vai madrugada adentro.

É aí que nós professores encontramos o limite de nossa competência; não sabemos como desempenhar o duplo papel de professor e de político. Ainda que teoricamente reconheçamos a importância da política em tudo o que fazemos, na prática sempre temos algo mais importante a fazer do que agir politicamente. Participar de uma reunião fora de nossa área específica de interesse, quer seja no sindicato, no condomínio do nosso prédio ou círculo de pais e mestres da escola é normalmente visto como aquilo que jocosamente chamamos de “programa de índio”. Em vez de fazer o “corpo a corpo”, optamos por “fazer o corpo mole”. Esperamos que os outros tomem a iniciativa, fazendo o que precisa ser feito. Preferimos sempre ser representados por alguém, que supostamente defenda nossos interesses a participar diretamente; mesmo sabendo que corremos o risco de pagar muito caro pela nossa ausência numa determinada assembléia..

O mundo em que vivemos hoje tornou perfeitamente viável a democracia participativa, onde cada pessoa pode ter o direito de voz e de voto. Veja-se, por exemplo, o jogo da loto, onde milhões de cartões são processados todas as semanas. Uma consulta popular poderia ser feita nos mesmos moldes, acrescida é claro de alguns cuidados. Para facilitar a implantação, a consulta à população não precisava ser semanal. Poderia ser semestral ou

mesmo anual. Seria mais democrático do que aquilo que está sendo feito no momento: uma consulta a cada quatro anos, em que podemos apenas escolher alguém para nos representar, sem a possibilidade, portanto, de participar diretamente das decisões importantes que nos afetam. Ou seja, somos afetados *diretamente* por escolhas feitas *indiretamente*. Não nos damos conta de que estamos ausentes, sem voz e sem voto, quando a lei é sancionada, mas presentes, arcando com as conseqüências, quando a lei é aplicada.

Numa democracia participativa, o lado político da nossa atividade profissional é, portanto, algo que deve ser feito além de, não em vez de. Não posso ser apenas político; tenho que ser professor e político ao mesmo tempo. A política é sempre feita por acréscimo ao que já fazemos. Não é algo que tenha existência própria. Posso ser apenas professor; posso ser professor e político; mas não posso ser apenas político. Ainda que alguém possa defender a idéia de que a política seja uma profissão, na realidade ela não é ou não deve ser; é sempre algo que é feito junto com outra coisa. Achar que alguém possa ter como profissão ser “representante do povo” é uma idéia superada. Temos que aprender a participar em vez de delegar. Sairemos perdendo sempre que passarmos a outra pessoa a responsabilidade de defender nossos interesses, de lutar por nós ou até de pensar por nós. É ingenuidade achar que podemos usar essa pessoa em nosso benefício. O mais provável é que seremos usados por ela. A democracia participativa exige o “corpo a corpo”; a democracia representativa é a institucionalização do “corpo mole”.

### 3. Alienação



O perigo da falta da consciência política e, principalmente o desprezo que temos pela militância, podem levar a um estado de alienação. O que é alienação? Basicamente é uma ruptura entre o sujeito e sua capacidade de se realizar plenamente por alguma deficiência da situação em que ele se encontra. Essa deficiência pode estar na comunidade, na fábrica, na escola, na própria sociedade, que muitas vezes não é regida pela razão e pela justiça, mas pelo arbítrio e pela violência. Daí que podemos ter diferentes tipos de alienação.

O exemplo clássico de alienação, que todos nós conhecemos, é o de Marx, com ênfase no aspecto econômico, e que diz mais ou menos o seguinte:

Alienação é a situação em que o indivíduo fica privado dos benefícios do seu próprio trabalho. Os bens a que tem direito, e que ajudou a produzir, lhe são sonegados. Não se realiza nem como trabalhador nem como pessoa humana.

A alienação apresenta cinco características essenciais, segundo Simon Schwartzman (1998):

1. incapacidade de um povo em se orientar politicamente conforme seus próprios interesses
2. crença na operosidade de instrumentos inoperantes
3. desinteresse total pelos fatos políticos
4. recusa em decidir o próprio destino

## 5. criação do mito do Chefe, do Messias, do Pai, do Salvador da Pátria.

Vamos destacar aqui duas manifestações específicas de alienação, uma voltada para o aluno e outra para o professor

Iniciemos pela alienação estudantil. Acontece, a meu ver, quando o aluno não percebe as expectativas que recaem sobre ele e as relações de poder que existem entre ele, os colegas e o professor. O objetivo para o qual deveria estudar um determinado conteúdo, fazer um exercício, ou qualquer atividade pedagógica fica completamente dissociado do contexto social em que se encontra; o aluno não vê qualquer relação entre o que está fazendo na sala de aula e o objetivo final para o qual a atividade deveria levar, de acordo com aquilo que a comunidade espera. Há uma discordância total entre o que a escola propõe e o que o aluno faz – ou não faz. No caso de o aluno se submeter ao que a escola propõe, sem compreender o que está fazendo, acaba perdendo sua individualidade, diluindo-se na massa da sala de aula. Ou se deixa levar por uma manipulação “suave” da escola e da mídia, através de uma propaganda despersonalizante, fazendo de conta que estuda, ou cai irremediavelmente na apatia, nem mesmo se dando ao trabalho de fingir que estuda.

O exemplo mais dramático e violento que conheço desse tipo de alienação que despersonaliza o aluno é o daquele menino que começa a freqüentar a escola cheio de sonhos e de aspirações. Originalmente é um poema de Helen Buckley, bastante conhecido, mas que eu gostaria de reproduzir aqui. A tradução adaptada deste poema diz o seguinte:

## O Menininho

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menininho descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã a professora disse:

“Hoje nós iremos fazer um desenho.”

“Que bom!” pensou o menininho. Ele gostava de desenhar. Leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos ... pegou a sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. A professora então disse:

“Esperem, ainda não é hora de começar!” Ela esperou até que todos estivessem prontos.

“Agora”, disse a professora, nós iremos desenhar flores. Começou a desenhar bonitas flores com seu lápis rosa, laranja e azul. A professora disse:

“Esperem! Vou mostrar como fazer:”! E a flor era vermelha com caule verde.

“Assim”, disse a professora, “agora vocês podem começar”.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso ... virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

“Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro”.

“Que bom” pensou o menino. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então a professora disse:

“Esperem! Não é hora de começar!” Ela esperou até que todos estivessem prontos.

“Agora”, disse a professora, “nós iremos fazer um prato”.

“Que bom”! pensou o menino. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

“Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar”. E o prato era um prato fundo.

O menino olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo o menino aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menino teve que mudar de escola. Esta escola era ainda maior que a primeira. Ele tinha que subir grandes escadas até a sua sala.

Um dia a professora disse:

“Hoje nós vamos fazer um desenho”.

“Que bom!” pensou o menino e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menino disse:

“Você não quer desenhar?”

“Sim, o que é que nós vamos fazer?”

“Eu não sei, até que você o faça”.

“Como eu posso fazê-lo?”

“Da maneira que você gostar”.

“E de que cor?”

“Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um?”

“Eu não sei”.

E começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde (BUCKLEY, 1961).

Trata-se, a meu ver, de um caso típico de alienação induzida; o aluno no começo não quer se submeter, resiste enquanto pode, mas acaba cedendo e se alienando. O exemplo dado refere-se ao início da escolarização, mas os casos se multiplicam ao longo de todos os graus de ensino, do fundamental, do ensino médio e do ensino universitário. Temos inúmeros exemplos de aulas gravadas, em que a atividade executada pelo aluno nada tem a ver com o possível objetivo a que deveria levar essa atividade. No começo, o aluno, de modo ainda consciente, faz de conta que estuda e o professor faz de conta que ensina. Com a frequência e repetição, o processo acaba se naturalizando, e depois de um certo tempo nem o aluno nem o professor se dão mais conta de que a atividade que estão executando está completamente alienada do que deveria ser

seu objetivo. Uma atividade de compreensão de um texto em língua estrangeira, por exemplo, que deveria levar ao debate e à reflexão, acaba se transformando num mero exercício mecânico que o aluno entrega ao professor no fim da aula para receber uma nota no fim do bimestre.

É claro que ao lado da alienação do aluno, existe também a alienação do professor. É também um caso de manipulação suave em que o professor, levado pela propaganda dos meios de comunicação, não consegue perceber a relação entre o que faz na sala de aula com seus alunos e a conseqüência de seu trabalho em longo prazo. Pensa estar ensinando uma coisa quando na realidade está ensinando outra. Trabalha com um currículo visível, mas inoperante, quando na realidade está funcionando um currículo invisível mas extremamente operante.

O caso mais citado na literatura é o do professor de línguas estrangeiras, principalmente de uma língua hegemônica como é o caso da língua inglesa. Esse professor é muitas vezes visto como mentalmente colonizado, agindo como um colonizador dentro de seu próprio país. É como se fosse um alienígena, travestido em uma pessoa sedutora, preparada para passar aos alunos a pílula dourada do pós-colonialismo. É mais ou menos como se fosse um desses vírus de computador, os “cavalos de Tróia”, que entram nas máquinas para abrir caminho para os verdadeiros vírus, que virão depois. Diz-se que ele é um alienado porque não tem consciência do que faz; não vê qualquer relação entre seu trabalho como professor e as conseqüências que podem advir desse trabalho.

Segundo alguns autores, principalmente aqueles ligados à Pedagogia Crítica, a língua estrangeira ensinada pelo professor é construída historicamente através de lutas sociais, econômicas e políticas. Muitas, como o inglês e o espanhol por exemplo,

expandiram-se pelo mundo através de um processo violento de colonização e de conquista em que as culturas locais foram muitas vezes cruelmente dizimadas. Hoje, no pós-colonialismo, o processo de invasão é extremamente disfarçado e suavizado pela propaganda.

Nas palavras de Pennycook, “Nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (Pennycook, 1994, p. 301 ). Segundo esse autor, não podemos reduzir o ensino de uma língua estrangeira a questões puramente metodológicas, quer seja de motivação do aluno ou de qualquer outro procedimento pedagógico. Para Pennycook (1995) e outros, como Phillipson (1992), o professor de inglês não pode ver a língua estrangeira como neutra, voltada apenas para a comunicação global. O professor deve ser um agente político, engajado na tarefa de mostrar ao aluno que a aprendizagem de uma língua pode ser uma ameaça para a colonização da mente, perpetuando a dominação dos países centrais sobre os periféricos e aumentando as desigualdades sociais. Pennycook, baseado em Foucault, defende a idéia da “insurreição do conhecimento subjugado” (Pennycook, 1995, p. 55). A idéia é de que essa insurreição, segundo Cox e Assis-Peterson (2001), capacite o aluno a “articular uma contra-palavra, uma contra-sentença, um contra-discurso nos interstícios dos sentidos hegemônicos, dominantes no texto” (p. 16). Um aluno que “diga ‘não’ às narrativas hegemônicas, que estabeleça com elas uma relação crítica, paródica, irônica que se rebele contra elas em busca de identidade, autonomia, emancipação” (Cox, 1993, p. 58)

Um outro autor, que também tem questionado a postura pacificadora e amigável do ensino da língua estrangeira é Moita Lopes (1996). Defende uma motivação apenas instrumental para o

## estudo da língua estrangeira, em oposição a uma motivação

integrativa. Vê o ensino comunicativo e a ênfase na habilidade oral como um desejo de colonização e assimilação da cultura estrangeira, o desejo de pertencer à cultura do outro, e defende a proposta de um ensino baseado na leitura.

Ainda, segundo Cox e Assis-Peterson (2001), muitos professores de inglês não se vêem nem como colonizados nem como colonizadores, vendo a língua como “um corpo de conhecimentos conscientes que pode ser transmitido mediante instrução explícita” (p. 26). Essas autoras citam como exemplo de alienação o depoimento de uma professora de inglês que afirma o seguinte:

Adoro inglês desde pequena, se tivesse que começar de novo faria a mesma coisa, eternamente, adoro, eu amo de paixão, não me arrependi em nenhum momento da escolha que fiz (p. 23).

A idéia básica, que perpassa a literatura da área, é de que não basta ter consciência da alienação; é preciso também combatê-la. Um exemplo já clássico de consciência sem militância aparece no primeiro filme da série Matrix. Há uma cena em que um dos personagens, chamado Cypher, está comendo um bife, que ele está achando delicioso, mas que ele sabe que não existe; o delicioso bife é apenas uma manipulação de uma máquina poderosa nos neurônios de seu cérebro. Não existe, na realidade; está apenas na cabeça dele. O personagem sabe disso mas não se abala e diz o seguinte:

Eu sei que este bife não existe. Eu sei que



quando ele estiver na minha boca, a Matrix estará dizendo ao meu cérebro que ele é suculento e delicioso. Depois de nove anos, sabe o que eu descobri? Ignorância é felicidade. (Wachowsky & Wachowsky, 1999).

Em outras palavras, a consciência não implica necessariamente militância. A militância política só existe quando não estamos satisfeitos com alguma coisa e queremos provocar uma mudança.

A mudança obviamente é a base da evolução humana. O homem evolui porque muda. Não fosse assim estaríamos ainda vivendo na selva. Embora isso possa parecer atraente para muitos, é importante lembrar que se não tivéssemos evoluído, nossa expectativa de vida estaria abaixo de 20 anos. Muitos de nós já teríamos morrido antes do parto. Podemos achar que a civilização nada trouxe de bom, mas temos que aceitar que a ciência vai inexoravelmente conquistando o terreno da morte, ampliando o espaço da vida. Isso não é pouca coisa.

O problema, às vezes, é o medo que temos da mudança. É óbvio que quando vemos em qualquer mudança uma ameaça aos nossos privilégios, vamos querer que as coisas fiquem como estão. O problema, no entanto, pode estar um pouco além, na nossa percepção do que significa mudar. Mudar pode ser visto de duas maneiras: como substituição ou como evolução. O medo surge quando vemos mudança como substituição. Hoje, o maior medo é ser substituído pela máquina. No fim da idade média, com a invenção da imprensa, o medo dos professores era ser substituído pelo livro. Hoje, muitos têm medo de serem substituídos pelo computador. Isso acontece porque vemos a mudança como

substituição. O homem torna-se um ser descartável. Nas palavras de Lefèbvre:

No momento em que acaba de conquistar o mundo e inicia a conquista do universo, o homem (individual) mesmo é supérfluo. Só contam as massas fervilhantes, gigantescas. Então porque pensar, porque refletir, agir ou reagir? Cada homem sendo substituível, e além do mais inútil, busquemos o homem insubstituível e necessário, e deixemos a ele a tarefa de pensar e agir em nosso lugar. (Lefèbvre, 1989, p.23)

Mas podemos ver também a mudança como evolução. O livro não substitui o professor mas obriga o professor a evoluir. A aula que ele dá depois da invenção do livro tem que ser diferente da aula que ele dava antes. O professor que pode ser substituído pelo livro ou pelo computador deve ser substituído. O professor não pode simplesmente reproduzir o que está no livro - ou ser apenas um corretor ortográfico para o aluno. O livro ou o computador não substitui o professor, mas, ambos, podem obrigá-lo a evoluir.

#### 4. Conclusão

Existe na natureza um animal que pode ser dividido em duas partes opostas, uma mole e outra dura: a parte mole é o corpo, tão mole e tão frágil que precisa ser protegido por uma carcaça enrijecida, a concha que o protege. Esses animais são os moluscos, como os caracóis e os caramujos. Um caramujo, por exemplo, não tem, em

toda sua estrutura, qualquer órgão que esteja próximo de uma consistência intermediária, como músculos ou tendões. O corpo é todo mole e se ajusta à forma apresentada pela concha. O corpo será comprido, curto, gordo ou magro dependendo exclusivamente da configuração da concha. Qualquer deformação, cavidade ou ressalto nessa concha rígida produzirá uma deformação correspondente no corpo mole. Ele não tem qualquer condição de manter forma própria; toda sua flexibilidade é modelada e controlada pela inflexibilidade da carcaça.

Essa flexibilidade do corpo, modelado por uma força superior, contra a qual não tem qualquer poder de ingerência, remete ao conceito do corpo dócil de Foucault (2001). O que é o corpo dócil? É a domesticação e deformação do indivíduo, alienado do seu próprio corpo e de sua própria voz, para que possa ser útil ao poder. Isso é feito através da vigilância e da punição. Nas palavras de Foucault:

"(...) o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu" (Foucault, 2001, p. 183-4)

A idéia de que eu seja dono de meu corpo pode ser portanto apenas uma ilusão. Parece que nada sabemos de nós mesmos. Não posso ter a pretensão de acreditar que eu não seja totalmente manipulado por forças e poderes que desconheço totalmente. Posso começar com Ortega e Gasset: "Eu sou eu e minhas circunstâncias"; e eu não conheço nem a mim nem a minhas circunstâncias, que já se perdem no tempo e no espaço.

Não interagimos apenas com o nosso contexto imediato. No mundo globalizado de hoje, todos nós, independente de nossa classe social ou situação econômica, somos igualmente afetados pelo que acontece em qualquer parte do mundo. Mais ainda; somos afetados por fenômenos que ocorrem além do planeta como manchas solares, a posição da lua e certamente por fenômenos muito mais distantes como a explosão de alguma estrela ou o aumento de alguma radiação cósmica advinda de algum recanto do universo.

É óbvio que somos também afetados pelo passado, recente ou remoto, envolvendo acontecimentos dos quais não temos a mínima lembrança. A existência de cada um de nós está presa a uma rede de eventos e de fatos que se estende, numa dimensão espacial, até os confins do universo, e numa dimensão temporal, muito além de qualquer vestígio da memória. Em qualquer dimensão que se vá, espacial ou temporal, deparamo-nos com o infinito, ou seja com algo que está totalmente além de nossa compreensão, irremediavelmente finita.

Vou pedir aqui permissão para devanear um pouco, viajando pelo mundo da fantasia: não bastassem essas duas infinitudes - no espaço e no tempo - podemos ainda ser afetados, segundo alguns filósofos, por uma terceira infinitude, essa vinda do futuro. O que vou afirmar aqui é feito um pouco em tom de brincadeira e um pouco em tom de provocação. Há muita gente séria que acredita que nós somos uma projeção do futuro. Nós não existimos. Não temos realidade física. O que vemos, ouvimos e sentimos está apenas na nossa mente, totalmente controlada por uma entidade que não conhecemos, localizada em algum lugar do futuro. Somos uma simulação, mais ou menos como eles apresentam no filme

## Matrix.

Aquele personagem do filme sabia que o bife de que ele gostava não era real. Eu não tenho esse privilégio de saber se as coisas de que gosto existem ou não. Eu não tenho nem a opção de escolher o ângulo pelo qual quero ver as coisas, incluindo a opção de não aceitar tudo o que me dizem. O que os outros me dizem afeta o meu dia-a-dia, afeta minha profissão e minha maneira de pensar. A ignorância pode ser a felicidade, mas nós, professores de línguas, não temos a opção de ignorar. Falando de modo figurado, nós vamos de um lado a outro da fronteira, entre a língua materna e a língua estrangeira, e temos a obrigação de manter os olhos e os ouvidos abertos.

Há pessoas que são manipulados pelos governantes, outras pelos subalternos. Há filhos que são manipulados pelos pais, pais que são manipulados pelos filhos, alunos por professores, professores por alunos, mulheres por maridos e assim por diante. No fundo, não temos nem a opção de escolher por quem desejamos ser explorados. Os nacionalistas, para citar mais um exemplo, provavelmente preferam ser explorados por uma empresa nacional, mas seria ingênuo supor que tenhamos condições de fazer essa escolha.

A aprendizagem é um processo de sedução. Assim como o cientista é seduzido pelo prazer da descoberta, nós professores de línguas somos seduzidos pelo prazer de aprender uma língua estrangeira. Muitos de nós já fomos testemunha da alegria de um aluno quando consegue se comunicar com um falante nativo da língua estrangeira. Compreender um trocadilho que só pode ser apreciado na língua estrangeira, cantar uma música de uma banda que apreciamos, compreender um livro na versão original – sem a mínima preocupação de saber se a mente está ou não sendo

colonizada – são prazeres legítimos de quem se deixa seduzir pela língua do outro. Abrem-se não só os olhos e os ouvidos, mas também a mente e o coração.

Com essa abertura total, sem qualquer tipo de filtro ou proteção, é inevitável que corramos o risco de ser contaminado por algum vírus, provavelmente por um “Cavalo de Tróia” – aquele que entra disfarçado no organismo, carregando dentro de si o inimigo. Não há dúvida de que enfrentamos conflitos e perigos quando aprendemos uma língua estrangeira. É o mesmo risco que corremos quando nos apaixonamos por uma pessoa, escalamos uma montanha ou participamos de uma corrida de automóvel. Reconhecemos o perigo, mas queremos continuar fazendo alpinismo e participando das corridas.

Alinho-me com aqueles que pregam o ensino da língua estrangeira para a paz e, por isso, gostaria de terminar este texto, oferecendo uma proposta pacificadora; a de estudar a língua estrangeira pelo gosto de estudá-la. O famoso escritor alemão do período romântico, Goethe, disse que quem não conhece uma língua estrangeira não conhece a própria língua. O ponto interessante nessa citação é a possibilidade de a língua do outro ser necessária para constituir e enriquecer a nossa, antecipando a idéia de Bakhtin de que a nossa fala é determinada pela fala do outro. O conhecimento de uma língua estrangeira amplia nossa potencialidade de realização como falantes de nossa própria língua. Paulo Freire já dizia que não há possibilidade de democracia sem a convivência com o diferente. O conhecimento de duas línguas, além da materna, incluindo a do vizinho e uma língua internacional, como propõe o projeto LinguaPax da Unesco, não só garante a convivência com o diferente mas, ao garantir essa convivência, também assegura um desenvolvimento

## Referências bibliográficas

BUCKLEY, H. E. 1961 The little boy [Originalmente publicado na Revista *School Arts Magazine*, mas sem outras referências].

COX, M. I. P. 1993 O Sujeito na/da “Prática de Produção de Textos”. *Polifonia*, 1.0:49-61.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. 2001 O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, 4.1:11-36.

FOUCAULT, M. 2001 *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, 24<sup>a</sup> ed. Petrópolis:Vozes.

LEFEBVRE, H. 1989 *La somme et le reste*. Paris: Méridiens Klincksieck.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PENNYCOOK, A. 1995 English in the World/The World in English. In J. W. TOLLEFSON (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58.

PENNYCOOK, A. 1994 *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

PHILLIPSON, R. 1992 *Linguistic Imperialism*. Oxford: University Press.

SCHWARTZMAN, S. 1998. *As bases do autoritarismo brasileiro*.  
São Paulo: Campus.

WACHOWSKY, A. & WACHOWSKY, L. 1999 *The Matrix*  
[Filme].