

## “Uma espiadinha na vida de Vilson Leffa”: experiências vividas, histórias contadas e identidades reconstruídas

**Kleber Aparecido da Silva<sup>1</sup>**

Universidade de Brasília/Stanford University, Brasília, DF, Brasil

**Silvia Maria de Oliveira Penna<sup>2</sup>**

Instituto Federal de Minas Gerais/UnB, Ouro Preto, MG, Brasil

**Ademar Soares Castelo Branco<sup>3</sup>**

Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo/UnB, Itapetininga, SP, Brasil

*Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhada e transmissível ao grupo ao qual eu pertencço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.*

Walter Benjamin

**Resumo:** Esta entrevista (re)construída a partir da produção acadêmica de Vilson Leffa apresenta e problematiza o ensino e aprendizagem de línguas/linguagens mediados por tecnologias digitais e tece reflexões críticas acerca da formação de professores da área na era da cultura digital. O artigo nos convida a dar uma espiadinha na vida de Leffa, por meio da seguinte provocação: “Como a Educação Linguística e suas intersecções ressignificam os saberes docentes e discentes na era do pós-método e da cibercultura?”; questão central dentro da perspectiva da educação linguística no Brasil. A partir dos excertos extraídos da produção intelectual deste pioneiro da Linguística Aplicada, visa-se: i) suscitar reflexões críticas sobre ensino e aprendizagem de línguas/linguagens mediados por tecnologias digitais a partir de praxeologias que consideramos decoloniais; ii) desvendar (novas) possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas nos cursos de formação de professores de línguas no século XXI.

<sup>1</sup> Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767> E-mail: [kleberunicamp@yahoo.com.br](mailto:kleberunicamp@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Brasília. Professora de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ouro Preto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7323-1190> E-mail: [silviapenna.efl@gmail.com](mailto:silviapenna.efl@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor PEB II na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4199-0827> E-mail: [ademar.branco@fatec.sp.gov.br](mailto:ademar.branco@fatec.sp.gov.br)

**Palavra-chave:** Ensino e aprendizagem de línguas/linguagens; Tecnologias digitais; Formação de professores de línguas/linguagens; Linguística Aplicada.

**Title:** “A peek into the life of Vilson Leffa”: lived experiences, stories told and reconstructed identities

**Abstract:** This interview, organized through the assembling of excerpts from the academic work of Vilson Leffa, aims to present and problematize the teaching language process mediated by digital technologies and to elicit some critical reflections concerning language teaching in the digital culture. The article invites us to take a peek into the life of Vilson Leffa, through the following provocation: “How does Linguistic Education and its intersections resignify knowledge for teachers and students in the pos-method/cyberculture era?”, a central question within the perspective of linguistic education in Brazil. This interview, based on the intellectual production of this pioneer in the field of Applied Linguistics aims to: i) raise criticism about the teaching and learning of languages mediated by digital technologies from praxeologies that we consider decolonial; ii) unveil (new) methodological and theoretical possibilities that are fruitful for ruptures of conceptions crystallized in the language teachers Education in the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** Language teaching and learning; Digital technologies; Language teacher Education; Applied Linguistics.

## Introdução

Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Larrossa Bondía (2002) utiliza-se de uma espécie de jogo de palavras em diferentes línguas para definir experiência. O autor inicia com a língua espanhola, na qual a experiência poderia ser definida como “lo que nos pasa”. Em português, prossegue o autor, a experiência seria “o que nos acontece”. Em francês, “ce que nous arrive” descreveria bem o construto experiência, enquanto, em italiano, “quello che nos succede”, em inglês, “what is happening to us” e, finalmente, em alemão, “was mir passiert” (LARROSSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Esse brincar com as palavras tem, no entanto, segundo o autor, um objetivo: chamar a atenção para o fato de que ter uma experiência dotada de sentido, é algo cada vez mais raro, em especial nos tempos em que vivemos, em que tudo passa demasiadamente depressa. O que é, na verdade, o saber da experiência? Podemos ler um livro, assistir uma aula ou conferência, visitar um museu e, de repente, nos darmos conta de que temos mais informações a respeito de determinadas coisas, mas não fomos tocados por elas, nada nos sucedeu ou aconteceu.

Conviver com Vilson Leffa por quase quinze anos, seja como aluno, orientando, colega ou leitor, foi uma experiência rara e dotada de sentido para cada um daqueles que, de alguma forma, foram e ainda são tocados por ele. Se a experiência, como coloca Larrossa Bondía (ibid), configura uma personalidade, uma sensibilidade ou, enfim, uma forma humana singular de estar no mundo, Vilson Leffa, em sua singularidade, está presente na forma como cada um de nós hoje estamos no mundo, nas nossas salas de aula, nas nossas relações inspiradoras com nossos alunos e colegas, no nosso desejo de uma práxis dotada de sentido.

Neste dossiê temático, amigos e colegas tecem uma justa homenagem ao ser humano incrível que é Vilson Leffa. Além de ser apontado por seus alunos e amigos como uma pessoa

generosa e um grande amigo daqueles que o rodeiam, os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas/linguagens mediados por tecnologias digitais e formação de professores de línguas/linguagens para a cultura digital são algumas de suas significativas contribuições para a Linguística Aplicada brasileira. Ele perseguiu esse objeto com acuidade acadêmica e, por isso, soube desenvolver e ainda desenvolve suas pesquisas e orientações de 19 projetos de iniciação científica, 50 dissertações de Mestrado e 21 teses de Doutorado sobre esse tema (<http://lattes.cnpq.br/7239316228662609>). Sua obstinação, seu comprometimento e seu olhar clínico-decolonial pela pesquisa são abalizados pela capacidade de interrogar o objeto com precisão e perícia científica.

Nesta entrevista, que foi (re)construída a partir de suas produções acadêmico-científicas produzidas nos últimos 21 anos (2001- 2022) a partir do binômio o ensino e aprendizagem de línguas/linguagens mediados por tecnologias digitais e formação de professores de línguas/linguagens para a cultura digital; e dos diálogos e parcerias que desenvolvemos com ele desde 2007, o/a leitor/a verá um pesquisador contumaz, que soube trabalhar em várias frentes, pois ele (re)construiu um legado que sinaliza a importância das suas produções e estudos para a Linguística Aplicada brasileira, das relações e intersecções entre linguagem e tecnologia e como isso tudo pode ser útil para os profissionais que atuam nas escolas e nos cursos de formação de professores de línguas, a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória (FREIRE, 1970).

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Professor Vilson, o senhor descreve em seu livro *Língua Estrangeira: Ensino e Aprendizagem*, publicado em 2016, que o aprendizado de uma língua estrangeira é cheio de conflitos e perigos, mas que ao seu final, nos traz uma experiência pacificadora quanto ao aprendizado em si. Que conflitos e perigos são esses que o senhor, inclusive, compara a um “Cavalo de Tróia”. O que exatamente significa aprender línguas e como devemos fazê-lo? Existe uma receita, um parâmetro para tal?

**Vilson Leffa responde:** “Trata-se de uma façanha tão extraordinária que muitos não conseguem realizá-la por mais que se empenhem. Dominar uma língua com proficiência pode levar muitos anos ou mesmo uma vida inteira. Não conheço alguém que tenha se arrependido de ter aprendido uma língua estrangeira, mas conheço alguns que teriam desistido se soubessem que seria tão difícil. Essa dificuldade surge, em primeiro lugar, da necessidade de modificar os automatismos básicos que construímos ao longo dos anos de uso da língua materna e, em segundo lugar, da própria complexidade do que é aprender uma LE. Em relação direta com a mudança dos automatismos, há os estranhamentos iniciais que devem ser vencidos, incluindo sons que precisam ser percebidos, mas que escapam ao nosso ouvido ou que precisam ser articulados, mas que nos parecem impronunciáveis. A tarefa de aprender uma LE envolve também uma reestruturação múltipla, que repercute em diferentes domínios da nossa mente. No domínio cognitivo, as relações que tranquilamente acreditávamos existir entre as frases e o mundo, deixam de existir. Se em português dizemos “bom dia” antes do almoço e “boa tarde” depois, temos que aprender que em francês se diz “bom dia” de manhã

e de tarde.<sup>4</sup>”

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Em sua opinião, de que forma a aprendizagem de uma língua estrangeira afeta o indivíduo? Quais seriam as implicações?

**Vilson Leffa responde:** “No domínio afetivo, aquilo que amávamos pode tornar-se execrável e vice-versa. Nossa própria ideologia entra em rota de colisão com o mundo da LE em áreas que julgávamos insuspeitas, incluindo diferentes relações de poder, novas questões éticas, distanciamentos maiores e menores entre os corpos etc. Descobrimos que o domínio de uma LE não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. Essa passagem do estranhamento para o entranhamento é muito mais difícil do que faz acreditar a publicidade de alguns cursinhos e livros didáticos, às vezes prometendo o domínio da LE em menos de um ano, com uma hora de estudo por dia. Não há uma fórmula mágica que produza um resultado tão rápido, a não ser, talvez, a paixão.<sup>5</sup>”

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** O senhor menciona que para aprender línguas é preciso delimitar territórios, mapeando determinados universos. O que exatamente seria isso?

**Vilson Leffa responde:** “A complexidade da LE abrange diferentes domínios do conhecimento, não só do ponto de vista individual, mas também do ponto de vista coletivo, como ciência interdisciplinar. São dois universos que se desdobram e que precisam ser estudados em dois planos diferentes: um que está dentro de nós, entranhado em nossa mente – envolvendo, como já vimos, os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor –, e um outro, externo a nós, envolvendo áreas de conhecimento como a Linguística, Linguística Aplicada, Psicologia, Pedagogia, Antropologia etc.<sup>6</sup>”

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** E quais são esses universos?

**Vilson Leffa responde:** “(...) o interno, com endereço impreciso, mas residente em algum lugar do nosso cérebro; e o externo, disseminado por diferentes disciplinas, o que dá o caráter essencialmente transdisciplinar da área. Um mapeamento adequado exige, portanto, o estabelecimento de fronteiras para que se possa definir com alguma precisão o que pertence ou não pertence à LE.<sup>7</sup>”

---

<sup>4</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

<sup>5</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 8.

<sup>6</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 9.

<sup>7</sup> In: LEFFA, Vilson J.; HEEMAN, Christiane. Decálogo do professor de EaD. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção;

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** E quais os papéis que professores e alunos desempenham nessa trajetória?

**Vilson Leffa responde:** “(...) A perspectiva do professor, com ênfase no ensino, visto como a oferta de condições para que a aprendizagem ocorra; do outro, está a perspectiva do aluno e de como ele percebe essa aprendizagem que lhe é oferecida. Enquanto o professor tem um ponto de referência mais ou menos fixo, o aluno se caracteriza pela mobilidade, marcada pela sua evolução no processo de aprendizagem.

(...)Tento refletir sobre algumas questões essenciais, incluindo as opções metodológicas disponíveis ao professor, o que é um professor ideal, a formação política do professor, a produção de materiais de ensino e a evolução do ensino de línguas, procurando mostrar, essencialmente, de onde viemos, onde estamos e para onde vamos.<sup>8</sup>”

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** O senhor menciona que é necessário sabermos de onde viemos, onde estamos e para onde vamos. Logo, de que forma o professor de línguas se insere mais especificamente nessa complexa trajetória de saberes, territórios e limites?

**Vilson Leffa responde:** “Em relação ao professor, a ideia é de que ele deve guiar sua ação não por aquilo que os teóricos dizem que ele deve fazer, mas pelo que emerge de sua prática no contexto em que atua; ninguém conhece sua realidade melhor do que ele, principalmente quando vista e analisada por sua própria reflexão e pesquisa (SCHÖN, 1995; TRIP, 2005; THIOLLENT, 2005; LEFFA, 2008c). Durante o longo período da história de línguas, o professor sempre esteve submisso ao que determinavam os teóricos da área; agora, pela primeira vez, cria-se uma situação nova, em que ele tem a possibilidade de exercer sua autonomia, tomar suas decisões e até investigar sua ação pedagógica.

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, nunca é para todos os contextos. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.<sup>9</sup>”

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Em termos práticos, professor Vilson, quais as mudanças significativas que tivemos no processo de ensino e aprendizagem de línguas do *método ao pós-método* e de que forma isso ressignifica as

---

CHAGURI, Jonathas de Paula. (Orgs.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá: Eduem, 2014, p. 19.

<sup>8</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 11.

<sup>9</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 41-42.

complexas relações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?

**Vilson Leffa responde:** “(...) A meu ver, evoluímos da ideia do método único para uma convivência mais saudável de diferentes maneiras de ensinar e aprender. A verdade não está mais contida numa capela fechada, inacessível aos que não aderirem a uma determinada cartilha, mas transborda e se espalha por diferentes teorias.

Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem (“approach” em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

(...) Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio-termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irreduzíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado – são apenas alguns exemplos. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balançando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.

O que realmente terminou foi a imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico. Ensinar outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita,

na Nigéria ou nos Estados Unidos. Mesmo dentro do Brasil, emergem diferenças: ensinar espanhol é diferente de ensinar inglês, ensinar espanhol em regiões de fronteira com países latino-americanos, é diferente de ensinar espanhol no centro do país, ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua é diferente de quem está estudando pela primeira vez uma língua diferente de sua língua materna, etc. A ideia da produção de um material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, mas deixa a desejar do ponto de vista pedagógico. Neste ponto, Kumaravadivelu (2006) estava certo, ao defender a necessidade de contextualizar a aprendizagem.<sup>10</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Considerando tais movimentos mencionados pelo senhor, como então, aplicamos todos esses saberes em nossas salas de aula a fim de que possamos proporcionar aos nossos alunos experiências significativas quanto ao processo de aprender línguas para atuar no mundo real? O senhor menciona em seu livro *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*, que é preciso definitivamente dar voz ao professor e que esses também possam “mostrar a sua pele”. O senhor poderia nos explicar exatamente o que seria “mostrar a sua pele”?

**Vilson Leffa responde:** “(...) Dentro de uma perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2006), não há possibilidade de transformações na sociedade a não ser que os intelectuais históricos, os que tradicionalmente tecem a estrutura social e são detentores do poder, façam alianças com os intelectuais orgânicos e estejam dispostos a abrir mão da assimetria que rege a organização social. Entendo que os intelectuais históricos (tradicionais), representados pelas autoridades do estado brasileiro que emitem documentos reguladores da educação, bem como pelas autoridades acadêmicas da Educação e da Linguística Aplicada, reconheçam os professores como parceiros e que eles possam ser reconhecidos por sua pele e voz, como há milênios são reconhecidos pelos alunos que habitam as salas de aula.

O ensino de línguas é muito importante para que fique apenas sob a responsabilidade do professor. Ele, sozinho, não tem como dar conta de tudo que envolve seu ensino, desde o conhecimento da língua em seus aspectos sistêmicos, funcionais e ideológicos até o domínio da consciência crítica, com base na reflexão e na ação, passando também por questões metodológicas com as inúmeras opções de ensino que são ardorosamente defendidas, sucessivamente rejeitadas e que O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: precisam ser seriamente avaliadas. Por essa razão, para que possa fazer as melhores escolhas diante da complexidade de sua profissão, o professor precisa agir de maneira distribuída, dividindo a tarefa de ensinar com recursos humanos, institucionais e materiais, incluindo aí colegas, pessoal de apoio, pais de alunos, direção da escola, meios de comunicação e os inúmeros artefatos tecnológicos que serve de suporte para a interação entre as pessoas como livros, revistas, redes sociais e recursos educacionais abertos, cada vez mais disponíveis, desde os objetos adaptativos de aprendizagem até os Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs),

---

<sup>10</sup> In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 29.

oferecidos gratuitamente pelas maiores universidades do planeta. É bom que o professor saiba que o ensino de línguas (EL) na contemporaneidade vai além do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), não só incorporando resquícios de abordagens que são vistas como ultrapassadas, pela ênfase nos aspectos sistêmicos da língua e até no Instrucionismo, mas principalmente por incorporar também aspectos que surgiram mais tarde, como a ênfase na pedagogia crítica, no Construtivismo e na aprendizagem baseada em projetos. Considerando que as conexões possíveis do que se tenta ensinar ao aluno vai muito além da sala de aula, tentou-se mostrar o ensino de línguas numa perspectiva ampla, incluindo o desenvolvimento histórico-cultural que vai da perspectiva linear e previsível do Modernismo à turbulência do mundo complexo e imprevisível do Pós-Modernismo.

O passado pode oferecer algumas respostas para os problemas contemporâneos, mas é preciso vencer o desafio de saber usar um método sem cair na rotinização do ensino, com a obrigação de tentar o que ainda não foi tentado. A intuição pedagógica, com base na experiência, tem seu valor, mas não se pode ficar preso ao passado. O professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas. Apresenta a tendência de desconhecer e não valorizar o impacto de sua ação na sociedade contemporânea, que precisa das línguas para se constituir em suas inúmeras redes sociais. Mal sabe o professor que sem ele, no mundo conectado de hoje, a humanidade corre o risco de se desconectar e, se isso acontecer a História para e a humanidade deixa de existir.<sup>11</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Podemos então considerar que não existe aprendizagem significativa sem interação, sem a articulação de todos esses atores descritos pelo senhor? É isso que o senhor propõe, isto é, um processo colaborativo a fim de que a aprendizagem de fato aconteça?

**Vilson Leffa responde:** “Podemos dizer, sem exagero, que tudo interage no universo, desde a teoria do caos até o poema de William Blake – aquele que Ernest Hemingway usou como título de seu livro *Por quem os sinos dobram*. Lá no poema está escrito, explícito e nas entrelinhas, que nenhum homem é uma ilha, isolado no mundo, mas é parte do continente, tão inserido na humanidade que nem mesmo a morte o separa dos outros. Que Hemingway, considerado por muitos como o protótipo do individualismo americano, cite este poema de Blake, pode ser um fato surpreendente – até nos darmos conta de que tudo é interação. A Física falará das partículas mínimas que compõem a estrutura do átomo; a Astronomia, do sistema solar e das galáxias. Na Linguística Aplicada, falaremos da Hipótese do Input, da ZDP de Vygotsky, do andaimento de Bruner, da revisão colaborativa, das comunidades discursivas, da teoria da processabilidade de Pienemann (1998), e assim por diante. Eu diria que uma abordagem interacional é a maneira mais adequada de ver o todo sem perder as partes e como tudo se

---

<sup>11</sup> In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 43.



relaciona entre si. Se, por um lado, parece que tudo já foi dito sobre interação, por outro, é impossível não continuar falando sobre interação, quer nos afinemos com o construtivismo de Piaget, com a teoria sociocultural de Vygotsky, com a teoria do caos ou, mais recentemente com a hipótese interacional de Rod Ellis (1999). Tudo o que existe no universo que conhecemos, pessoa ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas.

Ninguém aprende sozinho, como também ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho; estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca. A filosofia, a literatura e todas as ciências, das exatas às humanas, parecem concordar nesse ponto. Como já dizia Ortega y Gasset, na sua tentativa de estabelecer a realidade última, na qual tudo se baseia: “Eu sou eu e minhas circunstâncias”. O processo de interação é, portanto, um aspecto fundamental da aprendizagem. Envolve sempre algum tipo de negociação, que pode ocorrer em três planos diferentes: (1) entre as fontes de conhecimento de uma pessoa como, por exemplo entre o conhecimento que posso ter de um determinado tópico de leitura e meu domínio do léxico da língua; (2) entre uma pessoa e outra como, por exemplo, entre dois alunos na tentativa de interpretar um poema; (3) entre uma pessoa e um objeto como acontece, por exemplo, num jogo de computador, onde, por simulação, o usuário pode jogar uma partida de xadrez, construir um império ou administrar uma empresa(...)<sup>12</sup>”

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Dadas todas as ressignificações que tivemos nos processos de ensino e aprendizagem das línguas, como o senhor vê o ensino da LE na era da cibercultura, como por exemplo, a dicotomia entre realidade e virtualidade, a criação das comunidades virtuais, e até mesmo, a não existência das chamadas fronteiras geográficas? De que forma isso redimensiona e impacta o ensino das línguas estrangeiras?

**Vilson Leffa responde:** “A internet, como a conhecemos hoje, com sua interface gráfica e com os recursos de hipertexto e hiperímia, é a fusão de tudo o que já tinha sido inventado em termos de meios de comunicação. Da imprensa, traz a palavra escrita; do rádio, a fala; da televisão, a imagem em movimento. O mais importante, no entanto, é que, ao contrário do rádio, jornal e televisão, a internet incorporou também as características do telefone, tornando o internauta não apenas receptor, mas também emissor da informação.

Para os otimistas, o lado positivo da globalização, no que se refere aos relacionamentos entre os indivíduos, é que aprendemos a conviver com a diversidade, tanto linguística como cultural. Não causa mais tanta estranheza que alguém tenha um sotaque diferente do nosso, consuma outros alimentos ou vista-se com outras roupas. O lado negativo é que a convivência, paradoxalmente, leva à uniformização. Cria-se uma cultura homogênea, onde alguns traços de outras culturas podem ser incorporados, mas muitos outros serão descartados.

(...) À medida, portanto, que se expandem as relações entre as pessoas, acaba

---

<sup>12</sup> In: LEFFA, J. Vilson. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006, p. 8-9.

acontecendo com as línguas e com as culturas aquilo que também acontece com as grandes empresas: criam-se mais e mais fusões, com a consequente diminuição da diversidade cultural e do número de línguas faladas na terra.

(...) Quando o mundo começa a funcionar em rede, não só as empresas, as línguas e as culturas se fundem, mas os próprios países; "...Para o bem ou para o mal, e apesar dos focos de resistência, está diminuindo o número de empresas, o número de países e o número de línguas faladas.

(...) Se antigamente podíamos viver interagindo apenas com os membros de nossa família, hoje para viver e exercer nossa cidadania, temos que interagir com pessoas que estão mais distantes de nós: além do círculo familiar, além dos limites da cidade, além das fronteiras do país "pelo menos enquanto existirem os países, já que um dia provavelmente desaparecerão. Nossa pátria será o planeta Terra. Vários pensadores, já há algum tempo, vem batendo nesta tecla. Podemos citar, por exemplo, o grande escritor H. G. Wells, que disse o seguinte: "nossa verdadeira nacionalidade é a humanidade". Se preferirmos um grande cientista, temos Einstein, que afirmou, "o nacionalismo é uma doença infantil; é o sarampo da humanidade (citado por FIORIN, 2000, p. 62).<sup>13</sup>"

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Sabe-se que a força econômica sempre prevalece nas relações de poder, levando ao desaparecimento da diversidade linguística de línguas locais, produtoras de saberes múltiplos. Como lidar com a questão dessa verdade única que faz prevalecer a Língua Inglesa, dada às suas condições históricas imperialistas?

**Vilson Leffa responde:** "Com o encolhimento do planeta, as línguas em vez de se afastarem estão agora se aproximando. Atualmente, com a globalização, estamos assistindo a um movimento de contração, com redução no número de línguas faladas. Os indícios parecem apontar para um mundo, embora ainda muito distante, que vai terminar onde começamos: falando uma única língua. Acredito que essa língua não será qualquer das línguas faladas na atualidade, nem mesmo o inglês, apesar de toda sua hegemonia. As línguas atuais vão desaparecer, mas não serão substituídas; elas vão evoluir, provavelmente incorporando elementos umas das outras, até formar uma língua única, verdadeiramente universal, o esperanto da humanidade.

Nem mesmo a língua de um país colonizador com um regime de força parece ser capaz de substituir as línguas locais, como foi, por exemplo, o caso do latim popular levado pelos romanos para as regiões conquistadas. O que houve não foi uma substituição, mas uma evolução. Não vingou nem a língua do país colonizado, nem a língua do colonizador. Houve uma fusão que provocou a extinção das duas línguas e o surgimento de uma terceira em cada uma das regiões colonizadas.

O processo de fusão e contração das línguas pode ser visto também sob uma ótica mais sombria. Para alguns estudiosos (ex. PHILLIPSON, 1992; PHILLIPSON; SKUTNABB-

---

<sup>13</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 136.

KANGAS, 1996; SKUTNABB-KANGAS, 2000), estamos caminhando para um mundo em que as línguas minoritárias serão gradativamente exterminadas e substituídas pelas línguas hegemônicas - provocando um verdadeiro genocídio linguístico. A redução das línguas faladas na face da terra acarreta a extinção da diversidade linguística, causando uma verdadeira falta de equilíbrio ecológico na comunicação entre as pessoas, o que representa, segundo Skutnabb-Kangas (2000), uma ameaça maior para a humanidade do que a extinção da biodiversidade. As pessoas que não podem mais usar sua língua materna quando se comunicam com outras pessoas ficam em desvantagem na interação com falantes nativos de outras línguas. Na medida em que desaparece o multilinguismo, desaparecem também o multiculturalismo, a soberania nacional das minorias e até a garantia dos direitos humanos, substituídos pelo imperialismo cultural e linguístico dos países centrais, resultando na americanização e homogeneização da cultura mundial (PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS, 1996, p. 436)<sup>14</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Diante de suas exposições, percebe-se novamente que o professor foi, é e sempre será um dos elementos mais importantes, se não o mais importante, na articulação de todos esses saberes, não?

**Vilson Leffa responde:** “Na medida em que aumentam as relações entre as pessoas, mediadas basicamente pela linguagem, aumenta a importância do professor de línguas estrangeiras, que pode estar vivendo, agora, seu melhor momento histórico. Nunca foi tão necessário aprender e falar uma língua estrangeira como agora. Para assumir essa importância, o professor precisa evoluir, o que geralmente é difícil porque a educação ainda é concebida não como geradora de novos saberes, mas simplesmente como transmissora de conhecimentos antigos. O que muitas vezes o professor “passa” para os alunos é o conhecimento da geração anterior, sem se dar conta de que o que caracteriza o ser humano sobre todas as outras espécies é justamente a capacidade de evoluir. Cada geração, para garantir a sobrevivência da humanidade, tem a obrigação de ir além da geração anterior. O manual de sobrevivência do professor de línguas estrangeiras no início do terceiro milênio envolve, a meu ver, quatro desafios: (1) geração do conhecimento, (2) animação da inteligência coletiva, (3) desenvolvimento da consciência planetária e (4) reletramento. Colocam-se esses desafios não como exigências a mais a serem impostas a um professor já sobrecarregado de tarefas, mas como oportunidades a lhe serem oferecidas “e pelas quais também o professor deve lutar. O desafio da geração do conhecimento sugere que o professor deve não apenas “passar” o saber, mas também produzi-lo. A sociedade precisa de novos conhecimentos para enfrentar os inúmeros desafios do dia a dia e o professor é o profissional que, por excelência, tem condições de suprir essa necessidade. A globalização, aliada à necessidade de acesso a um saber cada vez mais dinâmico, torna o trabalho do professor imprescindível na sociedade atual. Isso pode ser confirmado, por exemplo, através da importância que se tem dado ao conhecimento, que precisa ser constantemente renovado.

Segundo Lévy (1999, p. 157), há três constatações importantes na educação atual,

---

<sup>14</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 140.

assim resumidas: 1. a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira; 2. trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos; 3. o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas. O conhecimento é a matéria prima do professor, que deve agir não apenas como transmissor de saber, mas também como produtor. É difícil saber o que é mais importante, se gerar ou transmitir conhecimento. A preocupação em estabelecer essa diferença, no entanto, não existe para o professor, na medida em que ele pode exercer as duas atividades. Se o conhecimento, por si só, nunca foi tão valorizado como agora, o professor, no duplo papel de gerador e transmissor de conhecimento, deve ser duplamente valorizado. Em muitos momentos da história, e em muitos setores, ainda hoje, os detentores do saber, muitas vezes, têm-se caracterizado por reter e até sonegar o conhecimento. O professor vai mais longe: distribui o conhecimento que possui. A importância maior do professor não está em construir o conhecimento para si, e nem mesmo em construir para os outros; a importância do professor está em construir o conhecimento nos outros. O desafio da animação da inteligência coletiva sugere que o professor precisa aprender não só a trabalhar em equipe, mas também a pensar coletivamente. Qualquer tarefa de ensino e pesquisa envolve tanto conhecimento que ninguém é mais capaz de executá-la sozinho; precisa também da inteligência dos outros, envolvendo especialistas de outras áreas de conhecimento. Se antes o professor de inglês, por exemplo, se reunia apenas com outros professores de inglês, hoje precisa se reunir com professores de outras disciplinas; há sempre temas e tarefas transversais que só podem ser executadas reunindo as inteligências de diferentes pessoas e áreas do saber.<sup>15</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Então, é preciso reaprender nossas noções de território diante do universo cibernético que temos hoje, inclusive da sala de aula? A máxima é sempre aprender a reaprender? Precisamos então desenvolver uma cultura que privilegia o global, caminhando em uma perspectiva transdisciplinar, transfronteiriça, de práticas translíngues?

**Vilson Leffa responde:** “O desafio da consciência planetária é sugerido a partir de Morin (2000). Nossa pátria não é mais nossa família, nossa comunidade ou nosso país. Nossa pátria é o planeta Terra. Somos todos filhos do mesmo planeta, habitando a mesma biosfera e sujeitos aos mesmos tipos de sentimento, oscilando entre amor e ódio, medo e coragem, alegria e tristeza.

Temos todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais, sociais. Somos produto da vida da qual a Terra foi matriz e nutriz. Enfim, todos os humanos, desde o século XX, vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e morte e estão unidos na mesma comunidade de destino planetário (MORIN, 2000, p. 76).

---

<sup>15</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 141.

O professor de línguas estrangeiras está no ponto de encontro de duas forças antagônicas e poderosas. De um lado, o apelo constante em resguardar e defender nossa língua e cultura; do outro, a necessidade de conviver com a língua e cultura do outro. O desafio para o professor é achar o ponto equilíbrio entre a preservação da nossa individualidade e a aceitação da diversidade do outro, evitando uma espécie de esquizofrenia cultural. Maior do que esse desafio, só a importância do professor neste momento. Recorro aqui mais uma vez a Morin: É necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas “e por meio de culturas singulares”. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir, e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos (MORIN, 2000, p. 76).<sup>16</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Isso vem ao encontro da ideia de letramentos sucessivos que o senhor defende, ou seja, o reletramento? Nesse processo, qual o papel da tecnologia na formação do professor?

**Vilson Leffa responde:** “(...) O desafio do reletramento parte do princípio de que o professor não pode ser analfabeto ou iletrado, e deve conhecer, com bom nível de proficiência, não só os processos de mediação através dos quais se dá o acesso ao conhecimento, mas também a prática social implícita nesse conhecimento. Quando foi introduzida a imprensa, por exemplo, o professor da época talvez preferisse os livros caprichosamente copiados pelos escribas profissionais, em vez dos incunábulo e alfarrábios que começaram a circular, mas teve que se relettrar. Atualmente, pode preferir lápis e borracha, escrevendo e apagando várias vezes, mas não pode ignorar que já existem outras tecnologias para redigir um texto. Esse reletramento envolve não só o desenvolvimento de competências, mas também de atitudes produtivas. Entre as competências, existe a necessidade de desenvolver as habilidades mínimas no uso do computador, tais como criar e salvar um arquivo, movimentar parágrafos dentro do texto, usar os recursos gráficos mais comuns como tabelas e folhas de estilo, usar o correio eletrônico, enviar arquivos anexados e fazer pesquisas na internet. Em termos de atitude, acredito que o professor deve procurar evitar aquela resistência surda que muitas pessoas têm contra tudo que envolve novas tecnologias; deixar de desejar, por exemplo, que numa apresentação, as coisas não funcionem. Ter também uma expectativa razoável do que a máquina pode e não pode fazer. Finalmente, encarar o computador como um servo, um escravo obediente e submisso. O computador pode ser extremamente útil no trabalho do professor e deve ser visto como um meio, um instrumento de mediação entre o professor, seus colegas e seus alunos.<sup>17</sup>”

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** O senhor reconhece a importância do computador para o processo de ensino e aprendizagem de línguas

---

<sup>16</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 143.

<sup>17</sup> In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 146.

estrangeiras. Há nesse processo algum desconforto da relação homem/máquina e se sim, como ele se manifesta e como resolvê-lo face a um ensino cada vez mais pautado por ambientes de aprendizado mediados por computadores e que hoje, já contam com o auxílio inclusive da Inteligência Artificial?

**Vilson Leffa responde:** “Vivemos em um mundo de homens e de máquinas em constante evolução, tanto os homens como as máquinas. À medida que criamos máquinas cada vez mais sofisticadas, somos obrigados a nos sofisticarmos cada vez mais para adquirir o domínio dessas máquinas, o que provoca exigências de desenvolvimento de um e de outro lado, evoluindo em progressão geométrica. Homens e máquinas têm sido tradicionalmente vistos como separados e, muitas vezes, ocupando os pontos extremos de uma hierarquia que vai do nível mais simples ao mais complexo: de um lado, a simplicidade do objeto, totalmente visível e palpável, como o lápis usado para escrever sobre a folha de papel; de outro lado, a complexidade do ser humano, imprevisível em suas ações, porque imerso em um contexto histórico a que não temos acesso suficiente. O problema é que os objetos, usados como recursos de aprendizagem, estão também se transformando em máquinas complexas, indo do lápis ao computador, trazendo, como consequência, aumento na curva de aprendizagem para o aluno e mais ainda para o professor. Ao lado do livro e do papel, estão surgindo outros suportes de conteúdo, capazes de armazenar não só textos e imagens estáticas, mas também áudio e vídeo, a um preço que representa uma fração do custo de um livro e com a capacidade de funcionar em rede, fazendo a ponte entre enunciador e enunciatário, propiciando condições para se comunicarem nas quatro habilidades da língua: escuta, fala, leitura e escrita.

Para atuar neste mundo instável de homens e de máquinas, portanto, é necessário abraçar a complexidade e aceitar o desconforto que ela traz. Muito do que aprendemos a duras penas perde repentinamente seu valor e temos que recomeçar do marco zero. No futuro, não há espaço nem para o óbvio nem para o prolixo; temos que ser originais em nossas ideias e enxutos ao expressá-las. O já-dito está disponível a todos, por meio de qualquer máquina instantânea de busca, capaz de extrair arqueologicamente, na sua origem e, de modo intacto, tudo o que já foi formulado, tornando cada vez mais difícil não dizer o já-dito, mesmo nos termos de Foucault (2004), permitindo dizer o já-dito com outras palavras. Com a internet, o já-dito, como o sol, nasce para todos. A onipresença do já-dito cria, ao mesmo tempo, a necessidade e a dificuldade de formular o nunca-dito. Por outro lado, execramos a prolixidade. Vivemos a era dos textos mínimos, não por falta de espaço, disponível em terabytes na internet, mas pela exiguidade do tempo em consumi-los, o que gerou fenômenos como os microblogs (Twitter e outros), nos quais toda informação é condensada ao máximo, para chegar ao mínimo.

As pessoas, quando criticam negativamente uma tecnologia, são motivadas por várias razões, incluindo medo do novo, acomodação a uma forma antiga de pensamento e dificuldade em dominar a nova tecnologia. Essas motivações normalmente não aparecem na crítica ou porque os críticos não têm consciência delas, ou porque deliberadamente as

silenciam, tentando disfarçar a falta de conhecimento no amparo de um estilo bem elaborado, mas repetitivo e genérico, que, ao tentar abarcar tudo, acaba ficando sem conteúdo. O medo do novo é o de ser devorado pela máquina e pode incluir uma ameaça ao que a pessoa faz, o que vem acontecendo pelo menos desde que Jacquard, já em 1804, criou o tear automático e tirou o emprego de muitos tecelões, fato que se repetiu mais tarde com os caixas eletrônicos nos bancos e que parece estar acontecendo atualmente com os tradutores automáticos, produzindo textos cada vez mais próximos de um trabalho profissional. Uma característica aparentemente universal é que as ferramentas criadas para facilitar o trabalho das pessoas trazem sempre vantagens e desvantagens. Um texto atualmente produzido por um tradutor automático representa um progresso enorme em relação ao que tem sido feito anteriormente, mas, ao lado desse aspecto positivo, traz também limitações – e são justamente essas limitações que os tradutores profissionais destacam quando se pronunciam sobre o assunto. Os críticos não acreditam em histórias de final feliz.

Os artefatos culturais de que dispomos – jornais, livros, rádio, televisão, entre outros – condicionam nossa maneira de pensar. A convivência de anos com determinados hábitos cria automatismos persistentes, profundamente arraigados em nossa mente, predispondo a uma determinada configuração de valores que de repente ameaça deixar de existir. A zona de conforto, criada por uma estrutura hierárquica bem definida, com a garantia absoluta da autoridade recebida por delegação, desmorona-se na estrutura em rede onde cada um parece ter o direito de adquirir momentaneamente o centro. O estilo solene, com frases longas e rebuscadas, ficou apenas bombástico e pode ser impiedosamente ridicularizado. Estamos mudando de um mundo em que poucos escreviam muito para muitos para um mundo em que muitos escrevem um pouco para muitos. As críticas negativas podem também ser motivadas por uma tentativa frustrada em dominar a nova tecnologia. Algumas pessoas são muito hábeis em justificar sua incompetência para aprender. Gastam muito mais tempo procurando justificativas para desmerecer o que desconhecem do que tentar vencer as primeiras dificuldades da aprendizagem. É uma síndrome ancestral que faz parte da história da humanidade, muito bem simbolizada pela parábola da raposa e as uvas.

Muitos usam a tecnologia parcimoniosamente, com medo de gastá-la. Não é raro ver escrito em alguns lugares placas do tipo ‘Desligue os computadores ao sair da sala’. Em um mundo em que celulares e televisores estão sempre em standby, em que predominam os planos de acesso ilimitado à internet, alguns ainda não se deram conta de que a tecnologia caracteriza-se pelo excesso, inclusive o de uso. A tendência com os computadores é de que eles só sejam desligados para manutenção, como já acontece nas grandes empresas e como começa acontecer com os computadores pessoais, em que, na verdade, a manutenção é normalmente feita quando a máquina está supostamente ociosa – é aí que ela inicia automaticamente a indexação dos arquivos, a eliminação de algum vírus escondido em suas entranhas, a coleta de lixo acumulado em sua memória, entre tantas outras tarefas programadas para serem executadas nesses momentos. A máquina é incansável e pode funcionar continuamente sem diminuir sua vida útil.

A tecnologia, nessa atividade contínua, cada vez mais se aproxima da natureza, em que

os seres vivos só param de funcionar quando morrem. Uma planta ou um animal não pode ser ligado ou desligado, de modo a ativar e a desativar seu metabolismo interno. Os computadores estão chegando lá. A tecnologia deve ser usada como escrava, sem parcimônia, trabalhando bastante nas tarefas mais cansativas, sem qualquer preocupação de poupá-la. Há muita coisa que um computador pode fazer para professores e para alunos, desde ajudar na edição de textos até na correção de prova. A ideia é não deixar a tecnologia criar problemas para a gente resolver, mas fazer o contrário: levar nossos problemas para que ela os resolva. Warschauer (2002) compara uma experiência desenvolvida na Índia, em 1999, conhecida como 'Um buraco na parede' (*A hole in the wall*), em que as pessoas acessavam um computador que ficava a sua disposição, apresentando jogos e atividades, com um projeto desenvolvido no Brasil, em que os alunos levavam seus problemas para serem resolvidos com a ajuda da máquina. Por mais impacto que a experiência do buraco na parede tenha causado no bairro pobre da Índia, como exemplo de inclusão digital, a experiência do Brasil ainda era, segundo o autor, a mais indicada.<sup>18</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Retomando a questão dos saberes docentes, o senhor acredita que dadas as tantas possibilidades de recursos de aprendizado, onde tudo é ampliado, multiplicado e complexificado, o trabalho do professor tende a perder a sua importância ou até mesmo desaparecer?

**Vilson Leffa responde:** "Há uma década, quem iria prever a facilidade de acesso à informação propiciada pelos motores de busca na internet? Quem iria prever que passaríamos tão rápido da reflexão para a refração, entendendo por reflexão o retorno do indivíduo sobre si mesmo, a semelhança de uma imagem no espelho, e por refração, o retorno de múltiplas imagens de múltiplos indivíduos, que se desdobram à nossa frente em um número infinito de combinações, como um caleidoscópio. No domínio da emergência, nada é permanente a não ser a mudança. Falar do futuro é navegar na incerteza. O que segue, portanto, é de natureza especulativa e baseia-se no pressuposto de que só é possível prever o futuro quando se olha para o passado. Proponho que estamos no caminho da invisibilidade, levados pelo desejo de ver menos e fazer mais, paradoxalmente acarretando um aumento da influência do professor e da autonomia do aluno.

Em relação ao ensino, uma possível tendência histórica que se observa quando se olha para o caminho percorrido, é a gradual perda da visibilidade do professor. Antes ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também a distância, mediado por tecnologias e alunos monitores.

---

<sup>18</sup> In: LEFFA, Vilson J.; HEEMAN, Christiane. Decálogo do professor de EaD. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. (Orgs.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá: Eduem, 2014, p. 19-37.



No início o professor era o centro da aula, depois foi para a margem, mais tarde ficou distante e minha previsão é de que futuramente desaparecerá na invisibilidade.

É necessário que se intercalem aqui algumas considerações do mundo físico em que vivemos sobre a questão da invisibilidade. Algo pode tornar-se invisível de inúmeras maneiras, e há pelo menos três que devem ser destacadas aqui: transparência, camuflagem e ocultação. Algo pode ser invisível quando é transparente, como o ar que nos cerca ou o vidro de uma porta, que, quando limpo, nos permite ver com clareza o que está do outro lado. Na natureza, a mãe d'água, é um peixe que pela sua transparência fica invisível dentro do mar. Outra maneira de instanciar a invisibilidade é pela camuflagem, quando um objeto, animal ou pessoa fica totalmente integrado ao ambiente. É o caso, por exemplo, do camaleão, que muda de cor, conforme o fundo sobre o qual se encontra ou de uma pessoa que se maquia para ficar parecida com as outras ao seu redor, tão integrada na multidão que passa despercebida. Um terceiro tipo de invisibilidade acontece quando uma coisa está oculta atrás de outra: a pele atrás das roupas, as joias dentro de um cofre, o motor de um automóvel sob o capô e tantas outras coisas das quais às vezes nem suspeitamos: o mercúrio no morango que comemos, o vírus no programa de computador que usamos, o indeferimento do burocrata sobre o documento que entregamos na repartição.

Na área da educação, podemos argumentar que o professor, ao usar a transparência, deixa de se interpor entre o aluno e o conteúdo; pela camuflagem, disfarça sua presença, misturando-se ao conteúdo; e pela ocultação, põe o conteúdo na frente do aluno, ficando ele, o professor, não no meio, mas do outro lado. A invisibilidade do professor deixará o conteúdo mais visível para o aluno. A invisibilidade envolve também questões de poder, autonomia e o desejo de não ver. Em termos de poder, a relação tem sido vista geralmente do lado negativo, na medida que somos vigiados e punidos pelo que não vemos, como no exemplo do Panopticon de Foucault (1977). Não discordo de Foucault, mas defendo a ideia de que o poder exercido na invisibilidade pode nos afetar não só de modo negativo, mas também positivo. Não é necessário ser um Pangloss, o personagem ingenuamente otimista de Voltaire (1931), para aceitar que, às vezes, podemos ser também beneficiados por algo que não vemos. Para o professor, a perda gradual de sua visibilidade, descendo do estrado e sumindo pelas margens, não significa perda de poder. Pelo contrário, quanto mais longe dos olhos do aluno ficar o professor, maior poderá ser sua ação sobre ele, desde que seja capaz de se preparar para ocupar os espaços que se abrem entre ele e o aluno, abrangendo áreas cada vez maiores.

Para atuar adequadamente sobre esses espaços, surge a necessidade de investir mais no planejamento, preparação e avaliação do conteúdo a ser distribuído aos alunos, sem cair na tentação de transformar o ensino em uma linha de montagem da era fordiana, oferecendo a todos o mesmo produto. A distância mediada pelos recursos humanos e pela infraestrutura ampla deve, ao mesmo tempo, dificultar a padronização do ensino e facilitar a construção conjunta do saber. É possível argumentar que, quando vemos muito, aprendemos pouco, como no conhecido problema de Orwell, proposto por Chomsky e seus seguidores, segundo o qual, do ponto de vista político, somos expostos a muita informação e aprendemos muito pouco. É como se a riqueza de estímulo do meio-ambiente, o excesso de visibilidade, levasse

à indiferença e à apatia, gerando a alienação política. Por outro lado, a pobreza de estímulo linguístico do meio ambiente, ainda dentro da perspectiva chomskyana, não impede que a pessoa adquira a língua materna. Parece que justamente aprende mais porque vê menos; as regras linguísticas que o falante desenvolve são, na realidade, imperceptíveis no meio ambiente, não tendo aquela visibilidade extrema dos dados políticos disseminados por todos os meios de comunicação de massa.

Temos na aquisição da língua, a versão chomskyana do problema de Platão, ou seja, como é que expostos a tão pouco aprendemos tanto, diferentemente da política, a qual somos expostos a tanto e aprendemos tão pouco? Defendo aqui a ideia de que quando vemos menos, desejamos mais. A visibilidade mata o desejo. Quando se tem um foco, o meio que se usa para alcançá-lo torna-se invisível. O astrônomo quando procura uma estrela não vê o telescópio que a aproxima, mas a estrela, do mesmo modo que o biólogo não vê o microscópio, mas a célula ampliada pelo instrumento, como também o neurologista não vê o tomógrafo, mas o detalhe do cérebro que estava oculto dentro do crânio e que foi desvelado pelo aparelho. Todos esses processos de visibilização trazidos pela ciência, aproximando, ampliando ou desvelando o objeto de estudo, possuem uma universalidade que provavelmente um dia se refletirá no ensino de línguas e tornará o professor invisível. O futuro é o sumiço do professor: quer, no mínimo, pela transparência, permitindo que o aluno veja o objeto de estudo do outro lado, quer, idealmente, como instrumento invisível que aproxima, amplia ou desvela o objeto a ser aprendido pelo aluno. Quanto mais visível for o professor, mais atrapalhará a aprendizagem do aluno, que não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado não a sua frente, do mesmo modo que o jogador precisa do técnico à margem do campo; o técnico que se colocar entre o jogador e a bola apenas atrapalhará o jogo.

Séculos de História mostraram que o professor não pode aprender pelo aluno, que precisa exercer a autonomia, inclusive do desejo. Aprender e desejar pelo outro leva ao antagonismo, sem possibilidade de diálogo, gerando a violência que tem marcado a sala de aula do passado e do presente. Para o futuro, vejo na invisibilidade do professor feito instrumento a possibilidade de trabalhar com o aluno; não contra ele.<sup>19</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Como desterritorializar o conhecimento necessário para explicar um processo extremamente complexo como a aprendizagem da língua estrangeira?

**Vilson Leffa responde:** “O primeiro obstáculo na investigação da aprendizagem da língua estrangeira é o problema da fidelidade teórica. Os pesquisadores têm uma tendência muito forte a filiar-se a um determinado grupo, adotando uma espécie de cartilha, ou catecismo, levando-os a rejeitar qualquer orientação que fuja aos preceitos desta cartilha. Há uma

---

<sup>19</sup> In: LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 16-18, 2012.

convivência muito duradoura entre o pesquisador e a teoria que ele adota no início de sua carreira, como se fosse um casamento monogâmico. Qualquer olhar lançado a outras teorias é visto como um gesto de promiscuidade inaceitável. Provavelmente não exista na natureza qualquer união tão fiel como a do cientista com sua teoria.

O que se precisa, portanto, para explicar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não é de mais uma teoria, com seus fiéis seguidores; o que se precisa é de um sistema tronco, capaz de dar origem a diferentes teorias. Deve ser capaz, por exemplo, de aceitar tanto uma ênfase no indivíduo como na sociedade, no sujeito como no objeto, na forma como na função e mesmo fundamentos de teorias que são completamente opostas umas às outras, como, por exemplo, propostas estruturalistas versus propostas comunicativas no ensino de língua.

Esse sistema tronco pode ser encontrado nas teorias da complexidade, que incluem um conjunto de outras teorias, entre as quais podemos destacar pelo menos a Teoria do Caos, a do Pensamento Complexo e a Teoria da Atividade. Todas elas têm em comum a ideia de que nada existe ou acontece de modo isolado no universo. Nada é tão distante ou tão pequeno que não possa afetar tudo o que acontece ao nosso redor e dentro de nós.

(...) temos que partir da ideia bem simples de que a ciência é dividida em áreas de conhecimento, normalmente referidas como disciplinas. Com o desenvolvimento da ciência houve uma proliferação de disciplinas, cada uma voltada para um segmento cada vez menor da realidade. Essa visão da ciência como um mapa recortado em pequenas áreas é o que podemos chamar de disciplinaridade. Cada disciplina forma um pequeno feudo, separado dos outros por muros quase intransponíveis, erguidos para abrigar e proteger seus vassallos da invasão dos outros feudos, de modo que qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção, sem possibilidade de ser compartilhado com outras disciplinas. A disciplinaridade, portanto, implica a divisão da ciência em compartimentos fechados, isolados, supostamente autossuficientes e cercados de espaço vazio.

Podemos ter verdades universais, de acordo com alguns sonhadores, e verdades contextualizadas, de acordo com pesquisadores mais realistas. O que não temos o direito de permitir, por serem perigosas, são as verdades fragmentadas, presas a determinados aspectos da realidade ou baseadas em fenômenos isolados de seu contexto imediato. No caso da língua estrangeira, nem mesmo o contexto imediato é suficiente; temos que considerar também o contexto mais distante. As teorias do Pensamento Complexo e do Caos e as ideias da transdisciplinaridade não só viabilizam como também exigem essa contextualização maior. Fazem isso mostrando como tudo está relacionado, por mais distante que possa parecer, no tempo e no espaço.

Pela Teoria do Caos, torna-se evidente a ideia de que não existe um elo solto no universo; tudo está de alguma maneira relacionado. É o João Campeiro que toma o lugar do boi e renasce no galho verde, unindo homem, animal e planta. Como Diadorim, de Guimarães Rosa, que renascia no verde dos Gerais; Diadorim que, antes de ser planta, era ao mesmo tempo homem e mulher. É o mundo velho sem porteira e sem fronteira, seja de que tipo for: geográfica, temporal, genérica (homem versus mulher), específica (homem versus planta). À

medida que tudo está relacionado, a língua estrangeira deixa de ser estrangeira; a Teoria do Caos a desestrangeiriza. A aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido vista como uma atividade trans, dando a ideia de uma língua além: além da que já falamos, além do aqui e agora, além fronteiras geográficas e psicológicas. Sabemos que falar uma língua exige a presença do outro, mas, no caso da língua estrangeira, esse outro foi sempre visto como um sujeito estranho em nossa consciência, apresentando-se como um interlocutor distante e desconhecido. Para aproximar esse sujeito é preciso a contribuição de várias disciplinas, e de uma ferramenta de pesquisa que seja essencialmente híbrida, capaz de circular por diferentes áreas de conhecimento. A ideia defendida aqui é de que essa ferramenta, necessariamente transdisciplinar, está na Teoria da Complexidade.

A meu ver, a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes. Há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar. Durante muitos séculos celebrou-se a ideia de pureza; hoje estamos descobrindo que para evoluir precisamos ser híbridos; o que é puro e não se mistura acaba definindo.<sup>20</sup>

**Kleber Silva, Sílvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** Considerando-se a complexidade do(s) papel(éis) exercido(s) pelo professor de línguas estrangeiras no processo de ensino e aprendizagem, é importante reconhecer que sua formação tem sido tema de debates infundáveis envolvendo questões como sua competência linguística, seu domínio das metodologias de ensino e, mais recentemente, exigindo uma criticidade que reflita um posicionamento político apartidário que tenha plena consciência das relações de poder envolvidas neste processo e de como essas relações afetam seus alunos. O senhor acredita que a universidade consegue dar conta de todos esses aspectos nos 4 anos de formação do professor?

**Vilson Leffa responde:** “A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve aspectos acadêmicos e políticos. a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos linguísticos e políticos da natureza humana. Linguisticamente, temos a expectativa de que o professor de línguas estrangeiras seja competente o suficiente para criar uma nova língua na mente do aluno, tocando o ser humano naquilo que ele possui de mais essencial, que é a capacidade da fala. Politicamente, temos também a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno

---

<sup>20</sup> In: LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas - A perspectiva das Teorias da Complexidade. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 48, 2006.

nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também produtor de informação. Fomos criados numa tradição de que o professor, na sala de aula, não deve se envolver com política. “A realidade política não é percebida como um assunto adequado para ser discutido com os alunos. Os professores não se veem como seres políticos e nem veem o ensino como uma atividade política.” (Ponder, 1971, p. 364). No entanto, como vimos, somos todos - professores, alunos e a própria escola - afetados por escolhas políticas. Transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos. Os estudantes, por sua vez, também precisam aprender que o desenvolvimento - individual, da comunidade e do país - depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira.<sup>21</sup>

**Kleber Silva, Silvia Penna e Ademar Castelo Branco perguntam:** De fato, em seu artigo “O professor de línguas estrangeiras, do corpo mole ao corpo dócil”, o senhor fala dessa sua preocupação com a alienação tanto de professores quanto de alunos. No caso dos professores de línguas estrangeiras, quais riscos essa alienação pode trazer para sua prática pedagógica?

**Vilson Leffa responde:** “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 consequência 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. [...] 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 consequências 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

---

<sup>21</sup> In: LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas - A perspectiva das Teorias da Complexidade. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 37, 2006.

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 ideia da “insurreição do conhecimento subjugado” (Pennycook, 1995, p. 55). A ideia é de que essa insurreição, segundo Cox e Assis-Peterson (2001), capacite o aluno a “articular uma contra-palavra, uma contra-sentença, um contradiscurso 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).<sup>22</sup>”

### **Uma espiadinha final e as implicações dos estudos de Vilson Leffa para a Linguística Aplicada (Crítica)**

A composição desta entrevista foi nossa forma de prestar uma homenagem ao professor/pesquisador/escritor Vilson Leffa que, ao longo de sua profícua carreira, vem construindo um notável legado. Utilizando-se de uma linguagem sensível e extremamente acessível, ele tem contribuído para a disseminação do conhecimento científico compartilhando generosamente suas inquietações e descobertas.

Desde seus primeiros artigos no final da década de 80, Leffa tem discutido com grande propriedade os mais diversos temas dentro do escopo do processo de ensino e aprendizagem de línguas formando uma legião de alunos/leitores. Dadas as grandes mudanças ocorridas neste cenário desde então, faz-se necessário reconhecer a importância e a atualidade de suas reflexões que lhe asseguraram o lugar de notoriedade entre os grandes pesquisadores da Linguística Aplicada.

A partir de sua vasta obra compilamos alguns temas que consideramos fundamentais para uma compreensão diacrônica dos estudos de Leffa, tais como a formação de professores da era do método à do pós método, o caráter interdisciplinar da língua estrangeira, a importância dos atores basilares que desempenham diferentes papéis dentro dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o papel do professor como articulador de saberes, a territorialização x desterritorialização do conhecimento, o uso das tecnologias digitais, o reletamento e o processo de consolidação da cibercultura, a produção de material didático, a Linguística Aplicada e o seu compromisso com a sociedade e os perigos da alienação do professor. Através deste recorte acreditamos ser possível observar as mudanças que ocorreram ao longo do tempo e que refletem a evolução dos estudos em Linguística Aplicada.

---

<sup>22</sup> In: LEFFA, Vilson J. 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. 213.

Entre essas mudanças está a sistematização da Linguística Aplicada Crítica, ramo da Linguística Aplicada que tem um enfoque mais crítico, voltado para as questões “de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Segundo Pennycook, a “Linguística Aplicada Crítica é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada: ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada” (PENNYCOOK, 2001, p. 10).

Leffa não ficou alheio a esse movimento de vanguarda que ainda está se consolidando entre pesquisadores e professores. No artigo “A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade” (2001), “O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil” (2005), “Pra que estudar inglês, profe? “Autoexclusão em língua estrangeira (2007) e finalmente, “Ensino da Língua Estrangeira em conflito: A busca de Atitudes Críticas Conciliadoras” (2021), Leffa fala sobre o papel social da Linguística Aplicada sobre a alienação do professor colonizado, sobre as práticas excludentes da escola e, por fim, afirma

A aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe não apenas o domínio das dimensões sistêmica e funcional, mas também o desenvolvimento de uma atitude crítica, considerando aspectos como a consciência dos inúmeros conflitos que subjazem ao estudo das línguas (p. 01)

Dessa forma, buscamos evidenciar também o caráter crítico do trabalho de Leffa, colocando-o entre os pesquisadores socialmente engajados que procuram “tornar a Linguística Aplicada mais responsável politicamente” (PENNYCOOK, 2001, p.7).

Por fim, gostaríamos de explicitar para o leitor/a o título de nosso artigo: “Uma espiadinha na vida de Vilson Leffa”: experiências vividas, histórias contadas e identidades reconstruídas. A primeira parte vem de um artigo do próprio Leffa - *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. (2014). A ideia de “espiadinha” se deve ao pequeno recorte que fizemos dentro de uma obra tão vasta e de uma vida inteira dedicada à pesquisa. Além disso, entrevemos em suas publicações o professor dedicado, o pesquisador engajado, o cidadão que tem consciência de seu papel político. Por isso, lemos sua obra como o reflexo de suas inquietações e das experiências vividas ao longo desses anos, histórias tecidas com o rigor científico da análise, dos dados e da ética. Mas, como chegamos às identidades reconstruídas?

O conjunto da obra de Leffa nos possibilita o mapeamento de seu processo de constituição identitária, nos dando indícios de como os significados que ele teceu ao longo da vida foram sendo construídos. Segundo Oliveira e Rego (2003), com base em Vygotsky, esses “significados vão se alterando como consequência das interações sociais, psicológicas e ideológicas que ocorrem ao longo da vida”. Dessa forma, o autor se constrói a cada nova pesquisa e, por ser sua obra fonte de aprendizagem e inspiração, seus leitores vão, por conseguinte, se reconstruindo a cada nova publicação lida. Afinal, “um homem não se banha duas vezes no mesmo rio”. (Heráclito de Éfeso)

## Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LEFFA, Vilson; BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santos. O Ensino da Língua Estrangeira em Conflito: A busca de Atitudes Críticas Conciliadoras. *Alfa: Revista de linguística*, São José do Rio Preto, v. 65, 2021.
- LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, Vilson J.; HEEMAN, Christiane. Decálogo do professor de EaD. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. (Orgs.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá: Eduem, 2014, p. 19-37.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.
- LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.
- LEFFA, Vilson J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.
- LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas - A perspectiva das Teorias da Complexidade. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.
- LEFFA, Vilson J. 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, págs. 203-218.
- LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2001. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 out.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 25.
- OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. IN: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 7-10.

Recebido em: 31/08/2022.

Aceito em: 12/12/2022.