

NEOLIBERALISMO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM REDES PARTICULARES: UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA

NEOLIBERALISM AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PRIVATE INSTITUTIONS: AN AUTOETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE

Recebido: 11/10/2021

Aprovado: 24/11/2021
DOI: 10.18817/rlj.v5i2.2667

Publicado: 22/12/2021

Fabício Côrtes Servelati¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9524-6393>

Resumo: Neste artigo, meu primeiro objetivo é investigar que tipo de sujeito o ensino de língua inglesa em cursos livres visa a formar e em que medida esse sistema contribui para a reprodução de desigualdades sociais, apoiando-me, para estas reflexões, em teorias sobre o neoliberalismo e em narrativas de minha atuação como professor de inglês. Para trazer elementos concretos de minha prática docente, adoto como método a autoetnografia (ANDERSON, 2006), que valoriza minhas narrativas de experiência como recurso privilegiado para construção de sentidos. Em contraste com esse ensino de língua, também tenho como objetivo indicar princípios de uma educação linguística crítica orientada para ações transformadoras das relações de poder na sociedade e comprometida com a defesa dos direitos humanos.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação linguística crítica. Ensino de língua inglesa. Direitos humanos. Linguística aplicada.

Abstract: In this article, my first objective is to investigate what kind of subjects the private English courses aim to produce and how much this system contributes to the reproduction of social inequalities, having as support, to develop these arguments, theoretical knowledge on neoliberalism along with narratives of my teaching practice. To bring concrete elements of my teaching practice, I take autoethnography as research method (ANDERSON, 2006), which values my narratives of experience as a privileged resource for the construction of meanings. In contrast to this language teaching practice, my second objective is to indicate principles of a Critical Linguistic Education oriented towards transforming actions of power relations in society and committed to the defense of human rights.

Keywords: Neoliberalism. Critical linguistic education. English language teaching. Human rights. Applied Linguistics.

Introdução

Há quatorze anos venho estudando língua inglesa e há sete desses tenho lecionado – toda essa experiência na esfera privada de ensino. Nunca foi surpresa para mim o fato de que a maneira como ensino a língua é, senão a mesma, bastante semelhante ao modo como aprendi. Atribuo isso, em grande medida, aos materiais didáticos que são adotados e ao treinamento que recebi como professor. Digo isso pensando, por exemplo, nos temas que discutimos em sala de aula: conversas sobre

¹ Mestrando em Linguística, na linha de linguagens e humanidades, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras - Inglês (2019) pela mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. E-mail:

consumo, viagens e trabalho, colocados como horizonte de sucesso, se repetem incessantemente desde minhas primeiras aulas como aluno, e continuam aparecendo, ano após ano, em abordagens que já adianto considerar simplistas. Posso destacar, ainda, o conteúdo linguístico trabalhado através de exercícios formalistas que seguem puras explicações gramaticais, os quais, frequentemente, são apresentados sem qualquer texto ou contexto, absolutamente desvinculados da realidade concreta na qual nos inserimos hoje em nossa sociedade.

A razão da persistência desses dois aspectos destacados como exemplos - os temas para discussão e o conteúdo linguístico - encontra fundamento, acredito, em dois pontos: no neoliberalismo e na colonialidade do saber/poder. Primeiramente, esse ensino se apoia no objetivo de atender a demandas de segmentos da sociedade em que são reforçados constantemente os discursos que constroem a imagem do conhecimento de língua inglesa como capital cultural e economicamente valorizados - ou seja, torna-se uma **mercadoria**. A pretensão seria desenvolver nos estudantes uma competência linguística precisa e eficiente, para a qual os livros didáticos oferecem uma organização sistemática. Longe de dizer que conhecer línguas adicionais não seja positivo e vantajoso. A questão é que, instigados por discursos que associam língua inglesa a sucesso profissional (ZACCHI, 2016), conseqüentemente a algum *status* social, os cursos de idiomas tomam a tarefa de oferecer um tipo de ensino que, como pretendo mostrar, visa a instrumentalizar o aprendiz, lançando mão de práticas supostamente justas e pretensiosamente despolitizadas, anunciando grande eficiência e benefícios, de forma a obter destaque na concorrência de mercado, ao mesmo tempo que prepara os estudantes para entrarem neste mesmo jogo de competição por oportunidades.

Em segundo lugar, em minha experiência, a maior parte dos livros didáticos usados em sala de aula para o ensino de língua inglesa, assim como para o treinamento de professores, vem de editoras britânicas. Esses livros orientam praticamente todo o trabalho docente²: é a partir deles que o currículo é estabelecido, o conteúdo é apresentado, os temas para as discussões são trazidos e as provas são elaboradas. São eles que impõem o método de como conduzir a prática de ensinar e que concepção de língua é adotada. Para além do apagamento

² Aqui faço uma advertência: não é minha intenção fazer uma análise de livros didáticos. No entanto, é imprescindível recorrer a eles para auxiliar na reflexão sobre minha prática de ensino e sobre os objetivos desse sistema escolar, considerando que eles são o elemento norteador de todo o curso onde trabalho.

da cultura e dos povos que estão aprendendo a língua inglesa, toda a composição do curso, incluindo a didática, é orientada no sentido de garantir uma lucratividade aos grandes centros europeus. Ao mesmo tempo que essa indústria de materiais guia todo o ensino para um “preparo para o mundo do trabalho e do consumo” (pontos que explorarei aqui), toma para si a legitimidade do que é ensinar a língua inglesa tanto quanto do que é falar a língua inglesa. Todo o saber legitimado no campo do ensino de inglês tem sua base eurocêntrica, ao qual as periferias do mundo, Brasil incluso, estão até o momento presas³.

Reconheço que essas duas grandes temáticas – o neoliberalismo e a colonialidade do saber/poder –, estão intrinsecamente conectadas. Contudo, neste artigo mantereí o foco sobre a relação e influência do neoliberalismo no ensino privado de língua inglesa. Devo indicar que este escrito é fruto de minha pesquisa de mestrado, em andamento, na qual busco construir inteligibilidade acerca do que faço em minha prática pedagógica, através da compreensão de como forças hegemônicas, elitistas e imperialistas, exercem poder para moldar nossos modos de agir e pensar, e nos condicionar, dissimuladamente, ainda que escancaradamente, à reprodução de comportamentos que nos mantêm em posição de subalternidade⁴.

Coloco-me, neste texto, dois objetivos. Em primeiro lugar, pretendo identificar, à luz de minhas experiências docentes e do conhecimento teórico construído sobre o tema do neoliberalismo, o tipo de sujeito que o **ensino de língua inglesa** orientado pela ideologia neoliberal visa a formar e como esse sistema de ensino contribui para a reprodução de desigualdades sociais e culturais. Em segundo lugar, pretendo indicar alguns princípios que, apoiados no movimento praxiológico da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, 2017; RAJAGOPALAN, 2003), também se aproximando da pedagogia crítica de Paulo Freire (2021), tenho pensado, podem servir como um horizonte em direção ao qual poderíamos guiar nossas práticas de ensino, ou melhor, práxis de uma **educação linguística crítica**. Trata-se de indicar um caminho alternativo pelo qual podemos adotar uma **atitude problematizadora** de saberes, práticas, relações e ordens de poder, de modo que possamos vislumbrar possibilidades de ação almejando uma convivência mais saudável e justa.

³ Sobre este tema, cf. Kumaravadivelu (2012).

⁴ O tema da colonialidade, e os que a ele se ligam, como a concepção de língua adotada no ensino privado de línguas adicionais, será explorado futuramente.

As pequenas narrativas que trarei serão desenvolvidas a partir de minha experiência docente em um curso privado de língua inglesa de Juiz de Fora. Esta é uma escola que atende alunos desde crianças a adultos, em sua maioria brancos, estudantes de escolas particulares da cidade. Meus relatos são frutos de interações com alunos em sala, assim como de interações com colegas, coordenadores e diretores; com estes últimos, muitas das orientações que recebo/recebi ocorrem/ocorreram nas reuniões de professores ou diretamente como supervisão de trabalho. Levo em conta também o material didático usado nesse curso, e apresentarei elementos que considero relevantes para pensar esse modelo de ensino.

Para levar em consideração esses saberes na construção destas reflexões, adoto como método a **autoetnografia analítica** (ANDERSON, 2006). Tomar essa perspectiva como método de pesquisa significa reconhecer que, sendo membro participante do grupo que observo, no caso instituições particulares de ensino de língua, posso aceitar como valiosos tanto conhecimentos como sentimentos meus construídos nesse contexto, e que posso me colocar, no texto que desenvolvo, explicitamente como um agente cujas experiências e reflexões contribuem para a compreensão do mundo social sob escrutínio. Tal característica me permite trazer, como sentimento ígneo desta pesquisa, a constatação de que é contraproducente a frustração e o tédio – tanto meu quanto de muitos alunos – no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa hoje diante da imposta alienação de nossa realidade social mais próxima, diante do impedimento de tomar nossos interesses e vivências como centrais nessa prática formativa.

A autoetnografia analítica como método pressupõe também o diálogo com informantes além do pesquisador e o entendimento de que, no contato com o ambiente e seus integrantes, todos esses agentes sociais se influenciam mutuamente (ANDERSON, 2006). Aproveito para alertar que não foi parte do procedimento desta pesquisa fazer entrevistas formais com colegas e alunos; não obstante, essas pessoas são, a rigor, partes constituintes desse contexto no qual me insiro, de tal sorte que minha constante relação com ambos pode ser suficiente para formar minha percepção dos acontecimentos que aqui discuto, tendo em vista os objetivos que por ora coloquei. Assim, recorro às minhas vinhetas narrativas, juntamente com um referencial teórico apropriado, a fim de construir uma

compreensão mais ampla de fenômenos sociais além dos fornecidos pelos dados empíricos usados (ANDERSON, 2006)⁵.

Isso posto, na próxima seção busco compreender, de maneira sucinta, como age a ideologia neoliberal através de tecnologias de poder e práticas governamentais ao ponto de influenciarem setores de nossa vida social além das práticas econômicas.

Neoliberalismo

Desde após a Segunda Guerra Mundial, as primeiras teorizações e os primeiros movimentos de uma governamentalidade neoliberal começaram a emergir, principalmente na Alemanha e nos Estados Unidos. Segundo Foucault (2008), essas teorizações aparecem como reações ao Estado de bem-estar social e à economia planificada, dirigida pelo Estado, que eram adotadas no contexto de crise do liberalismo econômico e de altos índices de desemprego nos anos 1930. Essas ações estatais não eram necessariamente anticapitalistas, mas contavam com investimentos em políticas públicas em diversos países para remediar efeitos devastadores da crise econômica e reverter índices de pobreza.

O neoliberalismo significou, naquele momento, novos princípios e intervenções nas ações econômicas. Se antes, no liberalismo clássico do século XVIII, o princípio pelo qual o mercado agia e regulava seus preços era a **troca**, então, após a Segunda Guerra, o princípio pelo qual vão se orientar as práticas econômicas será a **concorrência**.

A concorrência não é uma dinâmica natural de comportamento entre os indivíduos, mas, segundo Foucault (2008), tem suas condições de possibilidade artificialmente articuladas; assim, para seu pleno funcionamento, a ativa intervenção da prática governamental será determinante para que esse jogo não seja interrompido. Se os negócios e as empresas privadas devem arcar com sua própria manutenção, agora essa lógica é estendida também aos indivíduos. Eles serão responsáveis por gerir seus recursos, estabelecer suas reservas, assegurar-se contra riscos e danos: assim os neoliberais explicam as privatizações dos serviços

⁵ Nesse sentido, esclareço por que não houve necessidade de que essa pesquisa tivesse um parecer do Comitê de Ética.

de saúde, educação, previdência etc. Tais serviços não são tidos mais como obrigações do Estado – da sociedade.

Esse jogo da concorrência é necessariamente pautado pela desigualdade; não é uma dinâmica de equilíbrio: “É essa multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui [...] o escopo da política neoliberal” (FOUCAULT, 2008, p. 203). Deste modo, não é absolutamente um objetivo a garantia de pleno emprego ou políticas públicas que tenderiam à equalização de condições. Na ordem neoliberal é indispensável que haja tanto pessoas empregadas como pessoas desempregadas, salários altos e salários baixos. As condições dos indivíduos devem ser destoantes, e políticas sociais que tiverem o objetivo de igualização estarão em contradição com esta ordem econômica.

As técnicas de interferência neoliberal agem sobre os atributos que, muito além de sua força de trabalho, permitem aos indivíduos-empresas competirem por trabalho. O **capital humano**, que será levado em conta nas análises econômicas, caracteriza competências do trabalhador que são “o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário” (FOUCAULT, 2008, p. 308).

Evidentemente que podemos considerar a educação escolar e profissional como substantivas possibilidades de desenvolvimento dessas competências valorizadas na competição por oportunidades no mundo do trabalho. Contudo, entram ainda nessas análises outros fatores moldáveis. Foucault (2008) destaca, entre outros, o ambiente de desenvolvimento das crianças e até o tempo que os pais dedicam aos filhos. Pais com elevado capital humano podem criar condições favoráveis de desenvolvimento aos filhos, assim como o contrário pode se efetivar. A reflexão sobre esse núcleo de ação pode ser manipulada para impedir que certa parcela desenvolva competências valorizadas, de modo que resultará na incapacidade de competir eficientemente por oportunidades. São esses fatores que os discursos meritocráticos frequentemente desconsideram.

A partir da década de 1980, em reação à crise e recessão econômica dos anos 1970, o neoliberalismo avançou mais efetivamente na prática. Com Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, tivemos a vanguarda do acirramento dos princípios governamentais orientados em interesse das elites controladoras do mercado. Logo outros países da Europa e da América seguiram

esses passos⁶. Algumas ações desses governos foram no sentido de cortar investimentos sociais, elevar o nível de desemprego, conter greve de trabalhadores, enfraquecer organizações sindicais, reduzir impostos de grandes rendimentos, relaxar o controle sobre transações financeiras e privatizar recursos, como petróleo, eletricidade, gás e água (ANDERSON, 1995).

No Brasil, as ações de governo alinhadas mais significativamente com a ideologia neoliberal se deram sob a direção de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na presidência da república em meados de 1990. Sua principal pauta era o controle inflacionário, de modo que pôs em prática o Plano Real. Ao mesmo tempo que angariou apoio popular, pois reduziu o preço das mercadorias e aumentou o poder de compra da população, o maior benefício do Plano Real foi em favor de uma pequena elite, a quem se atribui, em primeiro lugar, a causa dessa elevação da inflação por meio de suas especulações no mercado financeiro (SOUZA, 2018).

De acordo com o sociólogo Jessé Souza (2018), as ações executadas por Cardoso como chefe do poder executivo foram possibilitadas em grande medida por uma série de discursos que haviam sido elaborados anos antes por intelectuais e reverberados e empoderados pela mídia, ambos a serviço da pouco numerosa elite brasileira. Esses discursos, segundo o autor, foram de tal maneira aceitos no ideário popular que formaram uma espécie de “mito nacional”. Noções como “jeitinho brasileiro” e sua “informalidade” denotariam aos brasileiros um caráter desonesto, sem rigor e intimista; ademais, o “patrimonialismo” seria uma característica supostamente inerente ao brasileiro, a partir da qual o povo seria predisposto à corrupção, a beneficiar-se pessoalmente de recursos públicos.

Tais discursos, segundo Souza (2018), teriam fortalecido, a partir de então, as investidas liberais em sua demonização do Estado toda vez que houve no horizonte alguma tendência a se atender certos interesses da ampla população, advogando, em contrapartida, por uma crença de santidade para o mercado como o único modo possível de gerência eficiente dos recursos. Esses discursos liberais escalaram de tal maneira a angariar suporte para as amplas privatizações que se efetivaram nos anos que se seguiram; por meio destas e da ampla venda de títulos da dívida

⁶ No mesmo período, outros governos de direita na Europa, como na Alemanha e na Dinamarca, também avançaram suas políticas neoliberais. Países como França, Itália, Grécia, Portugal e Espanha, apesar de colocarem alguma resistência, também se viram pressionados a adotar medidas similares, principalmente no controle de inflação, contenção de gastos públicos e investimentos sociais (cf. ANDERSON, 1995).

pública, deu-se a imensa transferência de recursos de toda a população para o rentismo da classe dominante (SOUZA, 2018)⁷.

O ponto que quero destacar aqui é que esses discursos e essas ações neoliberais, que objetivam responsabilizar unicamente os sujeitos por seu sucesso ou insucesso, que atendem aos interesses elitistas ao transferirem progressivamente os recursos públicos para a esfera particular, sob a ilusão das muito invocadas liberdades individuais, não podem fazer sentido em uma sociedade em que historicamente grande parte da população é de origem pobre, escrava, excluída, e continua a ser. De acordo com Jessé Souza (2018), os discursos de ineficiência e corrupção dos serviços públicos (ainda que, sim, devemos reconhecer a gravidade dessas ações) são a grande cortina de fumaça para o sucateamento de setores como saúde, educação e previdência, entre outros, de modo a cada vez mais desamparar a grande massa da população e fortalecer o setor privado.

Os discursos que atribuem a unicamente mérito e esforço próprio o sucesso dos sujeitos, assim como o fracasso de outros, não podem se sustentar quando olhamos para a abissal disparidade de condições no ponto de partida de diferentes grupos de nossa sociedade, condições que lhes permitem (ou impedem) o desenvolvimento de competências valorizadas na selvagem concorrência por oportunidades na sociedade neoliberal. Isso sem contar ainda outros fatores significativos, como discriminações de raça, etnia, sexo, gênero.

O neoliberalismo articula técnicas de intervenção em nossas vidas, em nossos comportamentos e modos de pensar (HAN, 2020). O que essa ordem deliberadamente promove é uma gradativa desarticulação de uma teia de sustentação geral da sociedade. Os discursos inflamados de liberdade configuram uma técnica de poder que, segundo o filósofo Byung-Chul Han (2020), promove hoje justamente uma **crise da liberdade**. Não sabemos quem são os indivíduos que integram essa classe dominante, não sabemos frequentemente como exercem poder sobre nós e acabamos reproduzindo esses discursos e comportamentos, nós próprios sendo agentes dessa auto coerção - todos esses elementos impossibilitando qualquer reação coletiva mais abrangente.

⁷ Por fugir ao escopo deste trabalho, não exploro exatamente as ações dos governos que se seguiram a FHC. Limito-me a indicar que nem os governos do Partido dos Trabalhadores nem os posteriores apresentaram rupturas com a ordem neoliberal (cf. ANDERSON, 2019).

Se não discutimos essas questões em nosso dia a dia - e as escolas são o lugar privilegiado para, desde cedo, começar a fazê-lo -, estamos favorecendo a manutenção de grandes privilégios de grupos que controlam a política econômica e toda a dinâmica social, tomando como fatos inevitáveis todas as condições a que estamos submetidos.

Narrativas de experiências docentes no ensino privado de língua inglesa

Essa breve incursão por preceitos teóricos e ações neoliberais se justifica na medida em que, a partir dessas considerações, juntamente com meus relatos de experiência, posso compreender princípios que orientam algumas das práticas no âmbito do ensino privado de língua inglesa e a que interesses elas servem.

Como afirmei no início, no âmbito do trabalho, sou orientado a conduzir minha prática de forma a conquistar o **cliente**. Mais recentemente, durante a pandemia da Covid-19, encontramos no meio virtual, a possibilidade de continuar nossas aulas. Entretanto, uma grande quantidade de alunos decidiu abandonar o curso de inglês. Um dos motivos primeiros foi a dificuldade financeira; outras razões foram a descrença na modalidade do ensino remoto como eficaz ou sério, e a incapacidade de muitos de se adaptarem a tal modalidade. Logo, à tarefa de atrair novos clientes, somou-se a de manter aqueles que já temos. Resultado disso é que fomos orientados pelos coordenadores, a fazer ou a adaptar atividades com os alunos de modo que pudessem ser compiladas em uma cartilha com o objetivo de divulgação nos grupos com pais e alunos, assim como nas redes sociais. Não é que eu não reconheça a importância do *marketing* para as empresas, mas a questão é que absolutamente nada foi falado sobre objetivos pedagógicos (como ocorre em outros momentos).

Outro caso que posso citar, neste mesmo contexto de aulas remotas, refere-se ao uso de ferramentas lúdicas, de jogos, de aplicativos e *websites*. Algumas esporádicas vezes lancei mão de jogos como *Kahoot* ou *Quizizz* para corrigir alguma atividade do livro complementar de exercícios, que em geral funciona como tarefa de casa, mas sem avisar aos alunos, de antemão, que se trava da atividade do livro. Na ocasião, alguns deles apresentaram dificuldades durante o jogo, então discutimos as opções do exercício. Na sequência, ao perguntar sobre a tarefa de casa, quem tinha ou não tinha feito, que problemas haviam encontrado, poucos se manifestaram,

como normalmente tem acontecido durante as aulas remotas. Então, um aluno se manifestou dizendo: “aqueles exercícios do jogo eram os do livro, certo?” Quando confirmei, outro disse: “a gente poderia fazer os deveres de casa sempre pelo jogo”.

Por essa cena, percebo que frequentemente o interesse está no jogo apenas pelo próprio jogo, não pelo conteúdo trabalhado. O encorajamento ao uso desses recursos por parte da coordenação pedagógica já estava presente anteriormente, mas se intensificaram agora; é uma tentativa de cada vez mais integrar os celulares e computadores à aula, como acontecia mesmo antes do ensino remoto. Boa parte das instruções e dos treinamentos para professores reforça esses usos sem uma reflexão mais detida sobre os objetivos a serem alcançados. A meu ver, a adoção desses recursos, a *gamificação* do ensino, frequentemente, visa apenas trabalhar o conteúdo do livro didático de uma forma mais atraente. Ainda que haja outras possibilidades de se usar esses recursos “lúdicos”, o ponto é que não temos a liberdade e o tempo para tratar de outros temas que não sejam os trazidos pelo material didático, pois o cronograma da instituição que devemos seguir rigorosamente não permite esse espaço.

Vejo esse apelo à ludicidade excessiva como consequência da frustração e do tédio com os temas propostos para discussão nesse tipo de ensino. E este é o ponto de minha maior indignação: os pontos trazidos para discussão pelos materiais não estão próximos e não se ligam de maneira coerente à nossa realidade. Em geral, a maioria das discussões circulam os temas de consumo, viagem e trabalho - estão sempre presentes. O grande problema é como são abordados esses tópicos. Assim, apelar para jogos se mostra um artifício um tanto alienante quando a aula poderia ser muito mais estimulante se os alunos vissem ali um espaço para discussões que realmente interessassem a eles.

Para ilustrar, em duas turmas distintas com as quais trabalho, de adultos, o tema do consumo, em momentos específicos do curso, aparece abertamente direcionado à incitação do consumismo, sem nenhuma reflexão crítica sobre esta atitude proposta pelo material. Em um dos livros, a unidade em questão leva o título *Spend, spend, spend?* [gastar, gastar, gastar?], e em vez de trazer provocações sobre nossos hábitos de consumo, sobre os interesses de quem são contemplados com o consumo desenfreado de determinados produtos, ou sobre quem tem acesso a tais e tais produtos, lugares etc., as questões para debate são do tipo: “*which of these things would you like to buy?*” (referência aos itens na imagem de abertura),

“*which things do you enjoy spending money on?*”, ou “*do you have a favourite shop?*”⁸. Com a outra turma, para o exercício de habilidade auditiva, o material propõe uma encenação extremamente artificial, que narra o “dilema” de três amigos indo às compras no centro de Londres para comprar roupas para uma festa⁹. Seria esse um tema da maior importância que merece toda nossa atenção e energia numa aula às 19h, após um longo dia de trabalho e/ou estudos? No meu entender, essa proposta não faz mais do que distanciar a discussão de nossa realidade, entediar-nos, e reforçar ideais consumistas que afirmam um *status* supostamente desejável.

Então por que temos de nos ater a esses materiais? Reitero aqui a obrigatoriedade que os professores temos de cumprir o cronograma da instituição, cronograma este que é elaborado com referência ao material didático. Isso também justifica a necessidade de observá-lo com atenção para se pensar o processo formativo dos indivíduos nesse contexto de ensino.

Como mencionei anteriormente, todos os livros que até hoje utilizei em meu estudo e em minha prática de ensino da língua inglesa vêm de editoras britânicas. Os “falantes nativos”, em geral dos países centrais do norte global, ainda são vistos como referências legítimas para o que se entende por inglês, eles também detêm a credibilidade de referência sobre o que se entende por ensinar uma língua (KUMARAVADIVELU, 2012) - aí se apoia a “credibilidade” do ensino. Porque a indústria editorial eurocêntrica reforça em todos os seus materiais essa crença de uma competência linguística ideal centrada no falante nativo, assim como em uma propriedade no que diz respeito à prática de ensino da língua inglesa, seu sucesso comercial da indústria de livros é reforçado dia após dia.

Esses livros didáticos orientam toda a prática pedagógica em sala de aula, assim como os cronogramas e as provas a cada bimestre/semestre. Todos esses elementos são padronizados; todos os alunos de mesmo nível do curso veem os mesmos conteúdos e fazem as mesmas provas. O discurso para justificar isso é o de que, desse modo, todos os estudantes teriam as mesmas condições de aprendizagem, e seu rendimento bem-sucedido dependeria apenas de si próprios. Igualmente, a responsabilidade pelo insucesso seria individual, pois não teriam se esforçado o bastante. Aqui o aluno deve se adequar ao método de ensino, não o

⁸ Cf. *Complete First* (BROOK-HART, 2014, pp. 106-115). “Quais destas coisas você gostaria de comprar?”, “com quais coisas você gosta de gastar seu dinheiro?”, “você tem uma loja preferida?”.

⁹ Cf. *Personal Best A2* (ROGERS, 2017, p. 46).

inverso. Resultado disso é a pretensão de isentar-se o ensino de língua de qualquer responsabilidade sobre o fracasso de seus alunos na convivência social extraclasse. O pressuposto, entendo, é o de que a tarefa do curso seria apenas promover o conhecimento da língua inglesa, e que esse conhecimento já seria uma vantagem em si mesmo, já conferiria um privilégio ao aluno.

A própria indústria de ensino de língua inglesa do Reino Unido pode ser vista como um tipo de indústria cultural em que produtos essenciais, como livros padronizados voltados para o mercado global, desempenham a tarefa ideológica de reforçar o vínculo entre o inglês e o sucesso profissional (GRAY, 2012 apud ZACCHI, 2016, p. 165)¹⁰.

Como sabemos, esse conhecimento linguístico não vem “puro”, não é inocente. O argumento principal dos autores Gray e Zacchi é o de que o uso de imagens de celebridades nos livros didáticos, com seus estilos de vida luxuosos, reforça a associação entre língua inglesa e sucesso profissional. Por esse caminho, entendo que os atores e as atrizes anônimos nesses materiais, ao exibirem estilos de vida ostentosos, também contribuem para tal associação. Por serem frequentemente representadas nesses livros pessoas que passam uma imagem de sucesso ligado aos bens que consomem ou aos lugares que frequentam; entendo que esses elementos reforçam a crença de que o falar a língua inglesa seria como um elo com o sucesso¹¹. Sucesso entendido como posse, como a possibilidade de ter/comprar, haja vista que não são discutidas as reais condições ou oportunidades de se acessar tais padrões de consumo ou posições sociais.

Ainda que por vezes sejam abordados temas como pobreza ou problemas ambientais, as discussões nunca tocam nas causas desses problemas ou nos levam a pensar em possibilidades concretas e eficazes de ação. São conversas sempre breves e superficiais; mudam-se os tópicos rapidamente. Tampouco temos a liberdade de nos desprendermos desses materiais, pois são o norte de toda a prática

¹⁰ No original: “the UK ELT industry itself can usefully be seen as a type of culture industry in which core products such as standardised textbooks aimed at the global market perform the ideological task of reinforcing the link between English and professional success”.

¹¹ Esses temas vêm reforçar a crença na relação do inglês com o sucesso profissional/financeiro, que já, muitas vezes, chega com os alunos ao curso. Exemplo: todo início de ano, nas primeiras conversas, sempre discutimos a pergunta “por que você decidiu aprender inglês?”. Estou ciente de que esta pergunta abre caminho para grandes problematizações, mas abordarei essa discussão na próxima etapa de minha pesquisa, sobre a colonialidade do saber/poder. Contudo, *algumas* das respostas mais frequentes que ouvi de alunos meus são: para conseguir um bom trabalho ou para ter mais oportunidades de emprego; para viajar.

nesse contexto. Ainda que tenhamos a liberdade de tocar nos assuntos de nossos interesses, não temos o espaço para desenvolvê-los. É como se esses temas fossem colocados ali, brevemente, apenas para apaziguar uma crítica fácil de se fazer - a de não abordar problemas sociais -, mas do modo como é feito, uma reflexão crítica e mais atenta nos é impedida.

Em geral, há até agora o privilégio do abstrato em detrimento do real, “situações e espaço a-históricos, indefinidos, imprecisos” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 203). Nesse tipo de ensino, questões conflituosas não têm espaço. Na educação mercadológica, se o objetivo é fidelizar o cliente, conquistá-lo, seja pelo seu divertimento, seja pela criação de expectativas, seja pelo que o aluno fala da aula em casa ou pelo que se divulga nas redes sociais, o ensino deve passar a impressão de uma “neutralidade”. Jurjo Santomé (2003) denomina *Walt Disneyzação* da vida e da cultura esse esforço de manter os jovens (e, no caso de cursos de inglês, também os adultos) em uma espécie de paraíso artificial que é construído nos livros do sistema escolar, explicando assim o infantilismo e a futilidade dos temas trabalhados, que impedem que os estudantes entendam o porquê das desigualdades e injustiças sociais, que prendem-nos em um mundo em que os problemas se resumem aos itens pessoais que se esquece antes de viajar ou ao cruel dilema de ter que comprar roupas em Londres para uma festa.

Afinal de contas, esse ensino serve a um propósito maior: o de manter uma ordem social de privilégios de alguns poucos à custa de muitos. Ideias ou ações que pretenderem contestar esses privilégios de poucos e contemplar os interesses dos muitos que pouco têm não serão vistas como tentativa de humanização ou justiça, mas de subversão da ordem (FREIRE, 2021).

Em seus objetivos, esse modelo de ensino é bem-sucedido. Orientado pela ética neoliberal do mercado, esse ensino de língua se propõe a formar sujeitos instrumentalizados linguisticamente para concorrerem por vagas de trabalho, sujeitos que trabalharão avidamente para consumir os bens colocados em seu horizonte, sujeitos que aceitarão os discursos fatalistas sobre a realidade e que, salvo o contato com outras experiências e incentivos, contribuirão para a permanência e os desdobramentos dessa dinâmica social sempre mais desigual. Nessa lógica, não importa se alguns alunos não aprendem, “talvez não tenham se esforçado o bastante”; afinal, outros conseguiram e as condições eram “as mesmas”. Se o objetivo é mercadológico – se o objetivo de fazer uma atividade com os alunos

é sua divulgação a fim de manter os clientes ou conquistar novos clientes, sem nos atentarmos para a formação crítica desses cidadãos -, até o momento, como dissemos, ele é bem-sucedido. Do modo como é feito até hoje, essa prática contribui para o fortalecimento do individualismo, para formar indivíduos que buscarão investir apenas em si próprios, esperando apenas seu sucesso individual, acreditando apenas em seus esforços individuais, relegando a resistência de um senso de coletividade e ignorando que seu fracasso estará atrelado ao fracasso de uma articulação coerente com o todo social.

Em direção a uma educação linguística crítica orientada para a justiça social

Seria errôneo, entretanto, assumir que, apesar de os livros didáticos reproduzirem valores neoliberais de conduta e convivência, necessariamente professores e estudantes os aceitem inteira e acriticamente (ZACCHI, 2016).

Trago outra narrativa: Trabalhando recentemente com o livro *Beyond A2+* (CAMPBELL *et al.*, 2014), ao fazermos uma atividade em que uma mulher, tendo empreendido seu próprio negócio com sucesso e desenvolvido sua habilidade artística apoiada pela família, diz “meu conselho é: não desistam de tentar, vocês podem fazer qualquer coisa que quiserem” (p. 80, n. 3b).¹² Uma jovem aluna em minha classe fez uma intervenção muito pertinente. Sua posição era de discordância em relação à declaração citada, pois, reproduzindo com minhas palavras, aquela declaração refletia um discurso meritocrático que não levaria em conta outros fatores que permitem a algumas pessoas certas possibilidades, mas não a outras; ela citou alguns exemplos, como casos de pessoas que não têm oportunidades de desenvolvimento educacional por motivos de vulnerabilidade socioeconômica ou que não têm oportunidades de emprego por questões de raça, sexo ou etnia. Depois desses comentários, outros alunos também manifestaram posições diferentes das do livro e da colega. Nesse momento percebi um maior engajamento dos estudantes, e considerei que tivemos uma reflexão mais significativa. Infelizmente, nas aulas que se seguiram, não pudemos retornar ao assunto, porque, novamente, o cronograma rígido nos força a seguir para a próxima lição e mais uma vez focar em aspectos puramente formais da língua.

¹² No original: “my advice to others is: don’t stop trying, you can do anything you want”.

Uma **educação linguística crítica**, à qual objetivo dar força ao somar minha voz, visa produzir compreensão sobre as relações de poder na sociedade em que vivemos e agir de modo a alterá-las. Essa práxis educativa, em oposição a um ensino de língua que acaba por perpetuar desigualdades por não se engajar no contexto sociopolítico ao qual pertence, se orienta por três princípios, quais sejam, o reconhecimento do caráter político imanente à educação, o compromisso ético com a dignidade humana e a justiça social, e a reflexão orientada para ações transformadoras da realidade.

Este entendimento de educação, ao mesmo tempo que tem seus princípios orientados pela Pedagogia Crítica freireana (2021[1968]), apoia-se em perspectivas da Linguística Aplicada Crítica, a partir da qual podemos considerar que pensar criticamente é possibilitar o desenvolvimento de uma **atitude problematizadora** das relações sociais, levando em conta aspectos políticos, problemas de poder, disparidade e diferença (PENNYCOOK, 2001). Nesse sentido, trata-se de uma prática de “constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111-2). É uma atitude de questionar discursos, saberes e práticas estabelecidos e as relações de poder que os atravessam, que os criam, e que os sustentam.

Esta perspectiva pressupõe que não podemos entender nossas práticas linguísticas como desconectadas de nossas ações sociais; pelo contrário, é compartilhar do pressuposto de que nossa realidade é produzida social e culturalmente através de relações discursivas (PENNYCOOK, 2001). O objetivo é assumir o caráter eminentemente político da educação e da linguagem (FREIRE, 2021), em detrimento de uma crença cínica liberal de neutralidade; é assumir que a atividade de formação de sujeitos não acontece numa dimensão independente; é assumir que o ensino de línguas adicionais, de língua inglesa, não pode se eximir dessa responsabilidade social, haja vista que lida com sujeitos reais, agentes no mundo em que vivem.

Entendendo que nossa realidade é uma construção social; admitindo que nossas ações e construção de conhecimento são sempre interessadas; e reconhecendo que estar em relação é fazer parte de uma disputa de forças, devemos, conjuntamente, estabelecer e dar impulso aos discursos e princípios que guiam nossas ações - princípios éticos de nossa convivência. Assim, argumento em favor de uma educação crítica que ambiciona construir sentidos que se distanciem

de causas de sofrimento humano (MOITA LOPES, 2006). Trata-se de pensar uma prática formadora “com enfoque nas desigualdades sociais que se constroem também por meio de discursos” (PESSOA, 2018, p. 190), de forma a recusar uma suposta isenção de responsabilidade na perpetuação de injustiças e covardias sociais a que pretendem os discursos individualistas neoliberais. A intenção é desenvolver uma prática educativa que tenha a dignidade humana como um valor a ser guardado; que tenha a defesa dos Direitos Humanos, ou Direitos Fundamentais expressos em nossa Constituição (CANDAU, SACAVINO, 2013).

Tomar a direção de uma educação linguística crítica pressupõe respeito a alunos e professores. É renunciar à tentativa de se criar um entendimento da realidade como um conto de fadas, no qual tudo é pacífico, tudo é divertido, tudo é possível, nada nos atormenta, varrendo para debaixo do tapete todas as mazelas cotidianas. Não cabe, por exemplo, de modo algum, ignorar o fato de que muito mais de meio milhão de pessoas morreram somente no Brasil pela Covid-19 enquanto tentamos, a qualquer custo, tornar nossas aulas divertidas.

Por outro lado, não devemos achar que bastaria ilustrar nossas aulas com o sofrimento alheio, pois imagens e números que nos deixariam perplexos, por si, não conduzem a uma reflexão, análise ou posicionamento crítico (TORRES SANTOMÉ, 2003). O que importa é a reflexão sobre o problema estrutural de nossa sociedade. A atitude crítica que deve nos interessar na sala de aula é a problematização das causas das diversas violências que presenciamos, e considerar as consequências e quais setores da população são mais afetados, para então podermos “vislumbrar possibilidades de ação” (PESSOA, 2018, p. 191).

Considerar as iniciativas possíveis a partir da reflexão sobre os problemas que encontramos deve ser aqui um ponto central – uma perspectiva crítica de educação se assenta sobre um desejo de **transformação** da realidade social (PENNYCOOK, 2017; FREIRE, 2021). Reconhecer a capacidade de agência dos indivíduos é reconhecê-los como sujeitos políticos, capazes de alterar as relações de poder, e não de contemplá-las de modo passivo apenas. A tarefa deve ser a de formar sujeitos capazes de compreender como se inserem nessa teia de relações, que posição ocupam nesta sociedade, que forças estão em confronto, através de quais técnicas de poder certos grupos agem sobre outros, e interesses de quem estão sendo contemplados e relegados, para então se mobilizarem e agirem sobre essa realidade, buscando transformá-la. Afinal, como nos ensina Foucault (1996, p.

44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Essa transformação não parte simplesmente da tomada de consciência ou entendimento de como se organizam as relações sociais, mas da articulação estratégica de indivíduos e grupos, sempre numa coletividade, que, com interesses e objetivos em comum, podem se organizar e pensar cursos de ação nesta disputa de forças.

Por isso, “a educação institucionalizada, embora possa funcionar em um sentido reprodutor, também pode e deve ser um espaço de formação de pessoas comprometidas com a luta contra as injustiças” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 209) - e isso deve incluir o ensino particular de língua. Para isso, não basta que um ou outro professor adote uma perspectiva crítica, socialmente sensível, politicamente responsável – **esta deve ser uma posição institucional.**

É preciso que a instituição escolar assuma, questione e repense seus próprios princípios, os valores pelos quais se orienta. Ainda que esse tipo de instituição deva operar por certos mecanismos de mercado, que deva ter uma margem de lucro, que marque sua presença na concorrência econômica por sua manutenção, não é mais possível que esse ensino realize sua prática de olhos fechados para os problemas sociais que o rondam. Dizer que a educação não deve ter nada a ver com política é em si um posicionamento político. É preciso que se admitam os posicionamentos da instituição face às questões sociopolíticas que são concretas em nosso meio. Não adianta dizer que abominamos as injustiças, opressões e discriminações, mas, tendo uma real possibilidade de atuar significativamente na formação cidadã de jovens e adultos, contradizer esse discurso em suas ações. É muito significativo, sobretudo, atuar nos setores mais altos da classe trabalhadora e na classe média, para que nesses grupos também se desenvolva uma atitude de reafirmação e proteção de valores democráticos e de defesa da dignidade humana.

Conclusão

Não é surpresa que o empresariamento das escolas tenha dobrado as práticas pedagógicas e seus objetivos aos interesses do mercado. No entanto, esse ensino de língua inglesa não se sustenta mais, inclusive em sua própria prática mercadológica: os alunos não são cativados, ficam entediados, pois os conteúdos se

distanciam absurdamente de suas realidades. Tentei mostrar, a partir de exemplos de minha experiência docente, que essa educação mercadológica visa a formar sujeitos equipados linguisticamente, que participarão da concorrência econômica por oportunidades de empregos, acreditando que seus sucessos e fracassos devem-se apenas a esforços individuais, e terão como medida de sucesso e horizonte de desejo o poder de compra, de posse, e a possibilidade de acesso a lugares prestigiados. A questão é que esse ensino hoje também tem sua parcela de contribuição para a perpetuação de relações de poder colossalmente desiguais em nossa sociedade, o que só pode interessar a pequenos grupos elitistas, visto que não encorajam os indivíduos a pensar sobre o meio em que vivem e como podem agir ativamente sobre ele.

Portanto, indiquei alguns princípios em direção a uma educação linguística crítica, que busca assumir o caráter político da prática educativa, defender o compromisso ético com os direitos humanos e a justiça social, e promover reflexões orientadas para a transformação das relações de poder em nossa sociedade, por meio do engajamento dos sujeitos nas lutas sociais.

Essa discussão deve interessar às escolas privadas de línguas adicionais e todos que a elas se ligam, pois, ao adotarem os princípios neoliberais, defendem os interesses de uma elite da qual elas mesmas não fazem parte, e assim fomentam as condições para diversas instabilidades, cujas consequências danosas estão experienciando com mais ênfase no presente. Apenas pensando e investindo em uma sociedade saudável poderão contar com um desenvolvimento semelhante. Então, que reconheçamos o contexto educacional como lugar privilegiado para reflexão, diálogo, luta e transformação de nossa comunidade.

Referências

ANDERSON, L. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 4, 373-395, 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, P. *Brazil apart: 1964-2019*. London: Verso, 2019.

BROOK-HART, G. *Complete first: Student's book B2*. 2. ed. UK: Cambridge University Press, 2014.

CAMPBELL, R.; METCALF, R.; BENNE, R.R. *Beyond: Student's book pack A2+*. Thailand: Macmillan Education, 2014.

CANDAU, V.M.F.; SACAVINO, S.B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação: Porto Alegre*, v.36, n.1, p. 59-66, Jan.-Abr., 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021[1968].

HAN, B-C. *Psicopolítica*. Trad. Maurício Liesen. 7. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. New York *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*, 2012.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Oxford: Routledge, 2017.

PESSOA, R.R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MÓR, W.M. (orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores(es) universitários(os) de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ROGERS, L. *Personal best: A2 elementary*. Series Editor Jim Scrivener. Spain: Richmond/ Santillana Global S.L., 2017.

SOUZA, J. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TORRES SANTOMÉ, J. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, applied linguistics and the PNLD. *Ilha do Desterro*, 69(1), 161–172, 2016.