

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Fabício Côrtes Servalati

Mercantilização da linguagem no ensino de inglês

Juiz de Fora

2022

Fabício Côrtes Servalati

Mercantilização da linguagem no ensino de inglês

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Linha de pesquisa: Linguagem e Humanidades.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Paula El-Jaick
Coorientador: Prof. Dr. Alexandre José Cadilhe

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Servelati, Fabrício Côrtes.

Mercantilização da linguagem no ensino de inglês / Fabrício Côrtes Servelati. -- 2022.

112 p.

Orientadora: Ana Paula Grillo El-Jaick

Coorientador: Alexandre José Cadilhe

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2022.

1. Mercantilização da Linguagem. 2. Linguística Aplicada. 3. Filosofia da Linguagem. 4. Ensino de Inglês. 5. Colonialidade do Saber. I. El-Jaick, Ana Paula Grillo, orient. II. Cadilhe, Alexandre José, coorient. III. Título.

Fabício Côrtes Servalati

Mercantilização da linguagem no ensino de inglês

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
linguística. Área de
concentração:linguística.

Aprovada em 14 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Ana Paula Grillo El-Jaick - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Ana Cláudia Peters Salgado
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Daniel do Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Juiz de Fora, 21/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Grillo El Jaick, Professor(a)**, em 14/12/2022, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Peters Salgado, Usuário Externo**, em 14/12/2022, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel do Nascimento e Silva, Usuário Externo**, em 14/12/2022, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a)**, em 27/01/2023, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1046950** e o código CRC **8061A9F6**.

AGRADECIMENTOS

À Professora Ana Paula El-Jaick por sua solicitude, paciência, dedicação e demais contribuições durante todo este curso de mestrado.

Ao Professor Alexandre José Cadilhe pelas valiosas orientações e contribuições.

À Professora Ana Cláudia Peters e ao Professor Daniel Silva, pela leitura atenta do trabalho e pelas sugestões feitas durante a etapa de qualificação, que foram determinantes para o caminho que tomou esta pesquisa.

A meus pais e minha família por todo incentivo e apoio.

À Alice, minha namorada, pelo companheirismo, por sua atenção e seus ouvidos pacientes.

Às colegas e aos colegas do curso de mestrado com os quais pude compartilhar algumas desafiadoras tarefas deste processo.

A meus colegas de trabalho, alunos e ex-alunos, pelas valiosas experiências que contribuíram para este estudo.

A meus amigos pelo companheirismo e apoio.

À FAPEMIG pelos auxílios concedidos, sem os quais esta pesquisa não teria sido realizada.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de avaliar elementos norteadores de minha prática docente no ensino de língua inglesa em cursos livres, tendo como problema central a constatação de que reflexões pertinentes à nossa realidade local são negligenciadas ou francamente apagadas do trabalho em sala de aula. Partindo da premissa de que, no contexto socioeconômico neoliberal da atualidade, recursos linguísticos podem ser comercializados como um produto em troca de capital (HELLER, 2010; PARK, 2010; 2011; 2015), busco compreender quais características constroem a língua inglesa como um produto passível de ser mercantilizado, tomando como evidências minhas experiências em cursos de idiomas locais. Os dados empíricos para estas reflexões são apresentados através de narrativas autoetnográficas (ANDERSON, 2006) em cada capítulo. Em primeiro lugar, através das lentes da Filosofia da linguagem ordinária de L. Wittgenstein (1999[1953]), investigo como o ensino de inglês tem seus entendimentos sobre a natureza da linguagem e sobre o que seria aprender e usar uma língua fundamentados em uma *ideologia de linguagem* (BLOMMAERT, 2006) sistêmica, representacionista e essencialista. Em seguida, verifico como tais crenças e discursos (FOUCAULT, 2008a[1969]) que reproduzimos sobre a língua inglesa como um sistema simbólico e competência natural de determinado povo em determinado território, e sobre como ensiná-la e como aprendê-la denunciam uma *colonialidade do saber* (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005; 2010), haja vista que todos os materiais que usamos no ensino, assim como cursos de treinamento de professores e certificações legitimadoras de proficiência linguística, são produções da indústria linguística europeia que consumimos ávida e acriticamente. Finalmente, no contexto da modernidade recente em que relações profissionais e sociais são orientadas pela ideologia neoliberal (FOUCAULT, 2008b; HAN, 2020; HARVEY, 2005), observo como a língua inglesa é construída discursivamente como uma habilidade valorizada para a elevação do capital humano dos indivíduos (PARK, 2015; URCIUOLI, 2008) e quais contribuições são dadas pelo ensino de inglês para a formação dos sujeitos (FREIRE, 2021[1968]; PENNYCOOK, 2001; 2017). Como resultado dessas análises, defendo que a mercantilização da língua inglesa atende exclusivamente a objetivos econômicos imediatistas, dissimula as reais condições de aprendizagem do idioma e seu papel nas relações sociais, culturais, profissionais e econômicas, e contribui para a formação de sujeitos individualistas e competitivos; sustento, de modo mais geral, que um ensino orientado por princípios mercadológicos, que privilegia uma prática de aprendizagem pela qual o conhecimento é visto como descontextualizado das relações socioculturais e políticas em que existe, *não* contribui

para a formação de sujeitos críticos (PENNYCOOK, 2001; 2017), isto é, indivíduos que, mediante constantes problematizações e reavaliações de suas crenças e de relações de poder e de conhecimento, poderiam agir em coesão com os grupos sociais aos quais pertencem para transformar sua realidade.

Palavras-chave: Mercantilização da linguagem. Ensino de inglês. Neoliberalismo. Filosofia da linguagem ordinária. Colonialidade do saber.

ABSTRACT

This study aims to evaluate guiding elements of my English teaching practice in language schools, having as a central problem the observation that assessments of our local reality are neglected or altogether omitted from the work in the classroom. Starting from the premise that, in the current neoliberal socioeconomic context, linguistic resources can be marketed as a product in exchange for capital (HELLER, 2010; PARK, 2010; 2011; 2015), I seek to understand which characteristics construct the English language as a product or commodity, having my teaching experiences in local language courses as empirical evidence. The data to be analyzed here are presented through autoethnographic narratives (ANDERSON, 2006) in each chapter. Firstly, from the theoretical perspective of L. Wittgenstein's Philosophy of Ordinary Language (1999[1953]), I investigate how the teaching of English has its understanding of the nature of language and of what it would be like to learn and to use a language based on a systemic, representationalist and essentialist language ideology (BLOMMAERT, 2006). Secondly, I examine how such beliefs and discourses (FOUCAULT, 2008a[1969]) that we reproduce about the English language as a symbolic system and a natural competence of a certain people and territory, along with the discourses about how to teach it and how to learn it, reveal fundamental characteristics of coloniality of knowledge (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005; 2010), given that all the materials we use in teaching, as well as teacher training courses and certifications that legitimize language proficiency, are productions of the European language industry that we consume avidly and uncritically. Finally, in the context of recent modernity in which professional and social relations are guided by the neoliberal ideology (FOUCAULT, 2008b; HAN, 2020; HARVEY, 2005), I observe how the English language is discursively constructed as a valuable skill for raising human capital of individuals (PARK, 2015; URCIUOLI, 2008) and what contributions are made by English language teaching to the formation of subjects (FREIRE, 2021[1968]; PENNYCOOK, 2001; 2017). As a result of these analyses, I contend that the commodification of English exclusively serves immediate economic objectives, conceals the real conditions of language learning and its role in social, cultural, professional and economic relations, and contributes to the formation of individualistic and competitive subjects; broadly speaking, I claim that an education grounded on market principles, which privileges learning practices whereby knowledge is perceived as disconnected from the sociocultural and political context in which it exists, does *not* contribute to the formation of critical subjects (PENNYCOOK, 2001; 2017), that is, individuals who, upon constant re-assessments of their

beliefs and of relations of power and knowledge, would be able to take informed action in coherence with the social groups to which they belong in order to transform their reality.

Keywords: Commodification of language. English Language Teaching. Neoliberalism. Philosophy of Ordinary Language. Coloniality of knowledge.

SUMÁRIO

1 Introdução	10
1.1 Motivações da pesquisa	10
1.2 Objetivos	14
1.3 Metodologia	15
2 Aprender uma língua	21
2.1 Língua como objeto	22
2.2 Língua como prática	34
3 Colonialidade do saber	50
3.1 Ensinar uma língua	52
3.2 Selo de autenticidade	62
4 Mercado linguístico local	74
4.1 Língua inglesa como produto	75
4.2 Formação de sujeitos	86
5 Considerações finais	98
REFERÊNCIAS	105

1 Introdução

Neste trabalho pretendo refletir sobre minha experiência com o ensino de inglês, principalmente na posição de professor, mas levando também em consideração a bagagem dos longos anos como aluno, transitando entre as cidades de Juiz de Fora (MG), Além Paraíba (MG) e Carmo (RJ). Estas são, na verdade, reflexões sobre um processo de transformação no modo como vejo minha prática docente. São uma tentativa de entender como uma atividade que começou de modo relativamente tranquilo, cômodo, e assim permaneceu durante um tempo, se tornou insatisfatória e incômoda, sobretudo por sua incapacidade de se conectar de maneira significativa com nossa realidade.

1.1 Motivações da pesquisa

Em 2015 comecei a lecionar em um curso livre de língua inglesa de Juiz de Fora. Como primeiro emprego, e há pouco tendo ingressado no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fiquei bastante satisfeito e, com o passar do tempo, bastante confortável. Afinal, as instruções e os treinamentos que recebi para trabalhar me levavam a ensinar de um modo muito próximo ao que eu havia aprendido. Os materiais que eu deveria e poderia usar eram os mesmos com os quais eu havia estudado anos antes.

Embora o nosso modo de ensinar e de aprender a língua inglesa permanecesse o mesmo ano após ano, ao redor, tudo parecia mudar rapidamente. Enquanto presenciávamos, a cada dia, novos e diversos tensionamentos no cenário sociopolítico de nosso país, os quais eram constantemente comentados em cada círculo de convivência de que eu participava, meu ensino de língua permanecia imperturbado. Por um lado, nos assuntos públicos cotidianos eu mais ouvia do que participava ativamente, porque não conseguia ainda compreender como todas aquelas informações que recebíamos dia a dia se juntavam para compor um entendimento coeso sobre o que estava acontecendo no cenário brasileiro. Por outro lado, em outra esfera, estava me convencendo de que minhas aulas de língua estavam se tornando automaticamente melhores por conta dos conhecimentos linguísticos introdutórios de sintaxe, semântica, pragmática, fonética e fonologia que eram adquiridos progressivamente no curso de graduação – independentemente do que estivesse acontecendo em nosso contexto brasileiro.

No modo como eu enxergava, minha atuação como professor e minha prática de convivência fora da sala de aula eram realidades distintas. Até mesmo depois de cursar

disciplinas na Faculdade de Educação da UFJF, lendo autores como Paulo Freire e John Dewey, apenas pensava como uma aula de inglês que se engajasse com nossa realidade concreta parecia tão distante, mas não entendia o porquê. Afinal, o ensino de inglês era sempre focado em discutir e aprender *a língua*, seja através do material que usamos ou das músicas que levamos, de filmes, de séries ou de jogos. Nunca presenciei qualquer discordância em sala que fosse além da dimensão da mera *preferência* de comidas, músicas, filmes, artistas, esportes, lugares ou coisas. Em todos esses anos, como aluno e professor, qualquer assunto que não tivesse como objeto *a língua inglesa*, suas estruturas, vocabulário, pronúncia etc., parecia um desvio do objetivo.

Tanto tinha essa percepção que, ao fim da graduação, em 2019, na expectativa de ingressar no curso de mestrado, queria estudar os discursos políticos e *fake news*, e como conseguiam espaço no contexto social através das relações de poder. A ambição, naquele momento, era de que eu conseguisse compreender as relações de poder na sociedade, e conseqüentemente a trama de eventos cada vez mais caótica que se desenrolava no cenário sociopolítico brasileiro.

Apenas durante a pós-graduação pude começar a discernir mais claramente alguns dos pressupostos que embasavam aquele ensino de língua que eu praticava. Os cursos em Filosofia da Linguagem e em Linguística Aplicada foram particularmente significativos naquele momento, pois traziam as críticas a concepções formalistas de linguagem com as quais tive contato predominante durante os anos de graduação, assim como apresentavam mais densamente entendimentos sobre a linguagem, ou sobre uma ideologia de linguagem (BLOMMAERT, 2006) em direção oposta: como uma prática social e sua função constitutiva de nossas relações.

A partir de então pude realmente compreender e acatar a sugestão de minha orientadora que antes eu estava relutante em aceitar: tomar como objeto de investigação minha prática docente. Pude aceitar esta proposta por começar a perceber como, através de perspectivas agora diferentes sobre linguagem e sobre ensino, minha prática docente não estava propriamente desligada da realidade – apenas está configurada de uma maneira específica e estruturada sobre certos princípios. Aos poucos, pude começar a notar como tal configuração é constituída historicamente e mantida através de relações de poder e de conhecimento em nossa sociedade.

As questões que me apareceram deste ponto em diante já eram outras, do tipo: qual é minha função no contexto do qual sou parte e em que medida posso contribuir no direcionamento que ele toma? Por que sinto como se este ensino de língua não contribuísse

com reflexões relevantes sobre temas que se nos apresentam mais urgentes, mais interessantes, mais motivadores? Por que conversas que acontecem antes ou depois da aula, por vezes durante, mas sempre são interrompidas com “pessoal, precisamos voltar pro nosso conteúdo aqui”, não compõem legitimamente parte de nossas aulas? Por que esta educação não parece nada transformadora dos problemas e práticas que discutimos? Essas questões têm me acompanhado ao longo deste processo de pesquisa; elas ligam minhas preocupações anteriores com a função docente que exerço.

O fato de que estou associado à educação privada, a cursos livres de língua, a um modelo de educação mercadológica, é um ponto central para compreender como se estrutura esse ensino. Isso significa que há prioridades e objetivos além dos pedagógicos, que inclusive se sobrepõem a estes. Neste ensino, a reflexão sobre os objetivos pedagógicos de nossa prática perde espaço para outras questões: formas de cativar e atrair o público tomam lugar, como o entretenimento a qualquer custo.

Neste contexto, grande parte de meus alunos vêm de escolas particulares, são brancos, adolescentes e jovens adultos, e expressam determinadas expectativas de empregos, de oportunidades de estudos, e de consumo de bens e de lazer. Conhecer “a língua inglesa” é propagandeado como a chave de acesso a essas expectativas. De fato, o domínio de certos recursos linguísticos possibilita determinadas oportunidades. Mas se o que importa são os recursos em si ou se são os repertórios culturais que construímos a partir deles e como agimos em diversos meios de sociabilidade – isso não parece ser uma questão para o ensino de inglês.

Tais expectativas são condicionadas no seio de uma sociedade neoliberal, assim como o são os objetivos colocados por este ensino. Nesta época de grande e rápida mobilidade de pessoas, informações, conteúdos, serviços, bens, capital, na qual barreiras geográficas não restringem relações sociais ou profissionais como anteriormente, a linguagem torna-se um domínio sobre o qual é possível obter lucro, haja vista que é tomada como capital cultural distintivo de posições sociais e recurso valorizado para elevação do capital humano dos indivíduos. Determinados recursos linguísticos que indexalizam (BLOMMAERT, 2006) certas posições sociais e geopolíticas são privilegiados e agregam valor em diferentes mercados, inclusive em escolas de idiomas, que se beneficiam da promessa de sucesso a partir do domínio do “inglês”.

Essas escolas de idiomas locais se alinham às grandes indústrias linguísticas do mercado global quando adotam como referência os materiais que subsidiam todo o ensino e treinamento de professores, bem como as certificações legitimadoras de proficiência, e, conseqüentemente, todas as ideologias que daí provêm. Para fomentar e atender as demandas

de que precisa para se sustentar, vejo que o ensino de língua então se aproveita de dois modos pelos quais a linguagem é mercantilizada: como uma habilidade técnica e como sinal de autenticidade (HELLER, 2010).

Venho neste trabalho tentar compreender como o ensino de língua inglesa se apoia sobre uma ideologia de linguagem normativa e se articula como uma mercadoria na sociedade capitalista. Este objetivo se justifica na medida em que, dado que trabalhamos com o ensino de línguas, ao menos pelos cursos livres por que passei, aos professores não nos é proposta institucionalmente, nem em qualquer treinamento, curso de desenvolvimento ou outro, a reflexão sobre o que é a língua que ensinamos, a função que a linguagem toma em nossas práticas profissional e social, ou os objetivos desse ensino de língua. Apenas devemos seguir as diretrizes postas pela instituição – que são orientadas, na verdade, por materiais, currículos, treinamentos propostos pelos grandes centros europeus.

As instruções que recebi ao longo dos anos foram relativas à aplicação de procedimentos metodológicos em sala de aula, por exemplo, como preparar um plano de aula, como começar uma aula, como lidar com o erro, como lidar com a disciplina da turma, como tornar a aula mais lúdica etc. O curso teórico para professores pelo qual fui treinado, baseado no material elaborado pela Universidade de Cambridge (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011), ao apresentar-nos superficialmente diferentes abordagens de ensino, inclusive a abordagem comunicativa que seguiríamos, se limitava a indicar que a comunicação é o aspecto mais importante da linguagem, e que o sentido é comunicado através de funções, gramática, vocabulário, discurso e habilidades (p. 85). Deste modo, as aulas de língua inglesa, por terem esse enfoque bastante formalista, tomam a comunicação pela comunicação em si, ou a comunicação como pretexto para o exercício da gramática e do vocabulário, privilegiando tópicos abstratos, superficiais, desinteressantes e que mudam rapidamente de uma aula para a outra sem uma conexão temática – e, sabemos, os materiais de ensino são norteadores de todo o processo de aprendizagem em muitos dos cursos livres de idiomas.

Pela razão de que, no ensino de inglês, praticamente todo o destaque é dado ao estudo da língua abstraída de situações de uso real, com grande foco em sua gramática, vocabulário e fonologia, um dos mais veementes críticos de uma visão de linguagem que poderia ser analisada de forma autônoma em relação ao uso concreto pelos falantes, e que imediatamente me chamou atenção logo no início do curso de mestrado, foi o austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Sua obra publicada postumamente, *Investigações Filosóficas* (doravante IF, 1999[1953]), a qual tomo como referência primária para as reflexões que tecerei neste

trabalho relativas ao modo como entendemos a língua no ensino de inglês, apresentou-me naquele momento uma perspectiva completamente diferente daquela solidificada em meu pensamento até então: uma perspectiva radicalmente pragmática – embora ele mesmo não tenha usado o termo – que possibilitaria abordar as questões que me estavam surgindo de um ponto de vista linguístico.

Wittgenstein despertou-me o olhar para o fato de que, pela atenção aos usos da linguagem que fazemos, podemos compreender a realidade na qual estamos inseridos. A linguagem está emaranhada em nossas inumeráveis atividades cotidianas, compõe nossas *formas de vida* (WITTGENSTEIN, 1999[1953]). Criamos discursivamente todas as nossas relações, todos os entendimentos que temos delas, e é através de nossas práticas linguísticas que devemos empreender grande parte dos esforços para transformar essas relações. Logo, há um papel relevante que as aulas de língua podem desempenhar no modo como refletimos nossos usos da linguagem, nossas ações e nossas relações.

Como o autor indicou no prefácio das *Investigações*, seu desejo era de que aquelas palavras pudessem conduzir outros a seus próprios pensamentos. Muito embora eu ainda não consiga acessar grande parte de suas reflexões, reconheço em Wittgenstein um forte vetor para martelar crenças solidificadas ao longo de séculos por uma ideologia de linguagem modernista, eurocentrada, normativa e com pretensões de objetividade e universalidade, que no ensino de inglês coloca nossas subjetividades, de professores e de alunos, em segundo plano, amarra nossas capacidades de reflexão e agência, e nos condiciona a seguir um treinamento, uma educação bancária (FREIRE, 2021[1968]). Assim, o filósofo austríaco, como os outros que neste trabalho acompanharão, abre caminho para que saberes sejam (des)construídos a partir da crença de que, assim como novos usos da linguagem surgem enquanto outros envelhecem e morrem, também novos conhecimentos e modos de aprender devem nascer, acompanhando as constantes e rápidas mudanças daquilo que tem sido chamado *modernidade recente* (MOITA LOPES, 2006a; 2013a; 2013b).

1.2 Objetivos

Deste modo, meu objetivo geral é criar inteligibilidade sobre uma série de práticas e crenças no campo do ensino de inglês que, hoje, tanto são motivadas pelo fato de que a linguagem é ofertada como um produto com valor de troca no mercado, quanto sustentam este modelo de mercantilização de linguagem e de ensino. A partir disso, elenco os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os pressupostos epistemológicos desta ideologia de linguagem normativa e sistêmica que orientam o ensino de inglês, compreendendo, por este viés, como se dá o processo de aprendizagem de língua e como o sentido linguístico é construído;
- Investigar em que medida os saberes privilegiados no campo do ensino de inglês – orientados pela indústria linguística europeia, a qual nos fornece toda a base de materiais, treinamentos de professores e exames de proficiência – são produções socioculturais alheias à nossa realidade local e deslegitimadoras de nossas práticas linguísticas e profissionais;
- Verificar como este sistema de ensino promove o apagamento das reais condições de aprendizado de língua e reproduz desigualdades neste campo; adicionalmente, pretendo verificar como contribui para uma formação de sujeitos sob uma perspectiva individualista que abstém-se de reflexões sobre como os indivíduos se posicionam em uma teia de relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

1.3 Metodologia

Partindo das motivações e dos objetivos apontados acima, não seria condizente apresentar estas reflexões, esta pesquisa, rigorosamente enquadradas no modo tradicional de exposição científica, em cujas convenções de objetividade e distanciamento na escrita o pesquisador faria o esforço de tentar mascarar os traços de sua agência, de seus valores, dos valores da disciplina e da comunidade acadêmica (CANAGARAJAH, 1991). Não venho apresentar uma narrativa pretensamente impessoal. Faço aqui a minha *autoetnografia*.

Esta é uma metodologia de condução e apresentação de pesquisa (grafia) que visa tornar explícito o fato de que as reflexões sobre determinado fenômeno sociocultural de um grupo (etno) serão apresentadas a partir de meu ponto de vista e vivências (auto). Como explica Canagarajah, é uma virtude deste método de pesquisa “[a valorização] do indivíduo como um rico repositório de experiências e perspectivas não facilmente disponíveis nas abordagens tradicionais”¹ (2012, p. 260). É, ao mesmo tempo, um estudo sobre um contexto específico de uma cultura e sobre a minha atitude e posição em relação a esse contexto.

Essa direção metodológica faz parte da orientação geral deste trabalho. De início, ela se apresenta como um desafio, porque venho de um percurso na universidade no qual durante

¹ No original: Autoethnography “values the self as a rich repository of experiences and perspectives that are not easily available to traditional approaches”. Aproveito esta ocorrência para indicar que todas as traduções de citações diretas cuja referência do texto está em inglês foram feitas por mim.

anos tenho me esforçado para enturmar-me com a prática de escrita acadêmica, para aprender a tomar parte neste jogo – isso inclui dominar e empregar recursos linguísticos, técnicas e perspectivas tradicionalmente valorizados neste campo. Em seguida, chego à etapa da pós-graduação e me deparo com perspectivas completamente diferentes, que tomam minha atenção e interesse, e pelas quais devo agora empreender uma atitude de *desaprendizagem* de formas de falar, pensar e agir tradicionalmente estabelecidas nos estudos da linguagem (FABRÍCIO, 2006). Fazer uma autoetnografia se inscreve nesta proposta de repensar o apoio em uma ideologia de linguagem que visaria ao distanciamento do olhar do pesquisador em busca de uma representação objetiva e imparcial do contexto estudado.

Pelo que tenho visto, as considerações sobre como desenvolver esse modo de pesquisa qualitativa são diversas. Ellis e Bochner, por exemplo, entendem que a construção de uma narrativa autoetnográfica se aproxima sobremaneira da escrita artística e literária. Ao tentarem definir e caracterizar o gênero, preferiram, em diferentes momentos, *mostrar* em vez de *dizer* como se faz. Dois exemplos são um capítulo de livro sobre pesquisa qualitativa e outro um artigo (respectivamente, ELLIS; BOCHNER, 2000; 2006). Nestes textos, a narrativa é estruturada como uma obra literária, na qual o enredo é construído pelos coautores em diálogo sobre o tema, assim como temos descrições do cenário, de suas reações, características físicas e emoções.

O caminho seria privilegiar a história a ser contada, trazer os sentimentos e as emoções experienciados, evocando então a participação, a conexão e o engajamento do leitor, de modo que ele possa sentir parte das emoções do narrador e dos personagens ao longo da obra. O poder da autoetnografia seria o de mudar as pessoas através da conexão que se estabelece com elas, pois o narrador leva as pessoas “pelos domínios éticos através da história, dos personagens, da emoção, e do enredo dramático e narrativo”² (ELLIS; BOCHNER, 2006, p. 439). Isso requer excepcionais habilidades de escrita literária – as quais, dada a minha ainda breve experiência com a escrita, eu não possuo.

No entanto, acredito que, para os objetivos que me coloco aqui, numa abordagem um tanto distinta, também será possível levar meu leitor a perceber os dilemas morais em que me encontro. Os dados que trago para compor este trabalho serão apresentados através de pequenas narrativas – vinhetas construídas a partir de minhas observações em sala de aula, e de minhas reações e reflexões sobre interações com os alunos; são também fruto de interações com colegas professores, com coordenadores e diretores, durante reuniões do corpo docente,

² No original: We take people “into these ethical domains through story, characters, emotion, and dramatic and narrative plot”.

orientações formais de trabalho, ou intervalos informais. São, por vezes, vinhetas escritas logo após os eventos, ou tempos mais tarde. São também reflexões gravadas digitalmente por voz através do celular, em momentos diversos, às vezes durante leituras que me fizeram pensar sobre determinado ponto, às vezes num fluxo de consciência, por exemplo, antes de dormir numa noite de insônia. São epifanias ou lembranças de momentos que tiveram um impacto em minha trajetória, reflexões sobre experiências que mudaram substancialmente minha percepção sobre algo (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

As vinhetas narrativas que trarei como cenas de sala de aula ou relatos de interação não serão a única fonte de dados, pois igualmente importante é o modo como reajo a tais episódios. Apesar de não ser esta uma narrativa de um acontecimento traumático, evocativa de fortes sentimentos moventes, é notório que os sentimentos que atravessam esse processo são de inquietação e inconformidade com o que é estabelecido e inquestionado. Admitindo-se o grau de subjetividade que carregam estas reflexões, essas pequenas narrativas são recursos privilegiados para a construção de um senso de identidade, de modo que os aspectos de meus posicionamentos e de outros personagens situados em tempo e espaço podem se tornar empiricamente visíveis para esta análise (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2015).

Então, este discurso que aqui elaboro não tomará um aspecto de construção literária. Em boa medida se relaciona com o estilo da escrita acadêmica, com citações explícitas e referências a outros autores para compor meu texto, o que não faria parte de uma narrativa mais evocativa, como praticada por Ellis e Bochner (2006; cf. ANDERSON, 2006). É uma de minhas ambições, sim, relacionar minhas narrativas com essas teorizações mais gerais; faz parte de minha busca por entender o porquê estou condicionado a fazer o que faço como professor de língua através do contato analítico com os textos de ciências sociais e filosofia que tenho lido. Talvez essa análise explícita de um referencial teórico não receba tanto destaque no modo como Ellis e Bochner (2000; 2006) veem o texto autoetnográfico, já que privilegiam a subjetividade do narrador na história contada para as reflexões e interpretações dos eventos, focando primordialmente no contexto específico em questão e evocando emoções no leitor para estabelecer com ele uma conexão.

As narrativas contadas são o ponto de partida para uma leitura analítica dessas experiências vividas. Entretanto, um dos pontos em que os autores dos gêneros autoetnográficos diferem é em que medida o texto deve buscar generalizações dos entendimentos construídos a partir de um contexto local. Esse método que Anderson (2006) chama *autoetnografia analítica* não busca simplesmente documentar experiências pessoais,

mostrar que algo está acontecendo de tal e tal forma, e evocar uma conexão emocional com o leitor. Ele guarda das abordagens tradicionais de pesquisa etnográfica o objetivo de buscar relacionar-se com entendimentos sobre fenômenos culturais em escala mais geral a partir de posições locais e dados empíricos.

Entendo que esta será minha contribuição neste trabalho. Tendo como âncora minhas experiências como professor de língua inglesa, meu interesse é entender sobre quais pressupostos esse ensino de língua está estruturado e a que finalidade ele se presta. Considerando que este contexto local de ensino tem com outros *semelhanças de família*, como diria Wittgenstein, essas reflexões podem informar outros professores e pesquisadores a olharem para suas próprias práticas, através de semelhantes ou diferentes lentes, e contribuírem para pensar o papel que o ensino de língua inglesa tem em nossa sociedade e as possibilidades que se abrem nesse campo.

Para uma investigação desse tipo, os autores (ANDERSON, 2006; ELLIS; BOCHNER, 2000; 2006) concordam que o pesquisador deve tornar-se membro no contexto que pesquisa ou ser um membro do grupo anteriormente ao início da pesquisa. Neste caso, tomo a posição de um observador-participante; minha participação nesse meio se dá de maneira oportuna (*opportunistic*; ANDERSON, 2006, p. 379), isto é, já estava, e continuo, inserido neste contexto de escolas regionais de língua inglesa numa posição de professor muito antes de decidir tomar essa experiência para uma reflexão acadêmica, em vez de me colocar ali apenas para fins de pesquisa – participação esta a que o autor se refere como *convert* (p. 379).

Essa adição de uma função de observador a partir de uma nova perspectiva coloca uma ênfase no processo da pesquisa, não se limitando a apenas apresentar as considerações ou conclusões da observação. Esse é um dos pontos centrais aqui: ressaltar o efeito que tem um olhar crítico, problematizador (PENNYCOOK, 2001), sobre questões específicas, na transformação de uma atitude ou posição sobre uma prática antiga, haja vista que meu incômodo mais radical consolidou-se, conforme já disse, a partir da progressão nos estudos durante a pós-graduação. Aqui está em evidência o fato de que fazer uma autoetnografia não é apenas estudar um grupo ou fenômeno, mas, também, minha posição em relação a este grupo.

Em seguida, outro elemento fundamental deste método, que está intimamente ligado ao primeiro ponto, refere-se à visibilidade de tal posição de integrante do grupo que o pesquisador deve trazer para seu texto.

Uma característica central da autoetnografia é que o pesquisador é um agente social altamente visível dentro do texto escrito. Os próprios sentimentos e

experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como dados vitais para a compreensão do mundo social que está sendo observado (ANDERSON, 2006, p. 384)³.

Não é suficiente escrever o texto em primeira pessoa. Essa característica me permite trazer, como um dos sentimentos que anima esta pesquisa, por exemplo, o fato de que vejo como contraproducente minha frustração e tédio – assim como de muitos alunos – no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, diante da impossibilidade de privilegiar muitos de nossos interesses e preocupações na sala de aula; diante da desvalorização e do impedimento de tomar nossas experiências como ponto de encontro com a prática em que nos colocamos.

Anderson (2006) ainda destaca outro ponto desta abordagem: a reflexividade analítica. O autor defende que essa reflexividade pressupõe o entendimento da influência recíproca entre etnógrafos e seus ambientes e informantes. Basicamente isso significa, no meu caso, que, a partir das ações e percepções dos sentidos construídos conjuntamente nas relações entre mim e os alunos e colegas de trabalho, essas atividades de introspecção permitem construir uma melhor compreensão sobre mim mesmo e sobre aqueles com quem me relaciono nesse contexto profissional, estando ciente de que nos afetamos mutuamente nessa convivência. À medida que trago minhas atitudes, dúvidas e certezas para essas interações, minhas posições tanto questionam outras, como são colocadas à prova, à luz de outros posicionamentos. Assim, neste meu processo de pesquisa, “a interrogação autoetnográfica do eu e do outro pode transformar crenças, ações e senso de si do próprio pesquisador”⁴ (ANDERSON, 2006, p. 383).

Finalmente, Anderson (2006) enfatiza que ao trabalho etnográfico é imperativo o diálogo com dados ou com outras pessoas. Neste ponto cabe a advertência de que não é minha ambição fazer estritamente uma análise de materiais didáticos ou entrevistas formais com colegas e alunos. Entretanto, tanto o material quanto as pessoas são rigorosamente partes constituintes desse contexto de ensino, sendo minha constante relação com ambos o meio pelo qual observo e construo minha percepção e meus relatos dos acontecimentos que aqui discutirei. Deste modo, não será necessário usar nomes ou pseudônimos para as pessoas que figurarão nas narrativas que trarei, sendo satisfatório referir-me a elas por suas posições

³ No original: “A central feature of autoethnography is that the researcher is a highly visible social actor within the written text. The researcher’s own feelings and experiences are incorporated into the story and considered as vital data for understanding the social world being observed”.

⁴ No original: “the autoethnographic interrogation of self and other may transform the researcher’s own beliefs, actions, and sense of self”.

institucionais, haja vista que o objetivo é o foco nas situações e interações em que nos encontramos nesses episódios.

No que concerne à estrutura desta dissertação, ela está organizada em quatro seções principais além desta introdução. No capítulo 2, *Aprender uma língua*, discuto entendimentos sobre como se daria a aprendizagem de uma língua segundo duas ideologias linguísticas contrastantes; argumento que a ideologia que orienta o aprendizado de inglês na sala de aula está fundamentada em uma perspectiva formalista e normativa, ao passo que, em contextos reais de uso mais livre do idioma, uma perspectiva funcionalista, compreendendo nossas práticas linguísticas como *ações*, forneceria-nos explicações, a meu ver, mais plausíveis sobre este processo.

No capítulo 3, *Colonialidade do saber*, analiso como os saberes que orientam nossa prática local de ensino de inglês são produções de conhecimento eurocêntricas e alheias à nossa realidade; argumento que, por consumirmos numerosos produtos da indústria linguística europeia, acabamos por reproduzir crenças sobre o que é ensinar e falar a língua inglesa segundo critérios de validade impostos a nós, de modo que a legitimidade de nosso ensino e uso do idioma seria tributária a determinado povo em determinado território, encarnados na figura abstrata e vaga do “falante nativo”.

No capítulo 4, *Mercado linguístico local*, questiono o pretense objetivismo de um ensino de inglês comercial e quais seriam as reais contribuições para a formação dos indivíduos; argumento que a oferta da língua inglesa como um produto supostamente neutro que poderia ser adquirido igualmente por todos os alunos mascara as reais e variáveis possibilidades de aquisição do idioma para os diferentes indivíduos, além de que não contribui para uma formação crítica dos sujeitos, pela qual poderiam avaliar as relações de poder e de saber que perpassam tanto o idioma como os próprios indivíduos que o usam.

Na seção 5 apresento minhas considerações finais a respeito de como vejo, após este percurso de pesquisa, tanto a contribuição social do ensino de inglês quanto a minha atividade docente.

2 Aprender uma língua

Consideremos o seguinte contraste. Nós, professores de inglês, dizemos a nossos alunos: prestem atenção nas músicas em inglês que vocês escutam, atentem para a letra; assistam a filmes e séries com o áudio original; leiam contos, livros, ou artigos/notícias etc. em inglês; conversem com falantes do idioma sempre que possível – em suma, *criem oportunidades de uso da língua em situações reais*. No entanto, o que acontece quando chegamos na sala de aula? Apresentamos listas de vocabulário e regras gramaticais; discutimos um objeto linguístico quase sempre descontextualizado, focando em seus aspectos puramente formais.

Há um descompasso entre nossas sugestões aos alunos sobre como buscar mais práticas de produção e compreensão da língua inglesa no processo de aprendizagem e o que de fato oferecemos a eles quando, em aula, estamos conduzindo este aprendizado⁵. Há uma diferença no tratamento da língua dentro e fora da escola. Em sala fazemos uma grande sistematização do conhecimento linguístico. Isso que nos cursos ensinamos e que chamamos de *inglês padrão (Standard English)* é um construto linguístico-ideológico, cuja articulação didática em um objeto preciso que podemos adquirir, algo que podemos simplesmente comprar e usar, como uma peça de roupa, disfarça suas características social e histórica. O modo como conhecemos a língua inglesa em diversos contextos reais de uso seria julgado como desordenado e irregular para a aprendizagem, logo, segundo a visão didaticista, torna-se necessário trazer aos alunos um núcleo, “uma língua padrão”, a partir da qual os usos plurais nos seriam acessíveis.

Olhar para as línguas como conjuntos de formas que compõem um sistema estruturado, estável, transparente, com função denotativa, que caracterizam grupos de pessoas – um sistema de descrição da realidade – “é o poderoso efeito de uma determinada *ideologia de linguagem*” (BLOMMAERT, 2006; cf. SILVERSTEIN, 1979). Por este conceito (também “ideologia linguística”), Silverstein (1979, p. 193) compreende “qualquer conjunto de crenças sobre linguagem articulado pelos usuários como uma racionalização ou justificação de determinada estrutura ou uso da linguagem”. Essas ideologias podem ser diversas e contrastantes, de modo que, como explica Moita Lopes, o conceito abarca tanto “os modelos

⁵ Estou ciente da distinção entre aquisição, como desenvolvimento inconsciente dos recursos uma língua, e aprendizagem, como atividade consciente através de instrução formal para o desenvolvimento da língua alvo, feita, por exemplo, por Stephen Krashen (*apud* RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 72). Aqui uso os termos de forma mais ou menos intercambiável, esperando tornar claro ao que me refiro por aprender uma língua no curso deste capítulo.

socioculturais em uso, do que chamamos de português [inglês etc.] [...], como também aqueles elaborados por especialistas do campo dos estudos da linguagem” (2013c, p. 20).

Tendo em mente essa noção de ideologias de linguagem, neste primeiro capítulo busco compreender duas perspectivas contrastantes e coexistentes. Para cada uma podemos perceber diferentes visões de como aprendemos uma língua e de como o significado linguístico é construído. O primeiro conjunto de crenças que exploro é aquele que constrói a linguagem como um *objeto* ideal, estático e sistemático, um conjunto de recursos específicos que caracterizaria uma competência natural dos falantes. É essa a concepção de linguagem que, conforme veremos, é valorizada na prática em sala de aula de ensino de inglês, pois possibilita a sistematização e oferta da língua inglesa como um produto no mercado.

Em contraste, tomo outra perspectiva como referência: uma que entende a linguagem como *prática social*, entrelaçada com nossas múltiplas atividades; como recursos que compõem nossos repertórios linguísticos, através dos quais realizamos inumeráveis ações em contextos socioculturais situados historicamente. Trata-se de uma ideologia que propõe outras explicações para o modo como aprendemos uma língua, alicerçada em nossas relações sociais diversas, entendendo que a linguagem não é governada por nenhuma essência em dimensões metafísicas, mas que suas regras e seus sentidos são constituídos em nossos falares.

2.1 Língua como objeto

Durante anos como aluno de inglês, estudei para as provas de proficiência que conferiam certificados pela Universidade de Cambridge. Certa vez, já lecionando havia três anos, pude fazer um curso avançado ofertado pela escola onde trabalhava, com a possibilidade de, ao final, aplicar para a obtenção do certificado de nível C2 de Cambridge (CPE – *Certificate of Proficiency in English*). Esta turma era específica para desenvolvimento linguístico dos professores mais recentes na escola, e o material, como nos cursos de níveis que antecedem este, seguia uma metodologia com foco na preparação para as referidas certificações.

Como em todos os níveis do ensino, o trabalho em sala consistia em fazer atividades de vocabulário, gramática, leitura, escrita, audição e fala. Numa ocasião, o professor que lecionava – falante nativo de inglês e com muitos anos de experiência docente, de treinamento de professores e examinadores – nos propôs uma atividade extra de vocabulário, em uma folha de exercícios à parte, com expressões idiomáticas. Eram exercícios escritos para

completar sentenças e associar palavras ou expressões a seus significados; depois ele propôs expandir ainda mais a tarefa. A metodologia consistia em ele dizer a expressão, e nós, alunos, indicarmos o sentido; por vezes, quando não apontávamos o sentido correto, ele nos dava um exemplo de frase que continha a locução e também indicava o significado. Na maior parte das vezes não pudemos acertar os palpites. Tenho aqui em mãos a lista que anotei naquele dia; ela tem pouco mais de quarenta expressões, pois me lembro de que, a partir de algum momento, parei de anotar, por cansaço.

Outro episódio; situação parecida. Desta vez, mais recentemente, durante a pandemia, tivemos uma aula de desenvolvimento linguístico para todo o corpo docente da escola – incluindo coordenadores e professores com certificados avançados, anos de sala de aula, e experiências diferentes com a língua inglesa. O professor que lecionava – o mesmo da cena anterior – apresentava-nos algumas estruturas gramaticais passivas; lia as sentenças projetadas na tela, e nós, professores em treinamento, deveríamos apontar a possibilidade ou não de se dizer tal coisa, a correção ou incorreção das frases. O resultado foi o mesmo: poucos acertos, muito silêncio e muitas cabeças balançando em sentido negativo – muitos rostos frustrados na tela. Os comentários de alguns colegas em grupos paralelos no Whatsapp diziam: odeio quando ele faz isso com a gente, faz todo mundo sentir como se não soubéssemos nada de inglês.

Embora muitas coisas possam ser ditas a partir dessas cenas, trago-as aqui para observar determinados pontos. Não é o foco aqui o que este professor em específico fez ou faz em suas aulas, pois ele é somente um entre os muitos que reproduzem esta visão de língua. O que interessa neste trabalho é construir uma compreensão acerca do que é aprender uma língua nesse contexto de ensino, e, conseqüentemente, do que entendemos ser aí o funcionamento da linguagem de um modo geral. O objetivo é criar maior inteligibilidade a respeito daquilo que é o objeto que nos dedicamos a ensinar.

Digo isso considerando que todos os professores nos cursos em que convivo tratamos o ensino e a aprendizagem de inglês de modo semelhante; possível e provavelmente, muitos professores e professoras em outras escolas de idiomas também o façam. Isso acontece quando todo o material e treinamento que adotamos são fundamentados por determinada ideologia de linguagem que é trazida a nós, em minha experiência, por editoras de centros europeus (cf. KUMARAVADIVELU, 2016). Todavia, esta não é uma análise de nenhum material específico, mas uma reflexão sobre alguns pressupostos e características que perpassam o trabalho com a linguagem no ensino de inglês e que encontramos em diversos

materiais, cursos, abordagens de ensino; é uma reflexão sobre discursos que reproduzimos sobre como a linguagem funciona e como aprendemos uma língua adicional.

Olhando para essas cenas que descrevi, e, de modo semelhante, para as aulas que tenho lecionado durante anos, temos indícios de como aprendemos um novo idioma: conhecemos novas palavras e seus significados, assim como novas regras gramaticais para formar frases. Nos casos que apresentei acima, o professor provia as formas linguísticas, sejam expressões ou sentenças – não importa se eram suas formulações ou se tinham sido retiradas de algum livro, pois eram formas linguísticas trazidas ali independentemente de um discurso contextualizado. Esse processo acontece da mesma maneira quando orientado pelos materiais didáticos que constituem a base do trabalho em sala de aula.

A tarefa atribuída a nós, em posição aluno, era a de indicar, na primeira cena, o sentido das expressões idiomáticas. Esta é uma atividade corriqueira no ensino de inglês. Desde os níveis iniciais, o trabalho com vocabulário da língua consiste em sermos apresentados a um grupo de palavras, geralmente selecionadas a partir de um núcleo semântico de referência ou de itens lexicais específicos, por exemplo, nomes de roupas e de acessórios de vestuário, nomes de esportes, adjetivos que descrevem personalidade, expressões com *get*, *look*, *go* etc. Nessas tarefas devemos ligar as palavras a imagens que contenham o objeto de referência, conectar os vocábulos a significados prototípicos, ou preencher lacunas em frases com tais termos⁶.

Do mesmo modo, o estudo da gramática, conforme vou mostrar, pressupõe um olhar analítico estrutural. Na segunda cena descrita acima, a atividade era composta de sentenças isoladas para que nós analisássemos um objeto específico, a saber, regras sintáticas determinadas. Não raro também, em outros momentos de atenção à gramática da língua, apresentamos ou somos apresentados já de início às regras, dispostas em tabelas ou listadas, para só então passarmos a suas aplicações em sentenças – também idealizadas e isoladas de contexto⁷.

Essas cenas são exemplos situados do fato de que o ensino de inglês se constrói, em grande parte, sobre os níveis de análise semântica e sintática (assim como do léxico, da morfologia e da fonologia), que compõem o conjunto de conhecimentos da gramática da língua, isto é, do “sistema de regras e/ou princípios que governam o uso dos signos da língua” (CANÇADO, 2015, p. 17). No entanto, o estudo do idioma a partir de tais níveis não lida com

⁶ Toda a série de livros da coleção *English File* segue esse modelo. Cf., por exemplo, Latham-Koening *et al.* (2012; 2014).

⁷ Cf. *New Pulse 3* (MCBETH, 2018).

os usos reais da linguagem pelos falantes. Já na proposta de distinção inicialmente feita por Morris e Carnap, o pressuposto fundamental era de que a semântica e a sintaxe constituem níveis de análise da língua progressivamente *abstraídos* dos usos concretos dos falantes – da pragmática (MARCONDES, 2005; 2017).

Essa abordagem de ensino trata a *língua* como um objeto formal, estático, diferentemente dos usos concretos, ou da *fala*, multiforme e heteróclita, assim como na divisão elaborada por Saussure (2012); e baseia-se na linguística como uma disciplina científica moderna, cujo método geral, de herança cartesiana, consiste em dividir o objeto de estudo em tantas partes quanto possível, de modo que o conhecimento específico das partes resultará (julga-se) no melhor conhecimento do todo (cf. FREIRE; LEFFA, 2013). Consequentemente, assume-se (ou dissimula-se!) o risco de tal empreitada: um distanciamento cada vez maior da compreensão do que a linguagem é para nós em nossas relações cotidianas, de como a linguagem está imbricada em nossas atividades, como agimos de diferentes modos através da linguagem, e o seu papel fundamental na constituição dos entendimentos sobre nossa realidade e meio social. Essa distância, no ensino, não causa mais que frustrações para aqueles que não se divertem com quebra-cabeças formalistas na aprendizagem da língua.

Mas o estranhamento dessa visão que sempre segui com segurança veio quando, ao ler pela primeira vez as *Investigações Filosóficas*, de Wittgenstein, pude notar tamanha proximidade daquela imagem de língua e de aprendizagem que o filósofo se pôs a contestar⁸, com as práticas de ensino às quais eu estava habituado. O modelo de língua colocado sob avaliação concebe a linguagem no paradigma “objeto-designação”; um fragmento de Santo Agostinho, reproduzido por Wittgenstein logo no início das *Investigações*, ilustra essa visão: “aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes” (IF §1).

Paralelamente, no ensino de inglês, o que frequentemente fazemos é dizer: “este objeto se chama x”, e então apontamos para ele, tomando a palavra como seu rótulo; ou “esta palavra significa y”, e tentamos formular seu significado em uma definição, como se a palavra carregasse consigo sua significação. E juntamente com regras de combinação dessas palavras em sentenças, regras pré-estabelecidas, explicamos o funcionamento da linguagem.

⁸ É significativo notar que Wittgenstein não responde a uma teoria específica sobre o funcionamento da linguagem, mas a um quadro de referência cujos pressupostos subjazem a diversas teorizações na história do pensamento ocidental sobre a linguagem (cf. BAKER; HACKER, 2005; CAVELL, 2018; MARTINS, 2000).

No processo descrito acima por Santo Agostinho, que Wittgenstein toma como ponto de partida para sua crítica, o Santo

descreve o aprendizado da linguagem humana como se a criança chegasse a um país estrangeiro e não compreendesse a língua desse país; isto é, como se ela já tivesse uma linguagem, só que não essa. Ou também: como se a criança já pudesse pensar, e apenas não pudesse falar. E “pensar” significaria aqui qualquer coisa como: falar consigo mesmo (IF §32).

Apesar de a discussão em que se encontra essa passagem seja sobre o processo em que uma criança adquire sua primeira forma de linguagem (por enquanto, “língua materna” ou “L1”) – consequentemente, já possuir “uma linguagem” pressuporia algo como já possuir uma linguagem do pensamento (cf. MARTINS, 2000) –, podemos pensar também em como se dá essa relação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional. Faço tal comparação ciente de que, no caso do aprendizado de uma “segunda língua” (ou L2), os alunos já têm uma língua; apenas não é aquela que reconhecemos como o idioma alvo do ensino. Mesmo assim, nos dois casos o resultado é similar.

Na imagem agostiniana de linguagem, a criança aprende gradativamente as palavras, e, a partir de então, já poderia *falar das coisas*: esta seria a função da linguagem. Na aula de inglês, a expectativa seria a mesma. Apresentamos as palavras aos alunos e fazemos ligações associativas, ora com as coisas que designam, recorrendo a imagens ou a objetos, ora com uma definição específica; e as sentenças são a combinação de tais palavras a partir de determinadas regras. É como se adquiríssemos uma vestimenta nova para objetos conhecidos ou para sentidos já consolidados, pois, neste ensino, não elucidamos o uso, mas apenas o nome. Os alunos já podem pensar e falar; a habilidade de “falar das coisas” que já teríamos em nossa L1, agora, devemos transpor para a L2.

Então, o pressuposto é de que aprender uma língua consistiria em aprender novas palavras e, ademais, aprender uma palavra seria uma questão de captar/encontrar/ser ensinado seu significado (CAVELL, 1999) – porque a atenção é dedicada toda à forma. A partir daí, o uso de fato da língua seria uma questão *individual*; de posse do vocabulário, os aprendizes estariam aptos a colocar esses conhecimentos em execução, cada um para seus próprios fins.

Mas consideremos então essas tarefas – aprender novas palavras e seus significados, e aprender a combiná-las sintaticamente. Em que consistiria aprender esse significado, essa “propriedade” correspondente às palavras, essa entidade a qual ela se liga? De acordo com essa visão, tomemos por ora que “o significado de uma palavra é a coisa que ela representa” (BAKER; HACKER, 2005, p. 5). Notemos que, em geral, para essa reflexão, o que é comumente tomado por palavra refere-se primeiramente a substantivos concretos ou nomes

próprios, podendo ser estendido também a verbos que denotam ações ou adjetivos que denotam propriedades (cf. IF §1); nas palavras dos notórios comentaristas Baker e Hacker: “a que categoria uma determinada palavra pertence às vezes é concebida como determinada por seu significado, ou seja, pelo tipo de entidade que a palavra representa” (2005, p. 5). Essa relação de uma entidade extralinguística que estaria correlacionada à palavra tem sido objeto de debate por séculos, e até milênios.

Na semântica, de fato, chama-se de visada *realista* aquela para a qual, o significado de uma palavra é estabelecido em relação à realidade: a palavra denota o objeto no mundo, que seria sua referência (cf. FREGE, 2009). Logo, aprender o significado de uma palavra seria conhecer no mundo a coisa referida. Essa concepção de significado poderia ser satisfatória quando pensamos em um nome próprio ou em um substantivo concreto, porque, por exemplo, posso identificar meu aluno *Pedro* no mundo real, assim como seus *óculos*, aos quais os nomes se referem. Mas até aí haveria um porém: se o portador do nome morre ou se o objeto se quebra, dizer “Pedro morreu”, não faria sentido, pois não haveria mais referente para o nome. Isso, sabemos, não acontece (IF §§39-40). Logo, percebemos que o significado de um nome não é exatamente seu portador. Pois, ainda: como poderíamos compreender nomes abstratos, como *paz* ou *democracia*, já que, para estes, não encontramos uma referência no mundo? Estas são apenas algumas dificuldades que encontramos com o paradigma *referencial* do significado.⁹

Ademais, frequentemente, para ensinar o nome de uma coisa, dizemos “isto é x”. Ao fazê-lo, estamos como que apontando para algo que está fora da linguagem; às vezes, de fato, apontamos com o dedo ao dizer a palavra. Mas com o nome já ensinamos o seu significado? Do mesmo modo, a coisa no mundo já contém em si a aplicação da linguagem? Dizer a meu aluno “*this is a hammer*” e mostrar-lhe uma imagem é análogo a dizer “este é o rei no xadrez” e mostrar-lhe a peça; poderá ele depois deste momento jogar uma partida de xadrez sabendo o nome das peças? Ao contrário, ao promover uma associação entre palavra e coisa, “não se

⁹ Caso o leitor deseje se aprofundar no debate em relação à validade da sentença cujo referente inexistente no mundo, recomendamos a famosa análise de Bertrand Russell sobre a proposição “O atual rei da França é calvo” (*apud* CANÇADO, 2015). Helena Martins (2011) defende que uma espécie de “proto-imagem” dessa perspectiva realista do significado linguístico esteja no diálogo *Crátilo*, de Platão. Contudo, é importante notar que o real, para Platão, por outro lado, se funda numa dimensão que difere deste mundo concreto que experienciamos pelos sentidos; seria uma dimensão *inteligível*, metafísica, acessível somente pela razão, onde estariam estabelecidas as formas ideais, essenciais e imutáveis de tudo aquilo que nas experiências do mundo sensível conhecemos apenas as imitações (MARCONDES, 2007). As palavras seriam então instrumentos para identificar coisas nomeadas, não as coisas mutáveis e de aparências variadas deste mundo – as imitações –, mas a linguagem apenas funciona “por representar a dimensão fixa e eterna do real: as formas essenciais, a coisa em si” (MARTINS, 2011, p. 460; cf. AUROUX, 1998).

elucida por meio disso o uso dessa figura, a menos que esse alguém já conheça as regras do jogo” (IF §31). Em outras palavras, esse “ensino ostensivo da linguagem”, como Wittgenstein chamou a visão agostiniana de linguagem, não pressupõe, então, que o aluno já possua um determinado conceito, um conteúdo (como a criança que já possui uma linguagem interna), e que deva adquirir apenas o nome na língua estrangeira? Não pressuponho que, aprendendo apenas o novo rótulo, ele já possa usar a palavra, pois associa ao uso da língua que já tem?

Contudo, outros não supõem que a associação nome-coisa seja direta, mas entendem que haveria um nível intermediário que faria a mediação entre as palavras e o mundo: o significado seria associado a uma entidade mental, uma ideia ou conceito. Já na Antiguidade esta tese foi apresentada por Aristóteles, logo no início de seu tratado *Da interpretação*:

o que existe na voz é símbolo das afecções da alma, e o que está escrito é o símbolo do que existe na voz. E assim como as letras não são as mesmas para todos os homens, tampouco os sons vocais são os mesmos. No entanto, aquilo de que os sons vocais são signos, as afecções da alma, são as mesmas em todos, como já são as mesmas as coisas às quais essas afecções se assemelham (*apud* MARTINS, 2011, p. 463).

Aqui, as palavras não representam diretamente a coisa no mundo, mas uma certa entidade mental, “afecções da alma”, que seria fruto de nossa relação com a realidade. O mútuo entendimento seria possível, porque Aristóteles assume uma natureza humana universal (MARCONDES, 2017), isto é, os significados das palavras seriam as impressões que o mundo causa em nossa mente – impressões equivalentes em todos nós.

Flagram-se outros momentos na história do pensamento ocidental em que se retomam essa tese de que a mente seria um nível intermediário de representação da realidade. Locke, no século XVII, afirmou que “palavras representam nada além de ideias na mente daquele que as usam”¹⁰. Saussure, no século XX, postulou que os signos têm uma dimensão individual – significados são conceitos abstratos de existência psíquica, “fatos de consciência” (2012, p. 43) –, e uma dimensão social, pois são compartilhados pelo sistema da língua, comum aos falantes de uma sociedade. As ideias ou conceitos na mente representariam, por sua vez, os fatos da realidade (p. 107). Diferentemente de Aristóteles, que considerava os conceitos universalmente iguais para todos, para Saussure os conceitos seriam compartilhados dentro de um mesmo sistema linguístico (p. 44).

Por essa perspectiva, a comunicação aconteceria por um processo de transferência de pensamentos da mente de uma pessoa à da outra (cf. SAUSSURE, 2012, p. 43-44). Mas, se os

¹⁰ No original: “Words [...] stand for nothing but the ideas in the mind of him that uses them” (*apud* BAKER; HACKER, 2005, p. 5, nota 7).

conceitos têm existência na mente, e não tenho acesso senão à minha mente¹¹, o que garante que compartilhamos do *mesmo* conceito? Compartilhamos todos da mesma representação mental quando falamos de “gato”, por exemplo? Como sabemos o que o outro quer dizer quando diz que sente uma *dor*?

A consideração de que o significado de uma palavra seria uma representação mental ou um estado mental ao qual ela se refere pressupõe que apenas eu próprio posso conhecer o significado da palavra que uso, porque, logicamente, não temos acesso à mente de outras pessoas. Neste sentido, o significado da palavra *dor*, por exemplo, seria *aquilo que eu sinto*. Uma das possibilidades de entender a questão proposta na tradição filosófica moderna, indica Maslin (2009), seria através de uma *analogia*: quando alguém usa a palavra “dor”, quer dizer que ela sente aquilo que eu sinto. Contudo, Wittgenstein nos provoca a reavaliar tal assunção com o seguinte experimento de pensamento:

Suponhamos que cada um tivesse uma caixa e que dentro dela houvesse algo que chamamos de “besouro”. Ninguém pode olhar dentro da caixa do outro; e cada um diz que sabe o que é um besouro apenas por olhar *seu* besouro. – Poderia ser que cada um tivesse algo diferente em sua caixa. Sim, poderíamos imaginar que uma tal coisa se modificasse continuamente. [...] A caixa poderia também estar vazia (IF §293).

Como então posso ter certeza do que você sente quando diz que tem uma dor se o acesso à sua mente me é negado? Se assumirmos que os significados das palavras são fixos, ao considerar que o significado da palavra “dor” é aquilo que *eu* sinto, seria uma contradição aceitar que, quando você diz que tem uma dor, o significado do termo seria aquilo que *você* sente. Se tomarmos isso como possível, então os significados não são fixos, não seriam correspondentes, a palavra “dor” não teria *um* significado, e, assim, não poderíamos nos compreender, porque não posso sentir o que *você* sente – não saberia do que você estaria falando.

Essas dificuldades no conhecimento da mente dão força à recusa de que os significados das palavras, incluindo termos que se referem a estados mentais, possam ser radical ou logicamente privados; caso contrário, cada um de nós teria para si uma linguagem própria. Wittgenstein conclui que o significado de uma palavra, “neste caso, não seria a designação de uma coisa” em nossa caixa, em nossa mente (IF §293); nem um conceito, nem um estado mental. Temos aí o conhecido *argumento da linguagem privada*, de Wittgenstein,

¹¹ Para uma discussão detalhada a respeito da relação entre as perspectivas de primeira e de terceira pessoa, isto é, sobre o problema de outras mentes, inclusive sobre a possibilidade de acesso à minha própria mente, cf. Hacker (2000) e Maslin (2009, cap. 9).

em que o filósofo vienense mostra a impossibilidade de se considerar a existência de uma linguagem mental, privada – *esquizofrênica*.

Justamente pela dificuldade de sabermos em que medida nossos conceitos se aproximam ou se afastam de fato, na tradição filosófica, na busca por conhecer um objeto ou fenômeno, os esforços dedicaram-se a tentar captar a *essência* das coisas (IF §116), do ser, da vida, do tempo, do eu etc. – dos conceitos “nobres”. Semelhantemente, na aula de inglês, temos, nos termos de Nietzsche, uma tendência a um egípcianismo¹² – nos esforçamos para mumificar o sentido das palavras: formular uma definição que abarque toda a dispersão de usos heterogêneos; uma definição em que o aluno poderá identificar o núcleo de sentido que permaneceria estável e o permitiria compreender os usos da mesma palavra em todos os diversos contextos possíveis. Tentamos identificar a característica essencial de uma coisa, que nos permitiria traçar a fronteira com uma outra palavra, explicando assim as nuances dos significados; ou simplesmente recorremos ao dicionário, e a questão estaria resolvida. Assim, pressupomos que deve haver algo em comum a todos os usos da palavra, algo em comum às coisas fenomenicamente diferentes, das quais o conceito abstrato seria o núcleo de significado associado ao significante. Essa busca por uma *identidade essencial* que comparece na história de nossa filosofia desde os gregos antigos foi destruída por Wittgenstein. O máximo de generalidade a que a ideia de linguagem radicalmente pragmática wittgensteiniana permite é o que chamou de *semelhança de família*, ou seja, características dos usos que podemos considerar próximas, como veremos mais adiante.

O alcance das perspectivas essencialistas não se limita ao problema do significado das palavras, mas abarca a natureza da linguagem em geral. Em toda a tradição de pensamento, ninguém discorda de que a linguagem seja um fenômeno regrado. O ponto de debate seria sobre como tais regras operam. Para alguns pensadores, como veremos a seguir, parece ser um lugar-comum que o emprego das palavras seria coordenado por uma sintaxe que concerne especificamente às possibilidades de combinação dos signos. Assim, resume Glock, essas perspectivas julgam que “ao falar uma língua operamos, no pensamento, um complexo sistema de regras exatas” (GLOCK, 1996, p. 67). A comunicação envolveria um processo de codificação e decodificação das mensagens que enviamos e recebemos, pois as palavras são articuladas a partir de regras bem definidas. Do mesmo modo que os significados das palavras seria ancorado em alguma entidade que os dê estabilidade, assim também as regras sintáticas da língua seriam previamente estabelecidas.

¹² “Tudo o que os filósofos manusearam há milênios foram múmias conceituais; nenhuma realidade escapou viva de suas mãos” (2020, p. 34).

Nesse sentido, Chomsky (1965), por exemplo, concebe que os seres humanos são dotados de uma capacidade biologicamente *inata* de linguagem, uma disposição mental para o aprendizado de uma língua qualquer, sem esforço, desde a primeira infância até o início da puberdade. A atenção de Chomsky é dedicada a estudar esse aparato que o falante tem para aprender um sistema linguístico a partir de estímulos finitos e produzir sentenças nunca ouvidas, a que chama *competência*. Essa competência é o que caracterizaria a capacidade de um falante proficiente – uma falante ideal, em geral encarnado na imagem de um falante nativo de um idioma – de julgar a possibilidade de se dizer algo, ou não, em uma língua, de acordo com as regras internalizadas. Ao aprender uma língua, os falantes adquirem um sistema de regras fundamentais, que subjaz aos diversos usos e que determina a (a)gramaticalidade das sentenças; tais regras coordenam as possibilidades de *performances* linguísticas inéditas, ainda que não tenhamos abertamente consciência de seu funcionamento. As pesquisas no campo da Linguística Gerativa têm sua atenção voltadas sobretudo para o estudo da *sintaxe* das línguas, com o esforço de compreender as regras a partir das quais os sistemas linguísticos são estruturados, buscando, inclusive, identificar elementos que seriam universais à capacidade linguística humana (cf. MIOTO; SILVA; LOPES, 2013).

Por outro caminho, o próprio Wittgenstein foi também proponente de uma teoria representacionista e essencialista de linguagem. Sua filosofia é costumeiramente dividida em dois momentos, segundo seus comentadores; ao chamado “primeiro Wittgenstein” corresponde sua obra *Tractatus Logico-Philosophicus* (2020[1921]; doravante TLP). O Wittgenstein do *Tractatus* entendia que as regras de nossa linguagem seriam estabelecidas não na mente, mas em relação à *realidade*, e a aplicação de tais regras diria respeito, também, unicamente, à articulação sistêmica dos signos. Para o autor, a realidade é tudo aquilo que ocorre: “o mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas” (TLP 1.1). As coisas, ou objetos, devem ser consideradas como absolutamente simples (não compostas), fixas, e subsistem independentemente da configuração que os acontecimentos na realidade possam tomar. O primeiro Wittgenstein, herdeiro do filósofo e lógico alemão Frege, postula que um *signo*, também simples, corresponde a um *objeto* na realidade. Os objetos se compõem para formar tudo o que ocorre no mundo: estados de coisas ou fatos da realidade, pois “o estado de coisa é uma ligação de objetos” (TLP 2.01). Assim também os signos se articulam para formar sentenças, de modo que “é só no contexto da proposição que um nome tem significado” (TLP 3.3).

Mas, nesse primeiro momento de seu pensamento, Wittgenstein postulou que nossa linguagem comum não reflete o mundo diretamente. O filósofo concebeu um *espaço lógico* que teria uma relação isomórfica com os fatos da realidade: “a figuração lógica dos fatos é o pensamento” (TLP 3). Então, as regras de combinação das palavras são operadas pela *sintaxe lógica*, um sistema subjacente à nossa linguagem comum. No *Dicionário Wittgenstein*, seu comentador, Glock, explica que são essas regras que “determinam se a combinação dos signos faz sentido” (1996, p. 223). É nesse espaço lógico que há correspondência com a realidade, e as possibilidades de combinação dos signos existem segundo as regras da sintaxe lógica, as quais espelham as possibilidades de articulação dos objetos na realidade.

Essa dimensão intermediária seria como uma metafísica, cujo conjunto de regras lógicas, espelhadas na realidade, coordenariam as articulações dos signos em nossa linguagem comum. Nossas sentenças cotidianas, por esse olhar, comenta Oliveira (1999), são funções de verdade das *proposições elementares* concatenadas pela *gramática lógica* no nível metafísico; isto é, as proposições elementares são a base a partir da qual são construídas todas as sentenças da linguagem corrente. Somente o escrutínio analítico destas permitiria que aquelas fossem desveladas. Embora as proposições de nossa linguagem ordinária não reflitam diretamente o real e possam gerar confusões e ambiguidades, elas não são ilógicas ou imperfeitas, pois são construídas a partir de uma estrutura lógica subjacente (cf. GLOCK, 1996, p. 224). Em suma, as regras do pensamento e da linguagem lógica, que seria *única* ou universal, são estabelecidas pela sua relação com a realidade. Portanto, nas palavras de Luiz Henrique Lopes do Santos, no prefácio à edição brasileira do *Tractatus*, “todos os sistemas simbólicos que costumamos chamar de linguagens são, do ponto de vista lógico, diferentes materializações da linguagem” (2020, p. 98).

Em sua primeira filosofia, por reconhecer que a linguagem comum causava confusões de sentido ou compreensões equivocadas no pensamento filosófico, Wittgenstein concebeu a *estrutura lógica* da linguagem, essa camada profunda cuja análise poderia dissolver tais problemas. Este projeto poderia ser considerado análogo à *langue*, proposta por Saussure, e à *competência* inata, proposta por Chomsky; isto é, estruturas essenciais que contêm as regras subjacentes a todos os usos concretos da linguagem comum pelos falantes – mas, obviamente, são projetos distintos, com fundamentos e objetivos diferentes em cada um dos autores. O ponto em comum é que todos dedicaram sua atenção à análise de uma *forma* linguística essencial, estável, e relegaram nossos usos concretos da linguagem a um segundo plano.

A questão que coloco em discussão é que o ensino de língua inglesa se sustenta sobre semelhante metodologia para contemplar sua própria agenda. O método de aprendizagem em

sala de aula nos leva a estudar e *analisar* a língua como um conjunto de recursos formais que seria nuclear para todos os usuários, que seria a base a partir da qual as diversas performances partiriam. Não se trata de dizer que a variedade de inglês que aprendemos é uma língua abstrata. Mas neste ensino focamos exclusivamente em seus elementos que comporiam o *essencial* a qualquer um que quisesse tomar parte nos diversos contextos e atividades em que se identifica algo considerado “língua inglesa”. A ideologia linguística da norma – ou poderia chamá-la *ideologia de linguagem essencialista* – apresenta-nos um objeto linguístico supostamente neutro, não marcado, em relação ao qual outras formas diversas de uso consistiriam em desvio.

As práticas através das quais aprendemos a língua inglesa em sala de aula sugerem uma imagem de língua cujo objetivo seria simplesmente representar em palavras os eventos da realidade, falar das coisas no mundo. Conhecemos novas palavras e expressões, listas delas; a metodologia sugere sempre associarmos os vocábulos a significados fixos: seja um objeto no mundo, seja um conceito, uma definição, uma característica fixa. Em conjunto com os signos linguísticos, as regras sintáticas recebem a outra grande parte da atenção na aprendizagem para tornar completo o instrumento de representação do mundo. Tais regras seriam também determinadas, ancoradas em alguma metafísica que lhes dê fixidez, seja da mente, seja do real. Em suas propriedades extremamente lógicas, em seu funcionamento essencial, perfeito, inambíguo, essas regras coordenariam todos os usos que fazemos de nossa linguagem comum na *superfície*.

Então, tendo feito tais considerações, me pergunto, por ora, por que não pude de fato usar aquelas expressões que na aula “aprendi”, visto que conheci as palavras e o professor nos indicou seus significados? Por que também não tenho certeza se poderia usar as estruturas passivas consideradas mais complexas após ter participado daquela aula? Por que sinto que grande parte do conteúdo escolar de língua inglesa que aprendi nas aulas não posso usar ativamente; será que não pratiquei o bastante, não revisei o bastante ou não fiz as associações corretas?

Ainda, por que quando meus alunos usam determinadas palavras ou expressões em seus discursos que foram colocadas adequadamente num exercício formal, isso soa estranho a nós professores? Imagino que outros falantes de inglês teriam semelhante sensação se eu tentasse incluir agora, em um discurso qualquer, aquelas expressões idiomáticas que nunca vi senão naquela única aula. O que nos diz que realmente aprendemos uma palavra? Quando podemos realmente dizer que aprendemos uma língua? O que significa dizer que aprendi uma expressão ou estrutura, poder reproduzi-las corretamente numa prova, mas não ser capaz de

usá-las em situações reais? Talvez uma outra ideologia de linguagem jogue um feixe de luz sobre tais questões.

2.2 Língua como prática

Em uma turma de jovens adolescentes para quem leciono, recentemente um dos alunos confessou a mim que já havia desistido de aprender inglês. Ele disse abertamente que já estudava há anos e aquilo não entrava em sua cabeça. No ano anterior ele estivera em uma turma de nível B1 (de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência), e pediu para retornar à turma de nível A1/A2, nível básico, porque tinha muita dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas. No entanto, ele não retornou para rever o conteúdo e tentar novamente. Apenas estava ali porque seus pais ainda o forçavam a frequentar as aulas, e, então, preferia estar com seus amigos.

A esta altura eu já havia sido avisado do caso. Tanto a coordenadora do curso, quanto um professor que o conhecia me alertaram de que “não tinha muito o que fazer”. De fato, o aluno se recusava veementemente a fazer qualquer exercício proposto pelo material didático ou em formato semelhante. Com as provas ele não se importava mais; fazia por fazer, e sempre recebia o reforço negativo dos resultados. Todas essas atividades seguiam uma perspectiva semelhante às quais eu, em posição aluno, fui também submetido no processo de aprendizagem, como descrito na seção anterior: sempre exercícios e instruções que dedicam a atenção às formas linguísticas. Sua frustração constante era, em alguma medida, semelhante àquela que eu e meu grupo de colegas professores experienciamos.

Entretanto, no primeiro dia de aula com aquela turma, eu ainda não os conhecia. Como era um grupo pequeno, de seis alunos, pedi para que cada um escrevesse na lousa três coisas sobre si, características ou atividades que gostavam de fazer, sendo duas verdadeiras e uma falsa, para que pudéssemos conversar em seguida. Todos concordaram, e assim fizeram. O tal aluno “que não fazia nada” fez suas sentenças sem ajuda de ninguém, foi ao quadro sem relutância, e respondeu a meus comentários e perguntas; enfim, participou perfeitamente da atividade, como todos os outros. Ainda que pudéssemos argumentar que ele se expressava de modo muito sucinto e com dificuldade, cumpriu o objetivo daquele primeiro contato: nos apresentamos uns aos outros. Sua resistência às atividades formais apareceria logo em breve, nas aulas subsequentes; ele tinha o material, mas simplesmente se recusava a participar: apenas copiava as respostas após as correções das atividades.

Semelhantemente ao primeiro encontro, em atividades geralmente em duplas ou trios, nas quais os estudantes deveriam se expressar mais livremente, discutir alguma pergunta, descrever alguma imagem, contar algum caso, isto é, atividades em cuja resolução não havia a necessidade de seguir rigidamente um formato específico ou encontrar alguma resposta que poderia ser julgada estritamente como certa ou errada de acordo com um modelo, ele se propunha, sim, a participar. Mas, segundo sua própria avaliação, ele não sabe inglês, já desistiu, e isso não é para ele. Segundo a avaliação do curso, como foi passado a mim, a visão é a mesma: ele é um caso à parte, não sabe e não quer aprender; seguirá assim até o dia que decidir deixar o curso, e se tiver aprendido até lá ao menos um vocabulário básico, o resultado então terá sido “minimamente positivo”.

A pretensão de quantificar objetivamente o quanto sabemos de uma língua está atrelada à visão de que seu aprendizado consiste em conhecer novas palavras e novas estruturas para combiná-las; como se adquiríssemos “um pacote”, e a partir de então “teríamos” o inglês. Pela ideologia da norma, poderíamos julgar se esse aluno sabe ou não inglês tendo em vista suas performances na *resolução de exercícios formais*. Entretanto, não aprendemos uma língua apenas por uma abordagem formal; não se segue automaticamente que posso usar uma palavra a partir do momento que liguei um significante a um significado fixo, ou que estarei apto a construir uma sentença porque montei uma estrutura sintática como um quebra-cabeças numa folha de papel. Embora muitas pessoas estudem inglês através dessa abordagem – como eu mesmo estudei –, quero dizer, tratando a língua como um sistema e trabalhando para juntar suas partes, a questão é que o esforço que fazemos no processo de aprendizagem é dobrado – o que pode gerar casos de frustração, como o desse aluno.

Digo isso pensando o seguinte. O primeiro esforço é aquele feito em sala, quando estudamos formalmente as partes do sistema. O segundo, numa perspectiva pragmática, se assumirmos que para aprender efetivamente o *uso* de palavras e de estruturas necessitamos de algo *além* de um trabalho formalista, é este: precisamos então de uma *prática* na língua em contextos reais, diferentes do trabalho em sala de aula. É como se em sala discutíssemos os nomes das peças de um jogo de xadrez e suas regras de movimentos no tabuleiro, mas apenas do lado de fora jogássemos efetivamente uma partida – e nesse segundo momento não significa que estamos simplesmente *aplicando* as regras que antes “aprendemos”.

Essa analogia do jogo deve ser bastante útil aqui. Ela pode nos auxiliar a pensar este segundo esforço, já que, como apontado anteriormente, uma visão de linguagem rigorosamente denotativa e sistêmica não explica satisfatoriamente o modo como aprendemos uma língua. Este é um ponto importante. Não se trata de dizer que aquela perspectiva de

linguagem seja, categoricamente e em sua totalidade, errada e inútil, mas que, entre outras demandas, é insuficiente para explicar o modo como usamos a linguagem em contextos reais. Não se trata de negar que damos nomes aos objetos e que eles se manifestam em nosso discurso; o ponto é que nomear não é *toda* a ação que fazemos com nossa linguagem – nem a maior parte, nem o paradigma a partir do qual ela deve ser entendida. Não se trata de negar que a atividade linguística tem regras; a questão é considerar se a metodologia de listar as regras de uma dada língua será suficiente para a aprendizagem, assim como considerar uma infinidade de outras regras que sequer podem ser formuladas, mas que apenas aprendemos na prática.

Jogos de linguagem é uma noção explorada por Wittgenstein no que é conhecido como a segunda fase de sua filosofia (para esta exposição me baseio principalmente nas *Investigações Filosóficas*, 1999[1953], mais do que nos chamados escritos de transição). Basicamente, o filósofo abandona sua antiga convicção de que a linguagem seria fundamentalmente um sistema de representação dos fatos do mundo, cujas regras comporiam um ordenamento rígido e preciso. Além disso, ao renunciar a essa visão de linguagem sistêmica, seu novo método consistirá também em uma abordagem *assistemática* de análise conceitual, no intuito de valorizar aquilo que, nas palavras de Danilo Marcondes, “é mais característico da linguagem: sua diversidade, sua multiplicidade” (2005, p. 15).

Agora, com a analogia do *jogo*, o foco de Wittgenstein dirige-se à percepção de que a linguagem é uma *prática*, e merece destaque sua consideração de que a atividade linguística não pode ser considerada à parte “das atividades com as quais está interligada” (IF §7) – ela deve ser observada em seu funcionamento prático, não como se estivesse “de férias” em um recanto metafísico. O significado do uso de nossas palavras e sentenças é construído em relação ao contexto situado e à atividade que realizamos ali. Por exemplo, se, em sala de aula, dois alunos estão conversando em voz alta enquanto estou explicando algo, e digo “Pedro! Lucas!”, quero dizer com isso “façam silêncio, por favor”; se estamos lendo um pequeno texto conjuntamente e em voz alta, quando alguém termina de ler o primeiro parágrafo e digo apenas “Pedro!”, posso querer dizer “Pedro, continue”. Logo, não simplesmente aponto no mundo com um nome uma coisa ou alguém, não apenas descrevo uma coisa ou alguém: a atividade de descrever ou falar das coisas é apenas *um* jogo específico dentre os muitos possíveis de que participamos, mas não a função primeira da linguagem.

De início, falar em jogos de linguagem é uma maneira de valorizar a inumerável multiplicidade de ações que podemos realizar com nossas sentenças, tão plural quanto a quantidade de jogos que podemos imaginar. O processo pelo qual no ensino aprendemos os

nomes de objetos é também mais *um* desses jogos, é apenas uma das situações em que conhecemos as palavras. Mas, como sugerem os comentaristas Baker e Hacker, se entendermos a linguagem como “um complexo de jogos de linguagem” (2005, p. 51), como uma gama de atividades que fazemos através da linguagem, apenas o jogo de ligar um rótulo a uma coisa – o mais valorizado no ensino de inglês – não garantirá que estaremos aptos a participar dos muitos outros. Indício disso são as incontáveis vezes que já ouvi pessoas me dizerem “fiz tal curso tantos anos e não consigo falar nada!”.

Wittgenstein reconhece que esse número de ações não é fixo, e indica apenas alguns, como comandar, agir segundo uma ordem, descrever um objeto, relatar um acontecimento, inventar uma história, resolver um cálculo, traduzir de uma língua para outra, pedir, agradecer, orar etc. (IF §23; cf. KENNY, 2006, cap. 9). Em cada uma dessas e de muitas outras atividades temos a impressão de que as palavras que usamos são as mesmas, mas isso se deve ao fato de que olhamos muito fixamente para sua forma, e deixamos de perceber a *função* que elas exercem em cada um desses contextos e que ações realizamos ao empregá-las. Em uma analogia oportuna, Wittgenstein sugere:

Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali.) (IF §11).

Se admitirmos que todas as situações em que nos encontramos em nossa vida são sempre novas, então todos os momentos em que usamos a linguagem são sempre inéditos. As formas linguísticas permanecem as mesmas, mas as ações que realizamos com elas não se repetem. Logo, buscar uma identidade que unisse essas tão diferentes atividades seria inócuo porque inexistente. Como mostra Wittgenstein ao apresentar os jogos de linguagem, a investigação por uma essência identitária logicista em um fundo oculto da linguagem ordinária é um desejo dos lógicos, não uma qualidade da linguagem. No máximo, os jogos de linguagem e os usos das palavras nesses diferentes contextos têm entre si *semelhanças de família* – traços característicos que se aproximam, regras consolidadas através das práticas dos jogadores. Não há um *algo em comum* essencial que transcende todos os usos, como não há esse denominador comum para tudo aquilo que chamamos de “jogos”:

considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. – São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e

um perder, ou uma concorrência entre jogadores? Pense nas paciências. (IF §66)

Desde os primeiros jogos de linguagem que aprendemos, como *pedir*, quando uma criança aprende a empregar uma palavra, quando *substitui* um gesto, um movimento, uma ação, por uma palavra, ela não passa descrever uma coisa, mas ela *realiza o ato de pedir*, de levar alguém a lhe dar algo, de incitar alguém a fazer algo para ela (cf. CANFIELD, 1993), e progressivamente constrói seu repertório (BUSCH, 2015) com o qual interage, realizando outras ações com as pessoas à sua volta. Hacker nos indica uma cena do processo: “uma criança que quer seu urso de pelúcia estende as mãos e chora – nós lhe ensinamos o uso de ‘Eu quero’” (2000, p. 42). A palavra que ela emprega é como uma ferramenta que usa para realizar uma ação. Notemos que o aspecto referencial não é, de modo algum, negado, mas aqui consideramos que *fazemos* coisas com nossas sentenças além de simplesmente indicar objetos no mundo. O sentido da palavra nesse momento é sua função naquele jogo de linguagem – seu *uso* de fato (conforme o famoso aforismo IF §43 indica).

Em semelhante compreensão, enfatizando a radicalidade dessa visão que reconhece uma infinidade de possibilidades de construção de sentidos nos usos das palavras, e a irreduzibilidade dos sentidos aos próprios objetos, Foucault, assinala que

por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (2016, p. 12).

Nessa passagem, o filósofo francês salienta que, apesar de nos referirmos às coisas que vemos, não há nem estabelecemos aí uma ligação *essencial* entre os campos do dizível e do visível. A partir disso, podemos considerar que os sentidos que construímos não se encontram em qualquer outro lugar senão naquele “que as sucessões da sintaxe definem”, na atividade linguística contextualmente situada, podemos dizer, nos *jogos de linguagem*. Nessa referida passagem de *As palavras e as coisas*, quando faz com maestria sua descrição do quadro *Las Meninas*, de Velásquez, o que interessa a Foucault é “manter aberta a relação entre a linguagem e o visível” (*idem, ibidem*), de tal sorte que seu ato de linguagem não seja uma transposição em palavras do que se vê, mas que seja uma possibilidade infinita de criação de sentidos a partir da *incompatibilidade* desses dois campos.

Falar uma língua não se limita a descrever o que se vê. Nosso falar não se resume a ajustar nosso discurso ao visível; não é uma questão de meramente empregar uma estrutura fixa, mas de usar recursos linguísticos que temos para agir sobre o mundo, para criar sempre

novos sentidos. O que cada um de nós pode fazer com a linguagem é aquilo que nossa habilidade construída pela prática nos torna capaz. O ponto que ambos Wittgenstein e Foucault concordam e destacam é o caráter *performativo* de nosso falar¹³, apesar de não usarem o termo explicitamente. Essa visão não engloba somente os performativos como prometer, apostar, batizar, pedir etc., cuja ação percebemos mais facilmente no ato de fala em determinadas circunstâncias sob determinadas condições, mas qualquer ato de linguagem é uma ação, é uma atividade que constrói inteligibilidade sobre nossa realidade.

Afirmar a compreensão sobre o caráter performativo da linguagem é renunciar ao esforço (constrangedor) de uma “vontade de verdade” que nos impele a fixar a atenção na própria palavra, e não no que ela *faz* (FOUCAULT, 1996, p. 14-15). A tradição essencialista foi excepcionalmente bem-sucedida, em suas diversas formas através da história, ao promover em nós uma atitude aprisionadora, que nos provoca a lançar um olhar domesticador sobre quaisquer assuntos humanos, tornando a legitimidade de perspectivas e ações múltiplas intolerável.

Ainda na Antiguidade, os sofistas, professores de retórica, foram veementemente rejeitados por sua radical visão sobre o *poder* que reconheciam no uso da linguagem e que exerciam através do discurso¹⁴, principalmente pelo seu mais notório adversário, Platão. Este, conforme apresentado anteriormente, resistiu de maneira obstinada a reconhecer qualquer possibilidade de que as coisas percíveis de nossa realidade não fossem tributárias de uma racionalidade essencial e universal imanente a tudo que vemos. Para o discípulo de Sócrates, a existência de uma realidade transcendental era determinante, pois viabilizaria a assunção de que poderiam existir verdades absolutas, ao contrário da suposição de que nosso conhecimento estaria sujeito a posições relativas, perspectiva esta que podemos atribuir aos sofistas, de uma maneira geral¹⁵ (cf. MARTINS, 2011; MARCONDES, 2007).

Com o cuidado de não tomarmos o pensamento dos diversos sofistas como unitário, Helena Martins nos insta a ver em alguns fragmentos sobreviventes da Antiguidade a semente do que hoje reconhecemos como uma perspectiva pragmática de linguagem. Górgias, um dos destacados sofistas, nos lega os seguintes fragmentos:

¹³ Para uma leitura sobre a perspectiva de linguagem a partir das obras de M. Foucault, cf. Deleuze (2013).

¹⁴ Para uma discussão sobre o poder da linguagem e a perspectiva sofística, cf. El-Jaick (2016), El-Jaick e Carvalho (2018).

¹⁵ E, afinal, não foi também *através* do discurso que o contragolpe platônico foi dado, que o feitiço da razão transcendental foi lançado? (cf. NIETZSCHE, 2001[1975]; 2020, *o problema de Sócrates*)

Assim como o visível não pode tornar-se audível, ou o contrário, assim também o ser que subsiste exteriormente a nós não poderia tornar-se nosso discurso.

Não são pois os seres que nós revelamos àqueles que nos cercam; nós só lhes revelamos um discurso que é diferente das substâncias.

Se é assim, o discurso não manifesta o objeto exterior; pelo contrário, é o objeto exterior que se manifesta no discurso (*apud* MARTINS, 2011, p. 450-451).

Ao comentar essas passagens, Martins sugere que, em vista do fato de que a linguagem não denota uma realidade que supostamente conheceríamos previamente, de que não temos um conhecimento do real que seria apenas *revelado* em nosso discurso – é, então, *através* do discurso que *criamos* inteligibilidade sobre o mundo: “a existência humana é linguisticamente articulada” (2011, p. 451). Se o conceito não está pronto antes de nossa ação, se não há uma dimensão metafísica que determine a articulação de nosso conhecimento, o que torna significativo os diversos usos de nossa linguagem são nossas práticas compartilhadas, são os *consensos* formados entre os falantes – e não uma verdade absoluta que prevê um mundo de formas transcendentais.

Martelar a crença numa dimensão fixa e essencial que sustentaria nosso conhecimento e nossa linguagem não nos leva, entretanto, a cair num *relativismo* segundo o qual, num outro extremo, qualquer ato de linguagem ou interpretação desses atos seriam válidos. No jogo da linguagem, novos lances são sempre possíveis, mas, nas palavras da professora Ana Paula El-Jaick, “essa tolerância é equilibrada por uma intolerância do outro lado do cabo-de-guerra” (2005, p. 36). Quer dizer, na própria linguagem encontramos os limites e as resistências do que podemos dizer, sob pena de que nossos movimentos no jogo falhem na realização do ato esperado. Não devemos conceber os consensos que governam nossos usos das palavras como caracterizados por uma volatilidade desregrada.

É significativo aqui o caminho pelo qual Wittgenstein, então, nos levará a considerar a questão. Segundo ele, ao abandonar a crença em características essenciais imanentes às coisas e sentidos fixos às formas linguísticas, não seguiremos automaticamente a aceitar que nossos sentidos construídos estão abertos à deliberação ativa individual. “O termo ‘*jogo* de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (IF §23). Por este viés, nosso agir linguístico está imbricado com atividades não-linguísticas; isso compreende práticas, comportamentos e modos de agir.

Se nosso conhecimento e nossos atos de linguagem não são uma representação do real nem do mental, a ênfase se volta para o aspecto eminentemente *social* do modo como

falamos, do modo como compreendemos os enunciados e dos sentidos que construímos. Ao recusar o fundamento transcendental, explica Glock (1996, p. 125), Wittgenstein propõe que o solo sobre o qual nossa linguagem se apóia não pode ser senão aquele dos “padrões mutáveis de atividades comuns”¹⁶ a determinado grupo de indivíduos.

Porquanto a expressão *formas de vida* (*lebensformen*) ocorreu pouquíssimas vezes nos trabalhos publicados do filósofo vienense, numerosas dissidências foram geradas a respeito de como compreendê-las (cf. VELLOSO, 2003). Contudo, a partir da leitura de alguns dos eminentes comentadores de Wittgenstein, parece seguro compreender que uma forma de vida seria, como sugere Glock, “uma cultura ou formação social, a totalidade de atividades comuns nas quais os jogos de linguagem estão inseridos”¹⁷ (1996, p. 125). Baker e Hacker, em concordância, defendem que o que consideramos ser natural a nosso modo de falar e agir trata-se de algo “culturalmente natural” (2009, p. 220), não universal. Os autores concedem que, pela perspectiva wittgensteiniana, a racionalidade de nossas linguagens e de nossos comportamentos não é metafísica nem biológica, mas *antropológica*.

Por este caminho, não há somente *uma* forma de vida humana – o que há são *diversas* formas de vida; são diferentes práticas sociocultural e historicamente situadas. Wittgenstein nos diz que “representar uma linguagem é representar uma forma de vida” (IF §19). Se imaginarmos uma cultura radicalmente distinta da nossa, seus conceitos não serão para nós imediatamente acessíveis, pois não teríamos, neste caso, semelhanças com nossas práticas compartilhadas. Embora pudesse haver confusão, seus conceitos não seriam completamente ininteligíveis, apenas não teriam *uso* para nós. Wittgenstein argumentou que

uma educação diferente da nossa pode ser também a base para conceitos bem diferentes, pois aqui a vida seria diferente – o que nos interessa não interessa a eles. Aqui, conceitos diferentes não seriam mais inimagináveis. Na verdade, esta é a única maneira pela qual conceitos essencialmente diferentes são imagináveis (Zettel §§387f., *apud* BAKER; HACKER, 2009, p. 222).¹⁸

A atividade linguística tem suas regras constituídas dentro de uma forma de vida. Concordamos na aplicação de nossos conceitos por conta de treinamentos, repetições e ações recorrentes. No entanto, o ponto a considerar com atenção é que não estamos *inteiramente*

¹⁶ No original: Wittgenstein holds that in so far as language has foundations, they are provided not by metaphysical atoms, but by “shifting patterns of communal activities”.

¹⁷ No original: “a form of life is a culture or social formation, the totality of communal activities into which language-games are embedded”.

¹⁸ No original: “an education different from ours might also be the foundation for quite different concepts, for here life would run on differently – what interests us would not interest them. Here different concepts would no longer be unimaginable. In fact, this is the only way in which essentially different concepts are imaginable”.

limitados por regras (por exemplo, “não há nenhuma regra no tênis que prescreva até que altura é permitido lançar a bola e com que força” [IF §68]). Falar de regras aqui não é nos determos somente às regras sintáticas ou morfológicas; a *gramática*, sob o olhar wittgensteiniano, engloba toda a prática de uso que torna os signos significativos, sem, no entanto, colocar-nos prescrições ou limites amparados por uma referência a uma metafísica da mente ou da realidade (GLOCK, 1996). Na concepção “funcionalista” de Wittgenstein, as regras pelas quais agimos não podem estar estabelecidas anteriormente à práxis da linguagem.

Não se segue disso que qualquer formulação de nossas sentenças será válida; ou que quaisquer sentidos que dermos a elas serão legítimos, como se tudo que tivéssemos fossem somente interpretações – até porque se o fosse, isso inviabilizaria a própria concepção de regra, pois todas ocorrências seriam possíveis. Nossos conceitos não são rigidamente fechados, não estão fixados de uma vez por todas, mas isso não significa que nossa linguagem seja indeterminada. Poderíamos, para um uso específico, especificar a abrangência de um conceito, mas, se não o fazemos, isso não impede que nossas ações transcorram com eficácia – ou a linguagem não funciona desse jeito em nossas interações cotidianas?

Mal-entendidos podem acontecer quando em determinado momento falhamos em perceber as regras do contexto em que estamos; ou podemos, deliberadamente, quebrar as regras. “Alguém me diz: ‘Mostre um jogo às crianças!’ Ensino-as a jogar dados a dinheiro, e o outro me diz: ‘Não tive em mente um jogo como esse’. Deveria ele ter tido uma vaga ideia da exclusão do jogo de dados, no momento em que me dera a ordem?” (IF §71). Não necessitamos, ou sequer podemos, em qualquer momento, forçar uma interpretação para decidir o sentido de nossos conceitos ou enunciados. Dizer que interpretações são possíveis não significa dizer que são necessárias (cf. EL-JAICK, 2005). A adequação ou inadequação dos nossos lances na linguagem e das interpretações possíveis apenas pode ser julgada em vista das práticas compartilhadas em determinada forma de vida.

O sentido de nossas palavras e sua adequação ao contexto podem ser julgados adequados pela gramática da língua, ou seja, pelo modo como são usadas as palavras na língua. Seguir uma regra da gramática é um hábito, é uma *práxis*; pressupõe um comportamento semelhante em casos diversos e uma referência às práticas e às crenças compartilhadas em uma comunidade. Há uma concepção de seguir uma regra que não é uma interpretação (IF §201). Aqui é interessante ressaltar o grau de reflexividade que os falantes têm do modo como usam a linguagem e de como agem. O abandono do modelo do cálculo que operaríamos em nossa mente para compreendermos uma expressão linguística exclui a possibilidade de que as regras da linguagem e de nossas ações estejam em um domínio oculto

e sejam desconhecidas por nós. Glock, ao comentar a concepção funcionalista de regras para Wittgenstein, explica que,

se um agente segue uma regra ao fazer algo, a regra deve ser parte de sua razão de agir, e não apenas uma causa. Ele deve ter a intenção de seguir a regra. No entanto, essa intencionalidade é apenas virtual. Ele não precisa pensar ou consultar a formulação da regra enquanto age, apenas é necessário que ele possa apresentá-la para justificar ou explicar sua ação (1996, p. 325).

Por exemplo, não reconheceremos como uma partida de xadrez o ato de um bebê mover uma peça sobre um tabuleiro. Referências às regras são referências a padrões de correção que elegemos para justificar nossos usos, nosso modo de falar e agir. Apenas podemos falar em regras porque agimos de tal e tal maneira enquanto uma comunidade de falantes (BAKER; HACKER, 2009). Como aponta Wittgenstein, podemos formular justificativas para nossas ações, podemos explicar por que fazemos as coisas de tal e tal modo, mas as explicações terão um limite: “se esgotei as justificações, então atingi rocha dura e minha pá entortou. Estou então inclinado a dizer: ‘é assim que eu ajo’” (IF §217).

É claro que podemos escolher nos desviar da regra, mas não podemos ir tão longe de modo que nosso agir seja irreconhecível ou incompreensível no jogo da linguagem em determinado contexto. Uma ação, um mesmo modo de agir, poderia ir de encontro às práticas em uma forma de vida mas ao encontro das práticas de outra (cf. SCHEMAN, 2018). Por vezes é possível que não estejamos familiarizados com as regras de um jogo de linguagem que seja novo para nós, que não percebamos como tomar parte ali, mas, novamente, agir segundo uma regra é algo que aprendemos através da prática.

Apenas poderíamos descrever o modo como agimos observando casos específicos, mas nunca conseguiríamos prover uma descrição exaustiva e completa de toda a linguagem (até porque o que seria “completa” aqui?). Podemos aludir às regras de uso da linguagem em vista de como os falantes em uma determinada comunidade se comportam. O que confirma a validade de um lance no jogo de linguagem é sua aceitação como legítimo em determinado momento e sua possibilidade de manter o jogo correndo. É dentro de uma forma de vida, é em relação a uma série de crenças e práticas construídas historicamente e compartilhadas por aqueles que convivem que os sentidos das palavras e dos enunciados são forjados, assim como as possibilidades de compreensão. Com isso se evidencia o que, ao comentar a perspectiva wittgensteiniana, David Bloor (2018) chama de caráter *autorreferencial* da linguagem, isto é, nossas ações linguísticas estão em referência às ações daqueles com quem jogamos; nossos discursos remetem uns aos outros mutuamente, já que, como indicado anteriormente, uma linguagem privada seria um contrassenso.

Por este caminho, podemos pensar que, por exemplo, uma moeda, em si mesma, não tem significado algum; o objeto metálico existe independentemente do que falamos dele, mas *nós* o criamos discursivamente como dinheiro: o que é significativo são as várias considerações que fazemos, compartilhamos e reforçamos em nossas práticas. O que concebemos como *dinheiro* não se restringe a um objeto – seja de metal, de papel, ou virtual –; apenas reconhecemos esses objetos pelo fato de que compartilhamos um conjunto de crenças que caracterizam tal conceito com uma *função* em nossos jogos de linguagem. Quando falamos, não falamos do objeto em si; estamos circunscritos por um *quadro de referência* (WITTGENSTEIN, 1990[1969]) dos entendimentos compartilhados sobre o qual nossas práticas se apóiam. Wittgenstein nos elucida com mais um exemplo:

Por que minha mão direita não pode doar dinheiro à minha mão esquerda? – Minha mão direita pode doá-lo à esquerda. Minha mão direita pode escrever uma doação e a esquerda um recibo. – Mas as demais consequências práticas não seriam as de uma doação. Se a mão esquerda pegar o dinheiro da direita etc., alguém perguntará: “Bem, e daí?” (IF §268).

O ponto que nos interessa observar aqui é que uma palavra tem significado apenas em relação a todo um conjunto de práticas (linguísticas e não linguísticas) ao seu redor: dinheiro apenas tem sentido dentro das formas de vida que o contém, em relação a um quadro de referência que o constitui; não é um conceito que possuo em minha mente, pois, se o fosse, talvez a situação acima não fosse tão absurda. O famoso aforismo §432 das *Investigações* poeticamente reforça essa ideia: “Todo signo *sozinho* parece morto. *O que* lhe dá vida? – No uso, ele *vive*.” Se ignorarmos todas as formas de vida sobre as quais nossos jogos de linguagem se sustentam, aprender uma palavra seria então somente aprender um rótulo novo para um conceito que eu já teria em minha mente. Isso não significa que para aprender uma palavra seja imprescindível uma explicação de todo nosso quadro de referência – como ninguém precisa de instrução formal em física para aprender a jogar tênis – mas aprender a tomar parte nos jogos de linguagem não pode acontecer senão através da prática situada, e não como se olhássemos a linguagem de uma posição exterior a ela.

Para termos completamente abstratos, aos quais normalmente não associamos um referente no mundo, esse caráter autorreferencial pode ser mais facilmente perceptível. Por exemplo, dizer que temos um “direito” deve-se inteiramente às nossas crenças compartilhadas no que acreditamos serem direitos. O caráter autorreferencial da linguagem aí remete ao fato de que nossas crenças e ações se referem às dos nossos pares e se *reforçam* mutuamente. Nas palavras de Bloor, “o discurso e o objeto do discurso, poderíamos dizer, aqui se fundem. Referimo-nos aos nossos ‘direitos’, mas, em última análise, nossos direitos *são* ou *residem*

nesses mesmos atos de referência” (2018, p. 336). Como poderíamos aprender termos como esse senão tomando parte nas formas de vida que os contêm?

O mesmo se sustenta para termos que usamos para características naturais de objetos. As coisas têm suas propriedades, mas nossos usos das palavras não são coordenados por tais características intrínsecas. Não usamos a palavra “vermelho” pela característica da cor em si, mas nossos usos da palavra são *aprendidos* através de *paradigmas*. Baker e Hacker explicam que compartilhamos uma capacidade discriminatória de percepção que nos permite usar “amostras para estabelecer padrões de correção para o uso de expressões” (2009, p. 215). Aprendemos por possibilidades de comparação – e a partir daí projetamos outros usos. As palavras que usualmente associamos a objetos e a características desses objetos no mundo aprendemos a partir de paradigmas, os quais podem variar desde objetos de comparação, amostras de cores, a testes científicos rigorosos. Mas, alerta Bloor, algo apenas se torna um paradigma ao qual podemos recorrer pelo “papel que lhe é atribuído em virtude de como as pessoas o consideram e o tratam” (2018, p. 347). Esses paradigmas, ou as regras de uso, são, em todo caso, constituídas socialmente.

Nem mesmo os termos para sensações *psicológicas* moram em nossa mente, mas são estabelecidos a partir de *critérios* de comportamento que emitimos face a certas sensações. Sobre a famosa discussão de Wittgenstein sobre dores, lembremos da analogia do besouro: se tenho algo em minha caixa que chamo de besouro e apenas *eu* posso olhar, não devo acreditar que o que *você* chama de besouro é o mesmo que eu tenho, porque não posso olhar em sua caixa – talvez, até mesmo, não haja nada dentro dela. Assim, não posso dizer que a dor que *eu* sinto é a *mesma* que outra pessoa sente; quero dizer, o significado da palavra “dor” não é *correspondente* a uma sensação ou um estado mental, pois, como mostrou Wittgenstein, uma linguagem privada não existe.

Do mesmo modo, segundo Hacker (2000), devemos renunciar à crença de um acesso privilegiado à nossa própria mente. Isso significa que dizer, por exemplo, “estou com dor”, para nós, não é uma descrição mental; a expressão tem para nós um *uso* – é aí que nos entendemos. O que importa é a ação. Substituo um grito de dor pela expressão verbal; talvez seja um pedido de ajuda. Faz parte de nossa forma de vida que expressamos determinados comportamentos perante a dor, e aprendemos eventualmente a usar uma palavra em lugar desse comportamento típico (IF §244). Os comentaristas Baker e Hacker resumem a discussão sobre os comportamentos compartilhados:

Se não gritássemos e chorássemos quando feridos, ríssemos e sorríssemos com notícias boas ou sagazes, ficássemos pálidos, treméssemos e

recuássemos quando em perigo, então nossos conceitos compartilhados de dor, diversão ou prazer, medo ou trepidação não teriam aderência (2009, p. 216)¹⁹.

Independentemente das sensações que sentimos, nossas expressões de dor, alegria, raiva não são descrições de estados mentais, mas são *manifestações* desses sentimentos, e nosso comportamento é o critério para identificarmos se alguém tem dores, se está feliz ou nervoso. Cabe aqui a ênfase no seguinte ponto: a abordagem wittgensteiniana para explicar como as palavras para sensações adquirem seu sentido é uma abordagem criterial, isto é, o comportamento de uma pessoa é somente *critério* para dizermos o que ela está sentindo. Isso não significa dizer que um padrão de comportamento *corresponde* direta e necessariamente a um estado mental ou sensação. Pode haver estados mentais sem reações externas, como pode haver comportamento sem estados mentais; nas palavras de Maslin, “ambos podem existir completamente separados um do outro” (2009, p. 222).

Em última instância, tais reflexões sobre o funcionamento da linguagem colocam em destaque as ações que realizamos, não a palavra, a coisa, o sistema, ou a “língua em si”. Hacker deixa isso claro no seguinte exemplo: “quando estende a mão para o brinquedo, ela [a criança] não tem de primeiramente identificar por introspecção seu estado interno volitivo. Ela tampouco tem de fazer isso quando diz ‘Eu quero meu ursinho’” (2000, p. 42). A mentira e a dissimulação podem acontecer, mas são jogos de linguagem que devem ser também aprendidos. Desta maneira, mente e corpo não são percebidos como dois domínios distintos, cada um com sua função e sua limitação – *a pessoa*, ser indivisível, é quem age.

Se discuto esses pontos da filosofia de Wittgenstein para embasar este trabalho é por considerar que suas reflexões sobre o funcionamento da linguagem constituem valiosas contribuições para pensar o modo como aprendemos uma língua adicional. Em face das práticas hegemônicas hoje no ensino de inglês, das frustrações que delas surgem, e dos problemas que nelas identifico, reconheço no pensamento do filósofo austríaco uma perspectiva que pode orientar minhas ações ao encarar tais desafios em minha prática docente.

Minha questão de partida era: por que sugerimos aos alunos buscar familiaridade com a língua inglesa através de práticas diversas mas em aula lhes oferecemos um olhar restrito? As considerações que levantei até aqui sugerem que o modo como o ensino de língua inglesa é pensado hoje entende que a língua seria um sistema de *representação* dos fatos da realidade,

¹⁹ No original: “If we did not cry and weep when injured, laugh and smile at wit or good news, turn pale, tremble and recoil when in danger, then our shared concepts of pain, amusement or delight, fear or trepidation would get no grip”.

e, do ponto de vista linguístico, que o objetivo de aprender uma língua estrangeira (ou adicional) seria grosseiramente adquirir uma nova forma de comunicar os fatos da realidade transpostos em palavras.

Esse ensino de língua oferece uma perspectiva sistêmica sobre a linguagem, que, por outro olhar, em nossos usos cotidianos, se dá, segundo Wittgenstein, de modo *assistemático*. Olhar para as línguas como uma unidade fechada, como *uma* língua com fronteiras claras e elementos fixos (a que damos um rótulo – português, inglês etc.), seria uma ilusão, produto de uma ideologia que pretende um olhar objetivista a partir de uma metafísica que opõe a linguagem ao mundo, possibilitando isolá-la e analisá-la em si mesma, possibilitando ofertá-la como um *produto*. Ao contrário, deveríamos olhar para os diversos jogos de linguagem, para as diversas atividades que realizamos através da linguagem em contextos sempre situados, nos quais os sentidos são construídos em relação à ação ou ao objetivo almejado naquela atividade.

Por esse caminho, aprender uma língua “estrangeira” ou adicional seria construir novos repertórios (cf. BUSCH, 2015), adquirir novas ferramentas pelas quais poderemos realizar uma gama de novas atividades, mas que não se fecham necessariamente numa caixa rotulada. Aprender uma nova forma de linguagem é engajar-se numa prática, podendo realizar diversas *ações* em contextos sempre novos – seria aprender a tomar parte em diversos jogos de linguagem que compõem nossas relações cotidianas. Nem naquilo que chamo de minha língua materna posso realizar *qualquer coisa* – uma vez que não tenho todas as ferramentas, não posso participar de *qualquer* jogo de linguagem, mas gradativamente construo novos repertórios a partir da participação nesses jogos.

Meu aluno que não se adaptou ao ensino formalista de inglês tinha domínio sobre determinados recursos que lhe permitiam, por exemplo, apresentar-se a mim e aos colegas. Provavelmente ele não conseguiria tomar parte numa discussão sobre a tradição do Brasil no futebol mundial, embora lhe tenha sido possível, em nosso primeiro contato, construir parte de sua identidade como alguém que tem como atividades de sua preferência jogar futebol com seus amigos e assistir às partidas do time para que torce. Acredito que esse e outros de meus alunos poderiam realizar diversas ações com os recursos que têm até o momento. Poderíamos acessar outros saberes e produções culturais em nossas aulas.

Mas ficamos presos ao estudo da forma, o que, por um lado, não permite um desenvolvimento da prática na língua e, por outro, ainda nos frustra no processo por trazer o reforço negativo de tarefas que não nos ensinam de fato a usar os recursos da língua que nos apresentam. Os episódios que trouxe na seção anterior sobre mim e meus colegas professores

em posição aluno reforçam esse ponto. Se qualquer daqueles recursos linguísticos que vimos naquelas aulas se tornaram significativos para nós em alguma medida, é porque foram aprendidos em outros contextos. E se não foram aprendidos, não quer dizer que não sabemos nada de inglês, como pareceu naqueles momentos.

Por uma perspectiva pragmática, aprender uma língua seria uma questão de aprender a agir em diferentes contextos, e não de quais exercícios de vocabulário e gramática posso completar. Isto seria aprender outro jogo: o de como preencher exercícios de vocabulário e gramática. Não devo considerar que meu aprendizado está incompleto se não aprendi ainda em inglês, por exemplo, as estruturas de inversão verbal em sentenças iniciadas com advérbios negativos ou as estruturas passivas impessoais. Wittgenstein nos provoca: “então pergunte-se se nossa linguagem é completa; – se o foi antes que lhe fossem incorporados o simbolismo químico e a notação infinitesimal [...]. (E com quantas casas ou ruas uma cidade começa a ser cidade?)” (IF §18).

Não devo considerar que conduzir a aprendizagem apenas pelo estudo de formas linguísticas isoladas me permitirão essas atividades, pois apenas estarei colecionando cascas mortas. As regras de uso da língua e as restrições que elas nos colocam são apreendidas pela percepção da ação que realizamos em cada situação, pelo objetivo que porventura se pretende ali. Podemos, sim, em aula, recorrer a explicações gramaticais, a definições dicionarizadas, a exemplos específicos que nos atentem para uma determinada forma, mas esses elementos são recursos que apenas podem auxiliar-nos a compreender usos específicos. Afinal, também a metalinguagem é uma espécie de jogo. Ao esclarecer o uso de uma determinada palavra ou estrutura, nos indica Helena Martins, “não estaremos avaliando o jogo [da linguagem], por assim dizer, ‘de fora’, mas antes manifestando nossa habilidade de jogar. Isto é: a explicação é, ela mesma, um lance no jogo” (2000, p. 37).

A sala de aula é onde posso observar o desenvolvimento das habilidades que meus alunos têm construído através de usos reais, e então orientá-los na observação de certos modos de agir na língua inglesa que talvez lhes tenham passado despercebidos, assim como posso apresentar-lhes novos recursos e usos do idioma. A sala de aula é, para muitos alunos, o único lugar em que têm a oportunidade de, de fato, falar a língua inglesa e conversar com outras pessoas no idioma. Contudo, a ideologia linguística do sistema continua a coagir-me a cobrar de meus alunos a jogar um jogo da memória que não contribui para o amadurecimento de suas habilidades. O foco no estudo da “língua em si” negligencia as práticas reais de uso do idioma. Eu não poderia aprender a jogar xadrez somente pela leitura das regras num livro,

o que não significa que o livro seja inútil. Mas apenas na prática do jogo posso demonstrar minha habilidade de jogar.

A seguir busco compreender como esses saberes chegam até nós e por que esse conjunto de crenças que caracteriza a linguagem como um sistema de representação prevalece como orientador de nossa prática de ensino nos cursos de idiomas locais.

3 Colonialidade do saber

O contraste entre essas perspectivas sobre como aprendemos uma língua adicional é notório quando falamos da instrução formal em um curso de idioma e quando lidamos com a língua em outros contextos de uso. A ideologia de linguagem essencialista que orienta nosso trabalho em sala de aula nos prescreve procedimentos de ensino e de aprendizagem que tratam a língua inglesa como um objeto, possibilitando sua oferta no mercado. Nós professores realizamos a tarefa de *transferir* esses saberes da língua inglesa que já chegam delimitados a nós. A função que exercemos é a de reproduzir determinados discursos (ou o que temos chamado de ideologias de linguagem, seguindo aqui a concepção de Silverstein (1979) e Blommaert (2006)) que tomam corpo ou se materializam através de nós, mas adquirem sua força nas instituições que o adotam.

Além de ter até aqui identificado a ideologia essencialista como fundamental à fabricação do objeto linguístico do inglês, desenvolvo neste capítulo um discurso que lhe é adjacente, que lhe é indissociável. A ideologia do falante nativo, ou a crença de que uma língua seria uma capacidade inata do falante e seria ligada a um povo e território está associada e contribui para essa comercialização da linguagem. O inglês é visto como um produto legítimo de um povo (ou de alguns povos), e daí adquire sua legitimidade, sua *autenticidade*. Este é um recurso que firma a dependência de toda a produção de conhecimento do ensino de inglês ao mercado linguístico europeu²⁰. Assim, a visão de como ensinar a língua é estabelecida em procedimentos determinados por este centro europeu. A seguir, discuto como a função de professor é condicionada a reproduzir essa ideologia de linguagem essencialista/colonialista, e a partir de quais relações esses discursos que caracterizam o ensino de inglês puderam surgir.

Para esta discussão, quero trazer a noção de “discurso” desenvolvida por Foucault, para considerar as condições de reprodução e de repetição dessa ideologia, a relação com a função professor e a relação com o meio não-discursivo. A noção de discurso foucaultiana é caracterizada por uma plasticidade, e, entre outras possibilidades, pode ser entendida como “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados” (2008a[1969], p. 90). O grupo individualizável de enunciados que tomo como objeto deste

²⁰ Entendo que há também influentes editoras estadunidenses, mas não tive tanto contato com elas em minha prática. Algumas das principais editoras europeias cujos materiais usei até hoje foram Cambridge University Press, Oxford University Press, Helbling, Macmillan, Express Publishing, Pearson, Richmond.

estudo são *aqueles que têm uma função no ensino de inglês*: que de fato caracterizam o modo como entendemos a linguagem e o que é reconhecido como válido ao ensinar a língua inglesa.

A noção de enunciado é aqui relevante porque sua característica fundamental é poder ser repetido e retomado – sob condições estritas. Algumas das regularidades de condições que devo identificar nesses enunciados que caracterizam a prática do ensino de inglês estão distribuídas em três campos, como descritos em Foucault (2008a[1969]) e em seu comentador Deleuze (2013[1987]). Primeiramente, consideramos os *enunciados adjacentes*: por exemplo, se reconheço, no ensino, que aprender uma língua é aprender novas palavras e novas regras para combiná-las, isso pressupõe uma série de enunciados que a este se associam ou lhe fazem fronteira, dentre eles a de que a língua inglesa seria domínio legítimo de um determinado povo e território; ou, até mesmo, enunciados que sejam, em relação a esses, contraditórios, como a sugestão de que devemos buscar práticas reais de uso da língua além da sala de aula por caminhos diferentes daquele formalizado no ensino.

Em segundo lugar, a noção de enunciado é interessante, pois não considera que haja um autor que seria a origem do discurso, mas o que há são posições que os indivíduos ocupam em relação aos enunciados. Este segundo campo é o das *funções derivativas* do enunciado, sendo o próprio enunciado a *função primitiva*, a do agir linguístico. Interessa-me aqui explorar a *posição sujeito*, uma das posições possíveis que o professor ocupa no discurso do ensino de inglês²¹. As posições possíveis que há para os sujeitos em determinados discursos são diversas e variáveis de acordo com suas diversas (re)formulações.

Finalmente, o *campo complementar* do enunciado diz respeito à sua relação com o domínio não-discursivo, isto é, com as instituições que comportam tais enunciados, as práticas que o caracterizam, os processos econômicos a que se conectam, e os acontecimentos sócio-políticos com os quais têm relação. Então, vemos que esses enunciados circulam em determinados meios institucionais, como cursos-livres (nosso interesse nesta Dissertação), informam determinadas práticas pedagógicas, sustentam demandas e ofertas de materiais e certificados, e contribuem para a formação dos indivíduos de vários modos.

²¹ Aproveito para reforçar que a noção de sujeito do enunciado, como proposto por Foucault, não remete a um sujeito empírico que seria origem do discurso, mas diz respeito, assim como suas outras funções derivativas, a “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (2008a[1969], p. 107). Ao me servir destes conceitos, interessa-me lhes dar corpo nos contextos reais que analiso, e não necessariamente descrever e aplicar uma suposta “forma” analítica foucaultiana completa. De tais ferramentas o próprio autor reconheceu lançar mão de maneiras diferentes, a depender da necessidade que reconhecia em relação aos temas que investigava (*Idem*, p. 72); ademais, essa “caixa de ferramentas” que reconhecemos como seu método foi sendo desenvolvida ao longo de seus diferentes trabalhos, e não se encontra estancada em sua obra *Arqueologia do saber* (cf. DELEUZE, 2013[1987]; VEIGA-NETO, 2007).

Neste capítulo discuto como os saberes e crenças produzidos no contexto europeu prevalecem como norteadores de nossas práticas locais de ensino de inglês, evidenciando uma característica de colonialidade²². Investigo como somos levados a reproduzir determinada ideologia de linguagem e como esse conjunto de crenças é tomado como um sinal de autenticidade do produto linguístico à venda.

3.1 Ensinar uma língua

Logo antes de ser contratado para lecionar em 2015, participei de um curso de treinamento para professores de inglês ofertado pela escola onde trabalharia, e onde, naquele momento, eu era aluno. O treinamento docente era conduzido a partir do material elaborado por Cambridge para a realização das provas desenvolvidas pela mesma universidade, em três módulos (TKT – Teaching Knowledge Test). À parte o fato de que era destinado ao ensino de inglês para falantes de outras línguas, aparentemente não era voltado para nenhum contexto educacional específico e não tínhamos contato com nenhum material didático específico para ensino. A apostila continha a exposição teórica, os exercícios e os simulados objetivos. Tivemos uma brevíssima apresentação dos diferentes métodos de ensino, introdução à metalinguagem, instruções sobre como elaborar um plano de aula, estratégias de como iniciar uma aula, como trabalhar as diversas partes e habilidades da língua, como lidar com o erro, como lidar com a disciplina da turma, como decidir padrões de interação, como diminuir o uso de língua materna etc. Em diversos momentos havia discussão e discordância sobre a resolução dos exercícios propostos pelo material, mas a resposta era sempre a mesma: “temos que nos adequar aos procedimentos de Cambridge, ou na prova seremos penalizados.” Às situações concretas levadas pelos colegas para discussão eram sugeridos procedimentos sempre de acordo com o que estava sendo apresentado no material pré-fabricado, mesmo que na hora as sugestões parecessem não se encaixar com os problemas. O objetivo não era discutir práticas de sala de aula e estratégias de ensino que se adequassem à nossa realidade, mas adquirir os saberes necessários para fazer aquela prova e obter o certificado.

Ao entrar na sala de aula, percebia que era possível aproveitar alguns pontos na prática, por exemplo, critérios para selecionar materiais extras, estratégias para correção de erros, para avaliação, para agrupar alunos em duplas ou grupos. Outros procedimentos eu escolhia não realizar, como a repetição de palavras ou sons em voz alta e em conjunto, como em um coral. Muitas das discussões teóricas eu não conseguia relacionar com a prática e não

²² Retornarei a este conceito com mais atenção nas seções seguintes.

sabia se, por exemplo, seguia tal ou tal método. O método que foi dito a nós que seguíamos era a Abordagem Comunicativa de ensino, mas, na verdade, não sabíamos detalhes sobre ele, não nos aprofundamos para compreender se o modo como os livros didáticos conduziam nosso trabalho realmente se alinhava a essa abordagem; ou porque, também, boa parte do tempo em aula dedicamos ao estudo formal da gramática e do vocabulário, cuja metalinguagem, sim, sempre usamos em sala. Com o tempo, os termos técnicos das abordagens metodológicas e os poucos detalhes que vimos não retornavam mais à memória e também ninguém os reanimava.

Eventualmente nas reuniões mensais de professores discutíamos alguns procedimentos ou atividades que deveríamos lembrar e utilizar. Um dos mantras sempre foi o padrão institucional: padrão de procedimentos que contribuiria para um padrão de qualidade que seria a marca da escola – desde procedimentos em sala de aula empregados pelos professores a provas padronizadas. Uma vez ao ano cada professor tinha sua aula observada por um coordenador. Em uma dessas ocasiões de observação estava eu a fazer com os alunos uma atividade em que deveríamos escutar um diálogo e completar um exercício; o procedimento sempre nos lembra de tocar o áudio duas vezes, e assim o fiz. Mas naquela situação, por alguns alunos terem dito que a atividade tinha sido difícil, executei o áudio uma terceira vez, pausadamente, revendo as questões e esclarecendo passagens que pediram. Na hora dos comentários da observação, a coordenadora fez questão de lembrar que “os áudios sempre tocamos duas vezes”. Então contestei: “mas os alunos disseram que estava difícil”. “Mas é procedimento de Cambridge, pois em prova só são tocados duas vezes”, reiterou ela.

Episódios como esse nos reforçam que o aprender e o ensinar a língua inglesa em sala de aula estão rigidamente calcados em crenças e práticas que compõem uma ortodoxia desse campo. O que conta como válido nesta forma de ensinar são procedimentos trazidos a nós através de determinadas instituições (no meu caso, falo sempre de editoras e universidades europeias ou outras com sedes no Brasil ligadas a elas). Boa parte dos saberes que adquiri nos cursos de graduação e de pós-graduação na UFJF, aqueles orientados por uma ideologia de linguagem diferente e que despertaram meus incômodos com as práticas tradicionais do ensino de inglês, não têm espaço e não têm força nesse contexto de cursos de idiomas.

Por todos os cursos que passei até o momento, seja como aluno ou professor, o material didático sempre foi o grande orientador de nossa prática em sala de aula (cf. ROJO, 2013). É o livro que orienta as sequências dos conteúdos que veremos no ano letivo e é sobre ele que organizamos os calendários semestrais e anuais. É também o livro que nos traz os recursos linguísticos daquela que é considerada a variedade do *inglês padrão*; tudo que

destoar desse núcleo linguístico será apresentado como curiosidade, exceção à regra ou variedade distante. Mais uma vez digo que os discursos são contraditórios, pois ao mesmo tempo que reconhecemos e dizemos que o inglês tem hoje o papel de uma língua global e é usado de diversas maneiras por falantes ao redor do mundo, em nossa prática pedagógica ainda privilegiamos a precisão e a norma sobre a inteligibilidade e a variedade. Apesar de haver este ponto de difração entre diferentes discursos e de eles estarem adjacentes em alguma medida, tal fato não impede que aquele discurso tradicional ainda desempenhe um papel normativo nesse campo de ensino e se mantenha dominante.

No contexto de ensino privado de inglês, a ideologia de linguagem essencialista e normativa possibilita a fragmentação didática da língua para o ensino e tem a função de definir o papel de professor como o de aplicador de um método; assim, esse discurso implica restrições institucionais para a ação do professor, que deve se adequar a tal função. Ensinar uma língua aí pressupõe aplicar procedimentos específicos que devemos adquirir e reproduzir se quisermos ter nossas práticas validadas (cf. CANAGARAJAH, 2012) – ou melhor, se quisermos manter a posição de professor. O ensino deve cumprir obrigatoriamente o material adotado em toda a sua extensão. Ensinar assume um caráter de transmissão de conhecimentos, alinhado ao sentido freireano de *educação bancária*, no qual o professor faz depósitos de saberes linguísticos parcelados a alunos meramente receptivos (FREIRE, 2021[1968]).

Nesse ensino, a aplicação desses materiais conta com estratégias que nos foram instruídas em treinamentos profissionais (como no curso de metodologia mencionado acima) ou estratégias que construímos em nossas práticas cotidianas a partir da orientação ortodoxa. O que fazemos é adaptar os materiais para serem funcionais: certos procedimentos fazemos de modo diferente do previsto no livro didático, outros escolhemos simplesmente não fazer. Numa perspectiva geral, a mudança não é exatamente grande, pois reproduzimos um conjunto de crenças sobre a língua inglesa, sobre seu uso, sobre seu ensino, que é tributário de uma ideologia que reforça a conexão de uma língua a determinado povo e a determinado território (cf. FIORIN, 2013). A mudança não é grande, pois ainda somos consumidores ávidos do mercado linguístico de materiais, de treinamentos, de cursos, de certificados do centro europeu. Na verdade, é exatamente esperado que façamos isso; os materiais teriam aplicação universal, e então esta seria a tarefa do professor: simplesmente adaptar ou complementá-los de acordo com seu contexto – a dependência e a referência ao centro ainda estão absolutamente seguras. De fato, essas discrepâncias são necessárias para a resistência desse discurso essencialista, para que retenha sua força através de diversas reativações em contextos distintos.

O problema que coloco sob avaliação aqui é o fato de haver um *discurso de verdade* sobre o ensino de inglês, que o encerra em determinada visão do que é a língua inglesa, de como aprendemos uma nova forma de linguagem e do que é considerado válido ao se conduzir uma aula de língua. Na narrativa do início desta seção, o que fica claro é que os procedimentos válidos para o ensino de inglês são determinados por aqueles que têm o inglês como L1. A crença nessa validade é fundamentada na ideologia que associa uma língua a determinado povo e território. O treinamento que fiz para lecionar corrobora tal visão. Independentemente das particularidades do ensino em nosso contexto, o que importava era aprender os procedimentos de aplicação do método e obter o certificado de Cambridge.

No que concerne ao ensino, o ponto que desejo destacar é que nós, enquanto instituições locais, como os cursos em que estudei e trabalhei/trabalho, contribuímos, ainda que inadvertidamente, por diferentes motivos, para reforçar essa dependência epistêmica que temos do mercado linguístico europeu, cujo pilar de sustentação está na ideologia de linguagem essencialista. Se a língua é percebida como um conjunto de recursos bem delimitados que comporiam uma *competência ideal* e inata de um falante, então quem teria a legitimidade para dizer “o que é o inglês” e, conseqüentemente, como se ensina essa língua seriam aqueles cujo idioma é sua língua materna. Essa é uma ideologia de linguagem que coloca O Falante Nativo como um ideal de referência (propositadamente em maiúsculas, pois insiste o questionamento de quem encarnaria esse papel), cuja semelhante competência na língua inglesa, pressupõe-se, deveríamos buscar. Nas palavras de Kumaravadivelu,

todos os métodos de base no centro estão claramente ligados à ideologia do falante nativo. Ou seja, eles promovem a suposta competência linguística do falante nativo, estilos de aprendizagem, padrões de comunicação, máximas de conversação, crenças culturais e até sotaque como a norma a ser aprendida e ensinada (2016, p. 73).²³

Na posição que ocupo como professor, sou institucionalmente levado a reproduzir essa ideologia e as práticas através das quais ela é reforçada. Apesar de haver discursos e práticas conflitantes sobre o que é aprender e o que é ensinar a língua inglesa, apenas o discurso do mercado linguístico central europeu terá validade reconhecida nessas instituições de ensino locais. Nesses cursos de idiomas, a posição institucional é de plena aderência aos discursos do centro europeu sobre como ensinar – tomam-nos como normas. As supervisões de aulas pelos coordenadores sobre outros professores têm, em última instância, o objetivo de assegurar que

²³ No original: “All the center-based methods are clearly linked to native speakerism. That is, they promote the native speaker’s presumed language competence, learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught”.

as práticas metodológicas de ensino em que fomos instruídos estão sendo observadas; é uma forma de vigilância que reforça essa aderência.

Boa parte dos professores em cursos livres não tem formação em Letras, ou em qualquer outra licenciatura; mesmo para aqueles licenciados em Letras, cursos estrangeiros de metodologia de ensino de inglês (TKT, CELTA, DELTA, por exemplo²⁴) são altamente recomendados e valorizados. Certificados de proficiência linguística pela Universidade de Cambridge ou por qualquer dos outros grandes centros da indústria linguística do norte global são definitivamente necessários. Eu certamente não teria sido contratado por nenhum dos cursos de idioma pelos quais passei se possuísse apenas o certificado de conclusão emitido pelos próprios cursos locais. Além de os exames e certificados internacionais padronizarem os professores com a mesma perspectiva de linguagem e de ensino, e de os cursos de metodologia instrumentalizarem os professores sem formação docente, muitas escolas de idiomas locais são centros de aplicação desses cursos e exames, logo, se beneficiam economicamente com a preparação e oferta dessas provas.

Em conferências, congressos, seminários, *workshops* e treinamentos para professores de inglês de que participei até hoje, a perspectiva formal de linguagem sempre foi dominante; em geral, fala-se muito sobre a implementação de atividades lúdicas e de recursos tecnológicos nas aulas, mas nada sobre uma mudança de perspectiva no aprendizado da língua. Em diferentes ocasiões recebemos professores para cursos rápidos e workshops; mais de uma vez, tivemos cursos de fonética e fonologia do inglês (o que reforça a visão de uma competência ideal e aderência ao que seria a “norma”) – mas nunca recebemos qualquer professor da universidade local, a Universidade Federal de Juiz de Fora (ou seja, nem mesmo para tratar de linguística formal nossos saberes produzidos localmente são valorizados). Nos congressos maiores, a maioria dos palestrantes das sessões plenárias eram estrangeiros falantes nativos de inglês: professores, autores de livros didáticos ou representantes de editoras. Todo o investimento em capacitação de professores destina-se a reforçar a ideia de uma competência linguística mais precisa, menos marcada por influência da língua materna do aprendiz, e também reforça técnicas de ensino que trabalhem essa ideia de língua.

O que se verifica dessas experiências é que o ensino de inglês continua encerrado em discursos e práticas determinados pelo centro do mercado linguístico europeu e sua ideologia. Independentemente de sabermos ou não os nomes ou termos específicos para os diversos

²⁴ Teaching Knowledge Test, Certificate in Teaching English To Speakers of Other Languages, e Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages, respectivamente. Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/>

métodos de ensino, ou se seguimos tal ou tal método, nossas práticas são moldadas pelos saberes que gozam de um *status* legítimo no mercado. Ainda segundo Kumaravadivelu,

o método é a área mais crucial e consequente onde as forças hegemônicas acham necessário e benéfico exercer o maior controle, porque o método funciona como um princípio operacional que molda todos os outros aspectos da educação linguística: currículo, materiais, testes e treinamento (2016, p. 73)²⁵.

Quando nós, professores do Sul Global – isto é, professores que se situam do outro lado da linha não geográfica que separa e caracteriza como inválido ou inexistente todos os saberes que não sejam fruto do ideal de ciência autolegitimadora europeia, como descrito por Boaventura Santos (2010; cf. FERREIRA; MACHADO, 2022) –, aceitamos acriticamente e tomamos como referência primária para nosso ensino todos esses princípios e ideologias do Norte, ao consumirmos seus produtos, estamos reforçando a posição à margem constituída historicamente. Tanto o laço epistêmico quanto o econômico se mantêm sobre nós – são formas interdependentes de controle. No que concerne a essa colonialidade do saber – que perdura mesmo após o fim do colonialismo europeu –²⁶, a ideologia linguística essencialista e colonialista é pressuposto basilar na manutenção dessa tendência imperialista no ensino (cf. KUMARAVADIVELU, 2016, p. 72; MARTINS, 2000, p. 22).

O ponto central é a manutenção de posições estratégicas no exercício de *poder*. Nas palavras de Deleuze, “as ciências do homem não são separáveis das relações de poder que as tornam possíveis” (2013[1987], p. 82). Em suas reflexões sobre o poder, Foucault nos insta a pensar tais relações como relações de forças. O autor defende a tese de que o poder não é algo que se possui, mas que se *exerce*. Em sua análise, Foucault afirma

que os seus efeitos [do poder] de domínio não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; pressupõe que nele se decifre uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, e não um privilégio que se possa deter; que se lhe dê como modelo a batalha perpétua, e não o contrato que opera uma cedência ou a conquista que se apodera de um domínio. Em suma, é necessário admitir que esse poder exerce mais do que possui, que não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito global das suas posições estratégicas (2013[1975]).

Evidentemente devemos considerar que a posição de hegemonia epistêmica europeia é fruto de uma constituição histórica. Em vista disso, podemos compreender que todo o esforço

²⁵ No original: “Method is the most crucial and consequential area where hegemonic forces find it necessary and beneficial to exercise the greatest control, because method functions as an operating principle shaping all other aspects of language education: curriculum, materials, testing, and training.”

²⁶ Desenvolverei os conceitos mais detidamente na próxima seção.

atual do mercado linguístico europeu visa à manutenção desta posição. A partir de técnicas e táticas diversas, somos mantidos dependentes desses saberes do norte para compor nossa prática de ensino e aprendizagem de inglês, e, conseqüentemente, movimentamos economicamente esse mercado.

A produção de conhecimento não existe fora das relações de poder, embora o poder não se limite somente às formas de conhecimento. Como ensina Foucault, em determinado momento na história o discurso passa a ser valorizado em si mesmo: “a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (1996, p. 15). Tal perspectiva se verifica no “discurso verdadeiro” do ensino de inglês atualmente. É através desse discurso que grande parte do poder que exerce as instituições do norte sobre o sul encontra sua forma de estabilidade; é o discurso verdadeiro que justificará e assegurará a manutenção da posição privilegiada. Essa *vontade de verdade*, nos termos de Foucault, funciona como um mecanismo de exclusão, com vistas, neste nosso caso em análise, a manter todos aqueles “de fora do império inglês” submetidos à instância dominante.

Na prática desse discurso que se pretende verdadeiro, a posição de privilégio que ocupam as instituições daqueles reconhecidos como “falantes nativos” é constituída historicamente (e será explorada em maior detalhe na seção seguinte). As instituições locais, e todas as que se posicionam ao Sul dessa ideologia dominante (SANTOS, 2010), ocupam uma posição condicionada a apenas consumir e reproduzir esse discurso “verdadeiro” sobre a língua e sobre seu ensino. Assim, constantemente avaliamos nossas práticas na língua inglesa, e também práticas de ensino, como adequadas – quando não francamente “corretas” ou “incorretas” – apenas em relação a uma referência ao suposto ideal nativo e sua ortodoxia. Embora tenhamos agora quase três décadas de contestação dessa hierarquização idealizada entre saberes e práticas “nativas” e “não-nativas”, tomando como referência os estudos pós-coloniais, decoloniais e teorizações no campo do ensino de inglês (cf. BALLESTRIN, 2013; KUMARAVADIVELU, 2012; 2016), Kumaravadivelu (2016) reconhece que essa relação de hegemonia europeia não foi alterada significativamente em nossa profissão, principalmente porque os debates ficaram restritos aos grupos “não-nativos”, e a seus círculos acadêmicos.

Aí notemos duas esferas distintas. De fato minha visão sobre o ensino de inglês foi transformada pelas discussões no âmbito acadêmico da universidade pública, e acredito que os novos professores que têm se formado recentemente tenham mais liberdade para conduzirem suas práticas orientados por perspectivas que questionem e problematizem a

hegemonia dos saberes científicos do hemisfério norte (cf. KLEIMAN, 2013), na esfera pública. O embasamento para ações nesse caminho, por exemplo, se encontra em documentos normativos da educação brasileira que fundamentam o ensino de inglês na educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando a prática pedagógica no sentido de uma educação linguística como prática social, com vistas a questionar as relações tradicionais entre língua, território e cultura, e a pensar a língua inglesa muito mais em termos de sua posição e sua função, social e política (BRASIL, 2018).

Em cursos de idiomas, entretanto, nunca presenciei qualquer discussão sobre a posição ou função social e política da língua inglesa. Como somos consumidores sequeiros dos produtos do mercado linguístico internacional, e os “falantes nativos”, de modo algum, e de bom grado, promoverão qualquer mudança que os destitua de sua posição de hegemonia epistêmica e das vantagens econômicas que daí se seguem, não poderíamos esperar que esse debate chegasse até nós por essa via (KUMARAVADIVELU, 2016; cf. SCHEMAN, 2018). Mas o ponto é que, pelo menos nas instituições de curso de idioma de que participei como professor até agora, ficamos absolutamente fechados nessa ideologia linguística. A julgar pelos congressos e conferências de que participei, e nos quais tive contato com outras escolas de idiomas de mesmo *status*, é razoável admitir que um bom número desses outros cursos livres também não promovem similares questionamentos. Nossos cursos de idiomas locais não buscam apoio no conhecimento produzido por instituições e pesquisadores locais. Prova disso é que, eu mesmo, enquanto indivíduo, participo desses dois lugares distintos, a escola-empresa e a universidade pública, e apenas esta última me incitou a refletir criticamente sobre minha prática. Se não fosse pela universidade, talvez eu aceitaria acriticamente até hoje minha prática docente como está; talvez eu tivesse me incomodado em algum momento e, não sabendo formular o porquê, desistisse de lecionar.

Enquanto professor de língua inglesa ligado a uma instituição como um curso livre, é extremamente desafiador não reforçar toda essa organização – poderia dizer até impossível (o que não significa que não haja nenhuma resistência). O lugar institucional de onde obtenho meu discurso válido para *esta* função de professor de inglês é o curso livre de idioma; este, por sua vez, dá vazão aos princípios que interessam ao mercado central europeu. Se o ensino de inglês tem essa configuração geral como descrita e se não me atento para tal dinâmica, certamente sou vetor de reprodução dessa ideologia. Se sou capaz de problematizar essa relação, não deixo de ter restrições institucionais e não posso me distanciar desse discurso, se quiser continuar no cargo que tenho. A função professor assume necessariamente uma determinada posição de aderência em relação ao discurso dominante. Eu, enquanto indivíduo,

sou contratado para professar a ideologia essencialista e colonialista que é imposta. Poderia escolher não reproduzi-la, mas sou facilmente substituível (possibilidade acentuada sobremaneira pela dinâmica sócio-econômica neoliberal).

O oportunismo dessa reprodução acrítica e sem resistências mais substantivas se verifica também pelo fato de que, como tentei mostrar, o professor é instrumentalizado a realizar sua atividade. Para *esta* função de professor, não é necessário que se tenha formação docente através de uma universidade, o que significa serem prescindíveis diversas discussões sobre a função social do professor e uma série de conhecimentos pedagógicos de orientações plurais que lhe dariam maior autonomia crítica para constantemente reavaliar sua prática. Não temos, na escola-empresa, nenhuma proposta de desenvolvimento profissional para professores que nos leve a (re)considerar princípios de educação ou valores que julgaremos mais, ou menos, adequados a adotar. Os valores e princípios estão dados – são estabelecidos pelo mercado.

A posição de aderência do professor acrítico, como do crítico, é marginal em relação a esse discurso, visto que tem sua capacidade de agência extremamente limitada, e que reforça os ideais que asseguram outros sujeitos, os “nativos”, em uma posição central de vantagem, especialmente econômica. A diferença do professor crítico é que a sua é uma posição política, como argumenta Naomi Scheman (2018), no lugar dessa marginalidade. Ele *busca* maneiras de recuperar sua capacidade agentiva, e, sendo assim, é somente da margem que qualquer mudança ou ruptura com a ordem epistêmica e econômica estabelecidas serão possíveis (cf. KUMARAVADIVELU, 2012; 2016).

No nível individual, por conta de termos que contemplar necessariamente o material didático imposto, e, por conseguinte, o tempo que temos para outras atividades ser bastante restrito, nossas possibilidades de ação crítica em sala são seriamente limitadas. Enquanto indivíduos professores/as, podemos – no máximo – indicar superficialmente os discursos contrastantes na cena pedagógica. Podemos ligeiramente problematizar a ideologia dominante ao mesmo tempo que ela está presente em nossa sala; podemos aproveitar quaisquer brechas em nossos programas para realizar atividades que permitam uma avaliação crítica de nossas crenças sobre a língua, sobre nossas práticas linguísticas e atitudes cotidianas; podemos, por vezes, substituir uma atividade impertinente e desinteressante do livro por uma que se aproxime mais de nossos alunos, a partir de usos reais da língua inglesa que permeiam nosso contexto local e que sejam relevantes no desenvolvimento de uma atitude problematizadora de nossas relações diversas; podemos, em ocasiões, mobilizar recursos e materiais diversos (tendo a internet como um facilitador nesse acesso). De algum modo, podemos fabricar

espécies de paraquedas coloridos, como propõe o professor Alexandre Cadilhe (2020) a partir da metáfora do filósofo indígena Ailton Krenak, ao mobilizarmos discursos não hegemônicos na tradição escolar. Um paraquedas não evita a queda, “não evita o deslocamento entre um espaço e outro, e sim possibilita que essa travessia se dê de forma, no mínimo, mais leve”, mais prazerosa, menos dolosa (p. 71). Estas são *algumas* maneiras de, individualmente, colocar-se politicamente à margem.

É evidente que tais atos de resistência demandam uma atitude de questionamento, de pesquisa, de mudança por parte do professor formado ou em formação, falando ainda no nível individual; demandam uma atitude de disposição para lidar com saberes que não estão linearmente ajustados, segmentados, fragmentados, estáticos, mas que, ao contrário, são fruto de relações sempre novas, complexas, imprevisíveis, contraditórias, e que não têm uma resposta pronta ou definitiva (FREIRE; LEFFA, 2013).

Se, nos termos de Foucault (2013[1975]), relações de poder são relações de forças múltiplas e difusas que não cessam de se chocar (cf. DELEUZE, 2013[1987]; MACHADO, 1998), as atitudes acima descritas são ações de resistência no nível microfísico do poder, isto é, no nível das relações sociais diversas, e que fazem diferença imediata no trabalho, na relação e na convivência entre professores e alunos *na sala de aula*. O professor não está inteiramente limitado pelas normas, tampouco está absolutamente livre para agir por si próprio. Segundo a leitura de Judith Butler da obra de Foucault, é na relação com as normas já estabelecidas que o sujeito crítico cria possibilidades de ação, que ele é inventivo, que ele se torna um sujeito que refletirá sobre suas ações e buscará novos modos de agir (2021, p. 30). Afinal, o que fará o professor de suas aulas enquanto não houver de fato uma ruptura geral nas relações de saber e poder das escolas de idiomas com o centro europeu?

No entanto, numa perspectiva mais geral, numa escala mais ampla, como aponta Kumaravadivelu, simples alterações no método ou a leitura crítica dos materiais são *insuficientes*, ou francamente inúteis, ao efeito de promover uma definitiva ruptura epistêmica e econômica na relação do mercado central com a periferia global. Sobre as medidas paliativas individuais, o autor se posiciona:

Eu acho graça desses argumentos porque não vejo como "leituras opositivas" ou rabiscos marginais podem fazer qualquer diferença para a bonança comercial ou a agenda ideológica ou a agência dominante das indústrias de livros didáticos do centro. Afinal, mesmo que sejam colocados em uso subversivo, os livros didáticos devem ser prescritos pelos professores e comprados pelos alunos em primeiro lugar. Quando eles fazem isso, é "missão cumprida" para a indústria de publicação. Além disso, e mais alarmante, celebrações de formas estéreis de resistência só podem envolver os marginalizados em uma falsa sensação de libertação. Seria ingênuo pensar

que as táticas passivas dos fracos podem deter as estratégias agressivas dos fortes (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 75).²⁷

As amarras epistêmicas que condicionam o ensino de inglês à prática que conhecemos não se limitam aos discursos que reproduzimos na sala de aula, mas diz respeito a toda uma maneira de pensar a linguagem, o conhecimento, e outras categorias sociais que nos foram impostas. Mas a partir de quais relações puderam se estabelecer tais discursos?

3.2 Selo de autenticidade

Por vezes, no primeiro dia de aula do calendário letivo, especialmente se não conhecemos ainda os alunos, discutimos a questão “por que você decidiu aprender inglês?”. Por um lado, podemos dizer que esta é uma pergunta desnecessária, já que, sob uma perspectiva geral das relações geopolíticas da contemporaneidade, o fato de ser o inglês o idioma que aprendemos não é meramente uma questão de livre escolha, mas uma consequência da posição social e econômica que essa língua tem e seu papel nas relações transnacionais e culturais do mundo globalizado. Por outro lado, essa interrogação pode ser útil para percebermos como os estudantes justificam a motivação individual que têm para estarem ali, empreendendo tempo, dinheiro e esforço nesta tarefa.

Numa dessas ocasiões, para uma turma de jovens adultos, propus a questão em nossa primeira conversa. Ao final, por perceber elementos interessantes, pedi que formalizassem suas respostas em uma narrativa simples como atividade para casa, incluindo a quantidade de detalhes que quisessem. Onze de quinze alunos retornaram a tarefa. O primeiro ponto que posso notar em todos os relatos é que os alunos, em geral, veem na língua inglesa uma ferramenta útil para diversas oportunidades, desde o acesso a elementos culturais, como o consumo de músicas, filmes, leituras e lugares, até vantagens no âmbito profissional. Muitos disseram terem sido obrigados a ingressar no estudo do inglês por vontade dos pais antes de notarem a relevância desse saber, enquanto outros atribuíram a iniciativa à sensação própria

²⁷ No original: “I am amused by these arguments because I do not see how “oppositional readings” or marginal doodles can make any difference to the commercial bonanza or the ideological agenda or the dominating agency of center-based textbook industries. After all, even if they are put to subversive use, textbooks have to be prescribed by teachers and bought by learners in the first place. When they do that, it is “mission accomplished” for the publication industry. Besides, and more alarmingly, celebrations of sterile forms of resistance can only lull the marginalized into a false sense of liberation. It would be naïve to think that the passive tactics of the weak can deter the aggressive strategies of the strong.”

de necessidade. Até então, nenhuma surpresa, já que o acesso a conhecimento e a trabalho constitui uma ótima razão para o esforço do aprendizado de um novo idioma.

Em segundo lugar – e aqui também não tenho grande surpresa, pelo menos por já ter ouvido estes discursos em outros momentos, e por eu mesmo ter adotado em outro momento algumas dessas falas – é importante notar como a figura do “falante nativo” acompanha esse processo de aprendizagem de inglês. Nos relatos, houve alunos que tomaram a habilidade de se comunicar com e de compreender um falante nativo como um senso de realização e de percepção de progresso no estudo da língua; outros mencionaram a expectativa e a possibilidade de interagir com falantes nativos como uma vantagem no aprendizado, já que, para estes, a língua é “natural”. Finalmente, houve aqueles que mencionaram uma admiração pelo idioma, um “apaixonar-se” pela língua inglesa, e um divertimento com ela.

Esses apontamentos partiram da conversa e das narrativas de alguns alunos em uma turma específica, mas reaparecem em diversos momentos. Há ainda outros enunciados, igualmente interessantes de serem lembrados aqui, que são recorrentes neste contexto: por exemplo, a pergunta “professor, você fala inglês americano ou britânico?” é uma que sempre reaparece, como se houvesse apenas essas duas possibilidades; como se esses dois fossem cada um uma unidade de língua clara, bem delimitada e equivalente para todos os seus cidadãos em seus respectivos territórios nacionais; como se eu pudesse ou quisesse me adequar a um desses rótulos. É engraçado ver a expressão de surpresa de meus alunos quando digo, especialmente em tempos mais recentes, que falo um “inglês brasileiro”, o qual caracterizo como um falar da língua inglesa que não apaga as influências que a língua portuguesa tem em meu modo de falar e agir. De um modo talvez mais elaborado, poderia dizer que compreendo meu falar do idioma como o uso de uma variedade de recursos linguísticos que remete a, ou indexicaliza (BLOMMAERT, 2006), contextos mais acadêmicos e de prestígio urbano de uso daquilo a que chamamos comumente “língua inglesa”, e que são adicionados a meu repertório sem se equivaler ou substituir outros recursos linguísticos que já possuo.

Diante destas narrativas e, decerto também, daquelas em seções anteriores que denunciam a força dos enunciados essencialistas e colonialistas, tem reaparecido uma forçosa referência a um ideal que confere legitimidade ao nosso uso, aprendizado e ensino da língua inglesa – seja ao famigerado “falante nativo”, seja às instituições que *produzem* esse objeto linguístico para o ensino. De acordo com M. Heller (2010), dentre as formas pelas quais a linguagem é comercializada como um produto no mercado atualmente, inclui-se uma

referência que possa conferir *autenticidade* àquelas formas valorizadas para as trocas econômicas.

Cabe aqui interrogar por que esses discursos que conectam língua a território e povo são recorrentes neste contexto de ensino, e quais as relações que possibilitaram sua emergência e vigência. Sobre essa análise, Foucault diz que,

às coisas ditas, não se pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar (FOUCAULT, 2008[1969], p. 124).

A pergunta, em outras palavras, é por que apareceram esses enunciados, e não outros em seu lugar? Quais são suas condições de existência e de recorrência? A resposta, diz Foucault na passagem imediatamente anterior ao fragmento referido acima, deve ser “uma análise histórica”. Passemos então a algumas considerações sobre a constituição da posição do inglês como língua de destaque na geopolítica e sobre seu ensino no Brasil.

Se hoje ainda aceitamos acriticamente diversos saberes sobre o uso da língua e seu ensino que vêm de fora, é preciso enfatizar que esta tendência não é recente. Segundo Rajagopalan (2013), o ensino de línguas estrangeiras no Brasil desde sempre carece de políticas e de planejamentos específicos. Isso ocorre desde a época do Brasil Império, como afirma Leffa (1999 *apud* RAJAGOPALAN, 2013), pois o método de ensino para línguas vivas era o mesmo para línguas mortas: análise gramatical e tradução. Posteriormente, na primeira metade do século XX, o Método Direto foi incorporado no Brasil após experiências em outros países, como na França. Independentemente de uma consideração detida sobre as demandas e particularidades do contexto brasileiro, o que acontecia era a importação e reprodução de métodos e estratégias para o ensino de línguas, assumindo que seu funcionamento em outros contextos, como na Europa, poderia ser espelhado no cenário brasileiro.

Nas duas décadas após a Segunda Guerra Mundial, grande parte das pesquisas tinham a ambição de desenvolver o método de ensino que traria os melhores resultados. Nas palavras de Inés Miller, o objetivo da investigação era "como ensinar línguas estrangeiras com eficiência e dentro do menor tempo possível" (2013, p. 104-105). Nesta época, o infante campo da Linguística Aplicada era ainda concebido como a aplicação das pesquisas da disciplina-mãe – a Linguística –, e tinha seus esforços voltados para o ensino de línguas

estrangeiras, em especial o inglês, em vista da posição de destaque e poder a que se alçavam os Estados Unidos no cenário mundial, e sua necessidade de comunicação com aliados e inimigos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). O trabalho dos linguistas aplicados era dedicado, aponta Miller, a “identificar e comparar métodos, abordagens e técnicas, com a intenção de prescrever os mais eficientes para os professores de línguas estrangeiras” (2013, p. 105).

Diversos foram os métodos que surgiram, especialmente com o vigor das pesquisas da Linguística Gerativa durante a década de 1960, iluminados pela crítica de que teorias estruturalistas que embasavam a perspectiva de língua em alguns métodos de ensino, como o Situacional e o Audiolingual, muito baseados na repetição de estruturas prontas, não davam conta de explicar a criatividade das produções linguísticas humanas. No início dos anos 1970, especialistas britânicos (como Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit) buscaram em teorias de linguagem funcionalistas²⁸, de autores como D. Hymes, J. Gumperz, M. Halliday, J. Austin e outros, a fundamentação para uma perspectiva de linguagem que privilegiasse o aspecto *comunicacional* no ensino (RICHARDS; RODGERS, 1986, cap. 5; cf. os autores lá referidos). Essas teorizações, pensadas e experimentadas em contextos de ensino europeus, fomentaram a publicação de diversos materiais, e obtiveram sucesso em nível internacional. Logo consolidou-se o que foi então chamado de Abordagem Comunicativa de Ensino – não um método exatamente, pois se materializava de formas diferentes a partir dos princípios teóricos funcionalistas.

Essa Abordagem Comunicativa de ensino, segundo Richards e Rodgers (*idem*, p. 69), tem como princípio norteador a noção de que a função comunicativa é o aspecto central da linguagem, e que esse “aprender pelo uso” deve ser adaptado e integrado a materiais e estratégias de instrução para os papéis de professor e de aluno. Ainda descrevem os autores: a comunicação eficaz é o objetivo da aprendizagem; comunicar sentidos é mais importante do que a precisão estrutural; o esforço de produção individual é mais valorizado do que a repetição mecânica de elementos linguísticos; variações linguísticas não são mal-vistas; o uso de língua materna quando necessário é aceitável; e aprender uma língua é aprender a usá-la, não tanto aprender *sobre* a língua.

No entanto, outros autores defendem que, nessa Abordagem Comunicativa, pouca coisa mudou em relação a outros métodos no campo do ensino de línguas estrangeiras. Para Littlewood, essa abordagem não fez mais do que integrar aspectos funcionais aos aspectos estruturais da língua inglesa no ensino (1981, *apud* RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 66).

²⁸ Designação adotada por Richards e Rodgers (1986).

Rajagopalan corrobora tal visão e acrescenta que essa abordagem “foi ampliada para acomodar não só a figura do ‘nativo’, mas suas circunstâncias também” (2013, p. 154). Kumaravadivelu, no mesmo espírito, e em um fragmento já citado anteriormente, é enfático ao denunciar que a Abordagem Comunicativa reproduz a ideologia do falante nativo, como todas as outras, ao promover uma suposta competência ideal de língua, estilos de aprendizagem, padrões comunicacionais, crenças culturais e até sotaque, e que seu sucesso comercial em diferentes países deu-se em função do rótulo “comunicativo”, que erroneamente levou muitos a crerem que esta seria de fato mais eficiente no ensino do que as anteriores (2016, p. 73).

A despeito de, no treinamento de professores pelo qual passei, não termos um estudo específico de seus princípios, a Abordagem Comunicativa é aquela que, dizem-nos, orienta nosso ensino. Apesar de esta não se tratar de uma análise de livros didáticos, trago um breve exemplo que considero representativo de como o aspecto comunicativo da língua inglesa é trabalhado em diversas ocasiões na sala de aula, e que vai ao encontro da crítica destes últimos autores citados. Em uma turma de nível intermediário com que trabalhei recentemente, o livro que usávamos (*New Pulse 3*, MCBETH, 2018) tinha o título de sua unidade inicial *Communicate*. Este capítulo de abertura não tinha nenhum tema geral para discussão, mas seu objetivo era revisar tópicos gramaticais e conjuntos lexicais estudados nos anos anteriores. Algumas das questões apresentadas para que os alunos conversassem em sala eram: “*is your teacher sitting down?*”, “*what time does this class finish?*”, “*do you text your friends?*”, “*is your book lying on the floor?*”. São perguntas colocadas especificamente como pretexto para a aplicação dos tempos *present simple* e *present continuous* que estavam sendo revisados. Esta é aqui mais uma ilustração de como a perspectiva formalista de linguagem ainda é orientadora deste ensino de inglês, e o aspecto funcionalista, extremamente tímido.

De fato, apesar de os princípios teóricos apontados por Richards e Rodgers para a Abordagem Comunicativa parecerem indicar um processo de ensino e aprendizagem focados no uso da língua, as diversas materializações desse ensino através da indústria linguística europeia apontam numa direção contrária, privilegiando uma ideologia de linguagem da norma (BLOMMAERT, 2006), ou essencialista e colonialista, como tenho chamado aqui. Esse esforço dedica-se a uma tentativa de proteger uma “identidade linguística”, uma língua nacional, especialmente por uma atitude imperialista britânica²⁹, embora o inglês tenha se

²⁹ Rajagopalan conta que, até relativamente pouco tempo atrás, havia uma recusa por parte de intelectuais ingleses de reconhecer as variantes norte-americanas de inglês como falares legítimos, e cita o caso em que Robert Bridges diz que o contato habitual de falantes de outras línguas com o inglês levaria à mutilação e à infecção desta língua (2013, p. 156-7). Encontramos paralelo de tal atitude

difundido globalmente devido muito mais ao papel dos Estados Unidos na geopolítica mundial no período pós-guerra (KUMARAVADIVELU, 2006).

Rajagopalan (2013) denuncia essa ideologia conservadora e legisladora sobre a língua inglesa por parte de instituições europeias; entre diversas investidas, um episódio icônico ficou conhecido como *Madras snowball*: o Conselho Britânico, ao tomar ciência de que novas variedades de inglês na Índia estavam se afastando da variedade de pronúncia de prestígio britânica (*received pronunciation*), organizou um enorme projeto e enviou um grande grupo de especialistas em fonética e fonologia para ministrar cursos de pronúncia aos professores indianos de escolas secundárias, o que ocorreu na cidade então chamada Madras. Canagarajah (2012) relata semelhante iniciativa quando teve sua prática docente vilipendiada por um grupo de especialistas americanos em função das estratégias locais que usava para o ensino de inglês com seus alunos, como a alternância (*code-switching*) entre inglês e tAMIL, em Jaffna no Sri Lanka.

Uma pergunta então se impõe: de que maneira se relacionam investidas como essas, conservadoras e protecionistas de um ideal de “língua nacional”, com a expansão do inglês como idioma internacional das relações globalizadas?

Como mostrei na narrativa na abertura desta seção, em conversa com os alunos, todos expressaram o reconhecimento da língua inglesa como uma ferramenta de acesso a conhecimento, informação e oportunidades. A influência dessa língua, como também aponta Kumaravadivelu (2006), se deve à sua associação com a economia global³⁰. Logo, o inglês é comercializado como um capital simbólico de acesso às possibilidades relacionais do mundo globalizado, além de que, como indica Signorini, segundo a ideologia linguística do globalismo, o idioma é visto como garantidor de “posicionamentos de maior *status* e poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas” (2013, p. 77). Esses elementos justificam a proliferação dos mercados que ofertam versões globalizadas do inglês como língua internacional, língua franca; inglês de negócios, de turismo, da internet, da ciência (*idem, ibidem*).

Por outro lado, o modo como o mercado local de ensino de inglês (os cursos livres) vende seu produto está ancorado em uma estratégia diferente. Isto porque seu público-alvo é

conservadora no Brasil, por exemplo, quando, em tempos mais recentes, e por orientação de mesma ideologia de linguagem, houve a proposta do PL 1676/1999, de autoria de Aldo Rebelo, que dispunha sobre a proteção e a defesa da língua portuguesa, principalmente contra estrangeirismos.

³⁰ Em síntese, segundo Steger, em relação à economia, “a globalização diz respeito à liberalização e à integração global de mercados” (2005, apud SIGNORINI, 2013, p. 77, nota 2). O autor cita outras características das relações globalizadas da modernidade recente, mas este tema será explorado em maior detalhe no capítulo 4.

diverso: abrange pessoas desde a idade infantil até a adulta. Há pessoas que aprendem porque precisam do inglês em sua área de estudos, outras necessitam para sua atuação profissional, outras gostam de viajar, e, em boa parte dos casos, há aqueles que nem sabem por que estudam inglês – estão ali obrigados pelos pais, que acreditam que tal capital simbólico só poderá trazer vantagens a seus filhos.

Com o apoio da indústria linguística europeia, o que é propagandeado nestes cursos de idiomas é “a língua inglesa autêntica”, o “inglês dos nativos”. Este é o atrativo comercial, e assim pretende atender ao público em geral. Além da língua, outros recursos são mobilizados: recursos simbólicos como elementos culturais ornamentam o prédio dos cursos, as salas, os cadernos, os livros, os uniformes, como as bandeiras do Reino Unido ou dos Estados Unidos, o ônibus vermelho de Londres, o castelo da Disney, a rainha da Inglaterra, seus guardas em uniformes emblemáticos; intercâmbios são promovidos para os centros urbanos anglófonos mais famosos; clichês generalizantes – como: britânicos são pontuais, sempre falam formalmente, carregam uma bengala sem motivo algum, preferem chá a café, e o tempo de Londres é imprevisível – são repetidos mecanicamente como se com eles nosso repertório de conhecimentos *sobre* as culturas estrangeiras fosse enriquecido.

Acreditar que aprender a língua inglesa significa adquirir também uma competência cultural que viria necessariamente atrelada a ela não se sustenta (cf. KUMARAVADIVELU, 2012) – e é mais uma ilusão criada pelo ideário de uma língua abstrata, autocontida. Em certo sentido, uma língua é parte de uma cultura; como discutido anteriormente, Wittgenstein defende que falar uma língua é parte de uma atividade e de uma forma de vida (ou seja, de uma cultura). Contudo, este é o elemento cultural que consumimos de outra cultura. Isso não significa que ao aprender um novo idioma devemos também adotar, adorar e exaltar seus símbolos culturais. Falar uma língua não implica adquirir uma competência cultural genérica de um país de origem, fazer generalizações simplistas e reproduzir estereótipos, mas implica poder agir através dessa língua para diversos fins – é poder tomar parte em diferentes jogos de linguagem em que recursos da língua inglesa são mobilizados. Evidentemente que determinados usos de determinada língua indexalizam contextos culturais e sociais específicos³¹. Contudo, nosso falar da língua inglesa em nosso próprio contexto brasileiro, tendo em conta nossas próprias experiências, relações e cultura, não será um “falar como os nativos ingleses falam”. Não nos tornamos mais competentes no uso da língua inglesa por

³¹ O tema de mudança de significado indexical pela recontextualização de recursos linguísticos será explorado com maior profundidade em outro momento.

demonstrar qualquer conhecimento sobre a família real inglesa, sobre o que os ingleses comem, sobre o clima de seu país etc.

Conhecer outras culturas e aprender *com* elas novos modos de agir ou crenças diferentes não é de modo algum um problema – seria, inclusive, enriquecedor do ponto de vista de conhecimentos gerais. Problema há quando atribui-se noções de valor superior a culturas de países hegemônicos em detrimento da cultura local; problema há quando consideram-se válidos apenas os saberes e valores estrangeiros como legítimos na apreciação de nossas práticas docente ou discente; problema há quando nosso ensino de língua se restringe à análise linguística formalista e à repetição de chavões e estereótipos. O problema, como expressou Rajagopalan, está em fomentar eternamente os “encantos associados à cultura estrangeira e a seus falantes” (2013, p. 158), de forma que “o típico aluno termina o curso com a impressão de que ele cresceu culturalmente graças à língua estrangeira” (2005, p. 44), somada à sensação de que “sua cultura mal lhe preparava para enfrentar o mundo globalizado” (*idem, ibidem*).

O inglês tornou-se, sim, uma língua global, e os britânicos, com a decadência do império e seu empobrecimento pós-guerra, então, se empenharam em reconfigurar seu papel de influência pela dedicação “ao grande projeto de tomar a dianteira no esforço de espalhar a língua inglesa ao redor do mundo” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 155). A ideologia de linguagem que tem orientado nas últimas décadas o ensino de inglês é tributária de um processo de construção de conhecimento muito maior e mais anterior: é herdeira da colonialidade que possibilitou a construção simbólica do hemisfério ocidental e da modernidade europeia.

A *colonialidade*, expressou W. Mignolo, é como o outro lado da modernidade – mais que isso, é a estratégia que a tornou possível: uma nova construção simbólica da realidade. Segundo o pensador argentino, “a emergência da ideia de ‘hemisfério ocidental’ deu lugar a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder no mundo moderno/colonial” (MIGNOLO, 2005, p. 33). O autor defende que o surgimento do circuito comercial do Atlântico e a exploração do continente americano, no século XVI, alteraram a posição e o papel da Europa na economia e marcaram uma nova página na história do capitalismo. A América seria agora integrada aos circuitos comerciais existentes (Europa, África e Ásia), mas a posição europeia não seria mais periférica – tomaria lugar central.

O sociólogo peruano A. Quijano considera que a colonialidade é um dos elementos fundamentais do padrão de poder capitalista mundial³² a partir do século XVI, que “opera em cada um dos meios, planos e dimensões, materiais e subjetivos da existência quotidiana” (2010, p. 84). A partir desse momento, dois eixos da consolidação desse novo padrão de exercício de poder devem ser destacados, segundo o autor:

por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. [...] Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (2005, p. 107).

Novas classificações etnico-raciais (branco, índio, negro, amarelo) e classificações geoculturais (América, África, Oriente etc.) foram impostas sobre as populações do mundo para sustentar a colonialidade do poder europeia (QUIJANO, 2010). Mignolo explica que “a etno-racialidade transformou-se na engrenagem da diferença colonial configurada a partir da expulsão dos mouros e dos judeus dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade e, por último, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos” (2005, p. 37).

Essas hierarquizações raciais e sociais emergentes estiveram diretamente ligadas ao controle do trabalho na nova dinâmica de poder. Quijano afirma que, “desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas” (2005, p. 109). Isso restringia, nas regiões não-europeias sob controle europeu, o trabalho assalariado quase exclusivamente aos brancos. Consequentemente, e de início, as raças ditas inferiores, como os indígenas e os negros, foram submetidas à servidão não remunerada e à escravidão, e foram explorados à exaustão e à morte; adiante, e de forma mais complexa, os mestiços da América e outras raças colonizadas no resto do mundo também foram inscritos nessa caracterização inferior da relação trabalho-remuneração (*idem*, p. 110)³³.

³² Em contraste, Quijano caracteriza como *colonialismo* “uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder” (2010, p. 84, nota 1).

³³ Quijano ressalta que, hoje ainda, “o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo” (2005, p. 110). Um paralelo poderia ser traçado com a afirmação de Kumaravadivelu (2016) de que, no campo do ensino de inglês, a dualidade falantes nativos/ falantes não-nativos do idioma confere privilégio e salários superiores aos primeiros, ainda que os segundos sejam especificamente qualificados para o ensino de línguas.

Em função dessas classificações raciais e dinâmicas de controle do trabalho, os europeus desenvolveram a noção de que o trabalho assalariado era um privilégio da raça branca. Quijano destaca que “o capital [...] era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos”, e, dado que esse fator era dominante em relação às outras características das relações laborais, “a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista” (*idem, ibidem*).³⁴

Assim, a modernidade surge como efeito do capitalismo e das relações do colonialismo e da colonialidade emergentes. Segundo Quijano (2010), a produção de conhecimento buscava dar conta das necessidades cognitivas do capitalismo e justificar as novas relações de poder que se estabeleciam. O sociólogo venezuelano E. Lander (2005) concorda que os saberes produzidos na modernidade estão articulados com a organização do poder e das relações coloniais e imperiais, e acrescenta que a construção desses saberes se funda em duas substantivas clivagens no entendimento da realidade. A primeira separação é de ordem religiosa, entre o sagrado, o humano e a natureza. A segunda é de ordem ontológica, entre corpo e mente, entre razão e mundo, como formulado por Descartes, a quem é atribuído o início da ciência moderna. Esta segunda é a mais importante neste momento.

A partir dessa fissura ontológica entre a razão e o mundo, dá-se a base de um modo de construção de conhecimento “que pretende ser des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal” (LANDER, 2005, p. 9). O mundo tornou-se um domínio distinto do ser humano, e que poderia ser captado objetivamente através dos conceitos e das representações construídos pela razão. Lander (2005) reproduz a caracterização feita por Weber da razão substantiva da modernidade em três eixos: ciência, moralidade e arte. Esses domínios passaram a ser apreciados por novos critérios de validade: verdade, direito normativo, e autenticidade e beleza, respectivamente. A produção de conhecimento foi institucionalizada e os saberes especializados se distanciaram das concepções culturais do público mais amplo.

Como expõe Lander, essas separações formuladas no campo da produção de conhecimento “se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os ‘Outros’, o restante dos povos e culturas do planeta” (2005, p. 10; cf. SANTOS, 2010). O processo começado com a colonização das

³⁴ Mignolo afirma que tão importante quanto as ações das potências colonialistas europeias para a construção simbólica da noção de hemisfério ocidental foram também as reações dos diversos países colonizados, em destaque as ações estadunidenses em seu processo de independência no século XVIII. Para uma exposição específica sobre as respostas das nações americanas ao colonialismo europeu, cf. Mignolo (2005).

Américas tem, adiante, com os filósofos do século XVIII, a confecção de sua narrativa pretensamente universal. Nessa narrativa, a Europa é o centro geográfico e o ápice do desenvolvimento cultural e científico na linearidade cronológica. Segundo seus critérios auto-legitimadores, a Europa é moderna e desenvolvida, o resto do mundo é atrasado; a Europa tem a ciência e a verdade, o resto do mundo, crenças. Se o conhecimento racional produzido através dos critérios objetivistas é o único válido, automaticamente, todos aqueles que não compartilham de tais métodos e perspectivas estão necessariamente excluídos e têm seus saberes inferiorizados.

Para Lander (2005), a perspectiva eurocêntrica de construção simbólica do imaginário da *modernidade* se fundamenta sobre as seguintes dimensões básicas. Essa perspectiva está necessariamente associada à noção de *progresso* (cujos critérios classificam e hierarquizam todos os outros povos e os colocam em uma posição inferior). Além disso, essa visão se difunde como a *única* possível: ela pretende a naturalização tanto das relações sociais como da natureza humana da sociedade liberal-capitalista. Ela pressupõe a *naturalização* das múltiplas separações dessa sociedade (no campo do conhecimento, nas classificações sociais). E, conseqüentemente, implica a necessária *superioridade dos conhecimentos* (e de sua posição) que essa sociedade produz em relação a todas as outras.

No campo dos estudos da linguagem, como apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, a pretensão objetivista de conhecimento, a partir da separação e distância ontológica entre razão e mundo, implica a busca da essência das coisas (e a busca da verdade), que seriam espelhadas ou representadas nos conceitos da linguagem. As perspectivas objetivista, essencialista e representacionista ainda se mantêm, apesar dos diversos modos em que a linguagem foi teorizada ao longo dos séculos. Se mantêm, com isso, a ideia de que as coisas são como são e de que as pessoas são como são: são do único modo possível.

Assim, o ensino de inglês conduzido pelos termos da indústria linguística europeia dá continuidade ao imperialismo através de outros meios, e mantém viva a colonialidade sustentadora da modernidade que coloca a Europa como ideal de desenvolvimento em oposição a todo o resto do mundo, e que sustenta em nossa profissão a impressão de que seus saberes eurocêntricos seriam superiores. No fim das contas, persiste aquilo que disse o filósofo porto-riquenho N. Maldonado-Torres (2010): um dos princípios mais importantes da modernidade é a ideia de que as pessoas não poderiam viver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa.

É contra esse pano de fundo que os enunciados que caracterizam a prática do ensino de língua inglesa puderam se desenvolver e se estabelecer: tanto a ideologia essencialista que pressupõe a cisão entre linguagem e mundo, quanto a ideologia do falante nativo – que, de fato, andam juntas. Kumaravadivelu (2012) assevera que esse ensino e toda sua conceptualização está inscrito na episteme do falante nativo, e tem como objetivo a manutenção de sua posição de privilégio epistêmico – consequentemente, mantêm-se também suas vantagens econômicas na indústria linguística de materiais, certificações, treinamentos etc. Como indicou Rajagopalan, “sempre houve um forte interesse em preservar os ‘direitos adquiridos’ dos ditos ‘falantes nativos’” (2013, p. 155), que, na verdade, foram direitos, ou vantagens, forçados e impostos. Com efeito, verifica-se, por este caminho, uma das maneiras pelas quais, segundo Heller (2010), a linguagem é mercantilizada atualmente: como um selo de autenticidade. A referência a um lugar e a um povo de origem – a um ideal nativo de uso da língua inglesa e de seu ensino – ainda persiste em nossa profissão, e é apresentada como um atrativo no mercado, como uma indicação da autenticidade do produto comercializado.

Tendo identificado a característica de colonialidade presente nos saberes que embasam o ensino de inglês e como este traço promove um atrativo de mercado para os produtos da indústria linguística europeia, a seguir, discuto outro modo através do qual a língua inglesa é comercializada nos cursos de idiomas locais e que contribuição esse ensino dá à formação dos indivíduos ali inseridos.

4 Mercado linguístico local

Nos capítulos anteriores busquei compreender como as práticas de ensino de inglês, orientadas pela ideologia de linguagem essencialista, concebem os usos da língua, a relação com o conhecimento e os processos de construção de sentidos. Além disso, tentei mostrar quais são as condições de produção dos saberes e dos elementos culturais que compõem o currículo do ensino de inglês, que orientam os treinamentos e o trabalho do professor, e aos quais devemos nos adequar para termos nossas práticas de língua e desempenho escolar legitimados; tentei mostrar também como esses conhecimentos chegam até nós através da influente indústria linguística europeia, a qual percebo ser mais determinante nos cursos por que passei.

No presente capítulo pretendo desenvolver o modo pelo qual depreendo que esses discursos que qualificam a língua inglesa como um sistema simbólico de domínio essencial de povos nativos estão adjacentes (FOUCAULT, 2008a[1969]) aos discursos que caracterizam tanto habilidades linguísticas em geral, quanto recursos da língua inglesa, como produtos passíveis de serem comercializados como habilidades valorizadas para a elevação do capital humano³⁵ dos indivíduos (HELLER, 2010; PARK, 2015; URCIUOLI, 2008) nos cursos livres locais.

Ademais, reflito sobre como o entendimento da língua inglesa enquanto um produto neutro para o ensino pressupõe um processo de aprendizagem desconectado e descontextualizado do meio em que vivemos; pressupõe um meio, de alguma forma, *a-histórico*. Discuto como a pretensão de ensinar “apenas a língua”, através do apagamento da característica sócio-cultural inerente a nossas práticas linguísticas (PENNYCOOK, 2017), se concretiza em um processo de formação de sujeitos cada vez mais individualistas, incapazes de compreender como suas ações e suas condições de ser, de estar, de sobreviver estão interligadas por uma teia de relações com o todo social³⁶ (FABRÍCIO, 2006; TORRES SANTOMÉ, 2003; ZACCHI, 2016;).

³⁵ Na seção seguinte retornarei a este conceito com mais atenção.

³⁶ Sem ambicionar generalizações deterministas, quero dizer que essas considerações apontam o tipo de contribuição que o ensino de inglês, a partir de seus fundamentos teóricos e de suas práticas consolidadas, oferece na formação de seus alunos enquanto sujeitos. Contudo, não será demais ressaltar o reconhecimento de que os indivíduos que deste meio participam também circulam por outros ambientes de socialização, nos quais cultivam outras crenças e práticas, em diferentes medidas coincidentes ou dissidentes. Afinal, se assim não fosse, não haveria qualquer possibilidade de saída - ou de *entrada* - para o social.

Estas reflexões têm como referência a consideração de que o sistema de produção capitalista da modernidade recente (MOITA LOPES, 2006a; 2013a; 2013b), chamado *neoliberalismo*, condiciona não somente processos econômicos e políticos, mas é também uma tecnologia de poder responsável por produzir determinadas formas de comportamentos e subjetividades que sejam úteis à sustentação do referido modelo econômico e que atendam aos interesses de grupos sociais que gozam de certos privilégios em função de sua posição social (FOUCAULT, 2008b; HAN, 2020; HARVEY, 2005); logo, em detrimento de interesses de um amplo segmento da população (SOUZA, 2018; VALIM, 2017).

Além do mais, para as avaliações que me proponho a fazer aqui, tomo como perspectiva orientadora as teorizações no campo da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006a; 2013a; 2013b; PENNYCOOK, 2001; PESSOA, 2014; PESSOA; SILVESTRE; MÓR, 2018; 2017; RAJAGOPALAN, 2003). Isto significa que compartilho do posicionamento de que tanto nossas práticas de linguagem, como nossas práticas educativas e formativas são *práticas sociais*. Tal ponto de vista acarreta uma compreensão de que o trabalho em sala de aula não tem um fim em si mesmo; não conhecemos por conhecer. Ao contrário, vejo o papel do ensino de língua como significativo na construção do reconhecimento de nossa posição na teia de relações sociais e da identificação de que somos sujeitos agentes em nossa realidade (FREIRE, 2018[1996]; 2021[1968]), e não meramente elementos passivos de uma ordem pronta.

Deste modo, nas reflexões que seguem, busco compreender em que medida este sistema de ensino de língua do qual sou parte contribui para a reprodução de desigualdades sociais e culturais.

4.1 Língua inglesa como produto

Como indicado em narrativa do capítulo anterior, é notório que a maioria dos alunos, senão todos, com quem tive contato até hoje reconhecem que o domínio da língua inglesa pode ser uma ferramenta útil para o exercício profissional, ou, antes, para a concorrência por oportunidades de trabalho, especialmente no contexto globalizado da economia e sua demanda por serviços diversos. Na promoção de seu negócio, os cursos de língua inglesa enfatizam com veemência essas crenças que associam, de maneira rasa e direta, formas de prestígio da língua inglesa a possibilidades de sucesso profissional.

Reflexo disso verifica-se no grande investimento feito nos exames internacionais de proficiência linguística, além do curso regular. Eu mesmo, com quatorze anos de idade, já me

preparava para realizar minha primeira prova da Universidade de Cambridge. Naquele momento, não tinha maturidade para cogitar interesses profissionais e tampouco sabia de que maneira me serviria aquela certificação. A escola de idioma reforçava o valor e o amplo reconhecimento dos testes, e todos pareciam convencidos de que, de algum modo, a língua inglesa me traria vantagens no futuro. Assim, pelos anos seguintes, somente de exames linguísticos de Cambridge fiz cinco, do nível A2 até o C2. No meu caso, possuir uma dessas certificações contribuiu para que eu conseguisse meu emprego como professor – as outras quatro poderiam ser questionadas. Mas, aqui, a competência linguística que adquiri nos cursos de inglês era exatamente aquela necessária para o exercício da função de professor naquelas mesmas escolas.

Hoje vejo meus alunos em idade cada vez mais jovem fazendo esses exames de proficiência. Há testes (mais de um) de nível iniciante (A1 Young Learners de Cambridge³⁷) e, inclusive, para crianças, que são promovidos com insistência pelas escolas de idiomas. Embora não haja um reconhecimento no mercado para essas certificações de nível iniciante, nem qualquer outra utilidade prática para os alunos, elas são incentivadas como “reforço positivo”, elemento motivador no processo de aprendizagem da língua. O investimento de muitas famílias no ensino de inglês para crianças é justificado sob a crença de que quanto mais cedo começarem, mais facilidade terão no domínio do idioma. Neste percurso, as provas de proficiência são sugeridas como uma preparação para as outras que virão a seguir – as que terão de fato algum valor no currículo.

A organização do curso é orientada justamente com o objetivo de que os alunos adquiram uma certificação. Praticamente a cada etapa do curso de inglês corresponde uma prova de proficiência, que é recomendada aos alunos realizarem. Os materiais que usamos, as atividades que fazemos, em suma, a organização geral do curso é pensada com a meta de preparar os alunos para as provas que atestam a habilidade linguística dos estudantes e que lhes confeririam vantagens na competição por oportunidades no mercado de trabalho.

Pela coordenação da escola nós professores sempre somos orientados a incentivar os alunos a realizarem os exames; devemos enfatizar que se trata de um investimento que os colocará em posição de destaque e lhes dará vantagem em relação aos concorrentes no mundo do trabalho. Não por coincidência, essas escolas de idiomas são centros de aplicação destes exames internacionais, e certamente parte de seu rendimento vem da quantidade de alunos que se inscrevem para realizá-las.

³⁷ Cf. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>

Com mais essa narrativa, podemos considerar, neste momento, o segundo modo pelo qual Heller (2010) argumenta que a linguagem pode ser mercantilizada: como uma habilidade valorizada para a elevação do capital humano dos indivíduos. Como exposto no capítulo anterior, o primeiro modo de mercantilização da linguagem é como selo de autenticidade. No ensino de inglês nos cursos de idiomas locais, defendo que essas duas formas ocorrem conjuntamente.³⁸

Por um lado, a propaganda de uma variedade de inglês diretamente relacionada com um país de origem configura-se como um atrativo que confere autenticidade ao produto linguístico ofertado. Determinados conjuntos de recursos linguísticos do inglês têm valor agregado nesse mercado por indexalizarem contextos sociais urbanos de prestígio, principalmente europeus e norte-americanos. Por outro lado, de maneira mais geral, perceber a língua inglesa como uma habilidade, ou um tipo de capital que eleva o valor de um sujeito e suas possibilidades de vantagem na competição capitalista está relacionado ao contexto socioeconômico da modernidade recente neoliberal. Habilidades linguísticas são uma das diversas habilidades comercializadas e (supostamente) adquiridas para a qualificação dos trabalhadores que competem por oportunidades no mercado de trabalho (HELLER, 2010; PARK, 2015; URCIUOLI, 2008).

O que acontece é que, como venho defendendo, o ensino de inglês promete uma competência linguística idealizada. Na verdade, há uma dissimulação, ou apagamento do fato de que determinada competência de uso da linguagem – não no sentido chomskiano, mas como avaliações ideológicas do quão bem uma pessoa fala uma língua (PARK, 2010) – somente pode ser adquirida em práticas reais (WITTGENSTEIN, 1999[1953]; cf. seção 2.2.). Em contrapartida, há a promoção da crença de que podemos objetivamente aprender uma língua – uma competência ideal e abstrata, aqui, sim, no sentido chomskiano – que nos servirá para qualquer função em que nos empreendermos.

Então, o ponto de minha argumentação aqui é o de que esse modelo de ensino de inglês encontra espaço em virtude de atender às demandas de mercado pela comercialização de recursos valorizados para o desenvolvimento do capital humano dos indivíduos. Deste modo, o ensino de língua é uma atividade que se destina a gerar lucro a partir da venda de uma “unidade de língua”, de uma “coisa”, segundo ideologias de linguagem que associam uma competência ideal de língua inglesa ao desenvolvimento e ao sucesso profissional – consequentemente, a melhores chances de mobilidade social.

³⁸ Para outros exemplos concretos em que a linguagem é tomada como um produto mercantilizado em diferentes contextos, cf. o dossiê organizado por Garcez e Jung (2021).

Essa ideologia de linguagem essencialista está, em grande medida, atrelada à ideologia neoliberal prevalente no contexto socioeconômico globalizado da modernidade recente. Como exposto no capítulo 2, os fundamentos dessas crenças sobre a natureza e o uso da linguagem não são novas, mas o que temos presenciado é, de acordo com Heller, “uma apropriação e extensão dessa ideologia sob novas condições que testam os limites de sua capacidade de explicar e orientar a atividade social”³⁹ (2010, p. 102; cf. PARK, 2010; 2011; 2015). No cenário neoliberal, a possibilidade de se gerar lucro sobre qualquer recurso que tenha algum valor de troca no mercado será explorada. Com recursos linguísticos e comunicativos de prestígio não seria diferente⁴⁰.

Desde a segunda metade do século XX, afirma Harvey (2005), as teorizações no campo da economia política características do neoliberalismo tornaram-se hegemônicas como modo de discurso, de tal sorte que, além de informarem práticas econômicas, foram incorporadas ao modo de se conceber a realidade pelo senso comum. No entendimento do autor, a ideologia neoliberal compreende que “o bem-estar humano pode ser melhor promovido pela liberação das liberdades e habilidades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, livre mercado, e livre comércio” (p. 2)⁴¹. Neste sentido, a lógica competitiva do livre mercado é estendida para além das práticas econômicas empresariais, permeando as diversas áreas da vida social.

Isso significa que o indivíduo passa a ser responsável por conseguir arcar com todas as necessidades de sua própria subsistência: saúde, educação, seguros, mobilidade, entre outras. O entendimento é o de que esses serviços não devem ser providos pela estrutura do Estado – isto é, pela sociedade –, logo, devem ser privatizados. Sob os argumentos de que a concorrência mercadológica promoveria maior eficiência de serviços e de produção, de que haveria redução dos custos (HARVEY, 2005), e de que a administração estatal seria responsável por corrupção e ineficiência (SOUZA, 2018), esses diversos setores são entregues

³⁹ No original: “an appropriation and extension of that ideology under new conditions that test the limits of its capacity to explain and orient social activity”.

⁴⁰ Autores como Block, Holborow, Simpson, que discutem a mercantilização da linguagem orientados pela teoria marxista, pressupõem uma dissociação entre linguagem e mundo, ou uma visão representacionista de linguagem – justamente a posição questionada neste trabalho. Logo, defendem que o fenômeno aqui discutido somente poderia ser entendido no sentido *metafórico*, ou seja, no sentido de que recursos linguísticos não podem de fato ser trocados por dinheiro no mercado. Para uma discussão, cf. Silva (2021).

⁴¹ No original: “human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade”.

à responsabilidade da esfera privada. Segundo a lógica neoliberal, apenas o crescimento econômico possibilitaria as condições de acesso dos indivíduos em geral aos diversos serviços.

Foucault (2008b) explica que, pela doutrina neoliberal, a *concorrência* é o princípio que orienta o funcionamento das atividades econômicas e, portanto, deve ser garantida pela prática governamental. As ações de governo manipulam interesses, e a governamentalidade neoliberal objetiva garantir que o jogo da concorrência se mantenha ativo sob condições que sejam favoráveis ao pleno funcionamento do mercado; ou seja, favorecem interesses da esfera privada em detrimento do interesse público. Por um lado, isso significa, por exemplo, facilitar a transação monetária pelo mercado financeiro, reduzir impostos sobre grandes fortunas, cortar investimentos públicos, instituir desregulamentações das condições de trabalho e criar um contingente de desempregados. Ao aparato do Estado não caberá compensar os desequilíbrios e os efeitos negativos dos processos econômicos, que tornam-se inerentes e necessários a esse sistema capitalista; afinal, a competição entre as empresas e entre os indivíduos funciona necessariamente pela desigualdade.

Por outro lado, a governamentalidade é “a maneira como se conduz a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008b, p. 258). O exercício do poder visa efeitos de produção de determinados comportamentos. Nas relações entre o público e o privado, com a gradativa desobrigação do Estado para com os indivíduos e a crescente precariedade de condições de sustentabilidade, torna-se necessário que eles percebam esta dinâmica como algo positivo e que abracem as novas condições como um desafio aparentemente construtivo. Então, através dos discursos de liberdades individuais, por um lado, se os sujeitos se entendem livres para fazerem ou serem o que quiserem, por outro, passa a ser de responsabilidade de cada um gerir seus recursos, estabelecer suas reservas, assegurar-se contra eventuais riscos e danos. É a gerência individual de cada um sobre sua propriedade, assim como o planejamento e o investimento para o desenvolvimento de seus bens e seguridade sobre suas necessidades presentes e futuras, que são a própria condição de possibilidade dessa sociedade. Segundo Foucault, “é essa multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui [...] o escopo da política neoliberal” (2008b, p. 203). Os sujeitos tornam-se empresários de si mesmos.

Como coloca o filósofo Byung Chul-Han (2020), o neoliberalismo é uma nova tecnologia de poder que age diretamente sobre o indivíduo, mas não mais pelo exercício explícito de um poder sobre seu corpo, por processos de disciplinarização, como teorizado em momentos anteriores (cf. FOUCAULT, 1987[1975]; cf. DELEUZE, 2013[1987]). A eficácia

dessa nova governamentalidade se deve a uma *permissividade excessiva*: ela fomenta uma ação interna do indivíduo sobre ele mesmo. Na aparente ausência de um poder explicitamente regulador de comportamentos, o sujeito se considera livre para agir segundo sua vontade, ao mesmo tempo que deve ser disciplinado o bastante, por si mesmo, para dar conta de seu desenvolvimento. No entanto, essa ideia de que os sujeitos não estariam subjugados a nenhum poder dominante imediatamente visível e que teriam tantas possibilidades de investimento em si mesmos quanto quiserem configura, segundo a tese do autor, exatamente uma *crise da liberdade*: “o ‘eu’ como projeto, que acreditava ter se libertado das coerções externas e das restrições impostas por outros, submete-se agora a coações internas, na forma de obrigações de desempenho e otimização” (HAN, 2020, p. 9).

Sucesso e fracasso são atribuídos unicamente aos esforços dos indivíduos, mascarando-se as condições sócio-históricas em que se encontram. A ideia de constante desenvolvimento pessoal é celebrada como um processo de crescimento e busca por novas realizações. Nas palavras de Shin e Park,

a idealização de tais “empresários de si” funciona para obscurecer a dor e a miséria da precariedade do trabalho trazida pelo neoliberalismo; em vez de reclamar de serem demitidos, as pessoas são instruídas a acolher esses desafios como uma oportunidade de melhorar a si mesmos e de aproveitar a vida ao máximo (2015, p. 3)⁴².

Com essa tendência de empresariamento dos indivíduos, na reflexão sobre as condições do trabalho, um dos elementos integrados à análise neoliberal será a noção de *capital humano*, pois o investimento e o acúmulo deste vão possibilitar maiores oportunidades de se obter aquele. Foucault caracteriza o capital humano como “o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário” (2008b, p. 308). São atributos natos ou que podemos adquirir ao longo da vida e que compõem as competências valorizadas no mercado para gerar remuneração. Destes elementos passíveis de aquisição, destacam-se de imediato a educação escolar e a instrução profissional.

Para Urciuoli (2008), o sujeito neoliberal pode ser descrito como um conjunto de habilidades (*a bundle of skills*). *Skills* são habilidades ou características que tornam uma pessoa capaz de agir e contribuir em grupo para a realização de uma tarefa, projeto ou atividade. Segundo a autora, as mais valorizadas são habilidades comunicativas, trabalho em equipe, e liderança – são chamadas *soft skills*, que complementam os conhecimentos técnicos

⁴² No original: “idealization of such ‘entrepreneurs of the self’ functions to obscure the pain and misery of the precarity of work brought about by neoliberalism; instead of complaining about being laid off, people are told to welcome such challenges as an opportunity to improve themselves and live life to the fullest”.

(*hard skills*) específicos para cada serviço. Esses atributos foram reificados, e passaram a ser compreendidos “como ‘coisas’ que podem ser adquiridas e medidas e que possuem uma capacidade inerente de trazer os resultados desejados, resultados que podem ser medidos em dólares” (URCIUOLI, 2008, p. 212). Deste modo, os sujeitos investem na busca e aquisição de diversas habilidades, cujo resultado da soma lhes tornariam profissionais mais atrativos para possíveis empregadores na concorrência do mercado de trabalho.

Dentro das habilidades comunicativas, a autora cita diversas habilidades específicas: “falar eficientemente, escrever concisamente, escutar atentamente, expressar ideias, facilitar discussões em grupo, apresentar comentários apropriados, negociar, perceber mensagens não-verbais, persuadir, reportar informações, descrever sentimentos, entrevistar e editar” (URCIUOLI, 2008, p. 216)⁴³.

Um ponto interessante de destaque é o modo como essas habilidades são mercantilizadas. Segundo a autora, sites que ofertam os treinamentos e as avaliações dessas habilidades não necessariamente integram o elemento prático ao treinamento: “habilidades de comunicação são normalmente vendidas como técnicas abstraídas de segmentos da prática discursiva (como ouvir, organizar partes de um discurso, etc.)⁴⁴ (URCIUOLI, 2008, p. 216). Elas são comumente comercializadas de modo expositivo, através de *workshops* e livros.

Através desse discurso das habilidades, segundo Urciuoli (2008), os sujeitos são levados a se enxergarem como o produto do acúmulo dessas diversas habilidades que neles podem ser rapidamente inculcadas. Essa crença se sustenta pela *retórica da quantificação*. Esta é uma estratégia que sugere, através de termos vagos, que todas essas habilidades podem ser isoladas, listadas, medidas e avaliadas objetivamente, ou seja, não por comparações explícitas, mas pela quantidade de segmentos diferentes de habilidades e graus pretensamente objetivos. Assim, os sujeitos poderiam ser abstratamente descritos em termos de conjuntos de habilidades ou em partes diferentes e independentes que comporiam sua unidade total.

O trabalhador neoliberal é aquele que deve investir no desenvolvimento – ou acúmulo – de diversas habilidades que podem ser adquiridas em espaços *curtos* de tempo, diferentemente de conhecimentos especializados e aprofundados, construídos ao longo de uma vida. Por essa estratégia, os trabalhadores, compostos cada um de diversas habilidades e

⁴³ No original: “Communication skills, for example, include speaking effectively, writing concisely, listening attentively, expressing ideas, facilitating group discussion, providing appropriate feedback, negotiating, perceiving nonverbal messages, persuading, reporting information, describing feelings, interviewing, and editing.”

⁴⁴ No original: “communication skills are typically sold as techniques abstracted from segments of discursive practice (how to listen, organize parts of a speech, etc.)”.

fragmentos de características diferentes, se complementariam em seu trabalho, sempre em grupo, para alcançar os resultados esperados. O argumento neoliberal é o de que as empresas não sofreriam grandes danos de rendimento caso perdessem este ou aquele funcionário, o que aconteceria se dependessem de especialistas que reunissem responsabilidades maiores do serviço sobre apenas um indivíduo; ademais, através do acúmulo dessas diversas habilidades, o trabalhador torna-se flexível o bastante para lidar com as inconstâncias do mercado de trabalho, estando apto a se readaptar nas eventualidades de perder seu emprego (cf. URCIUOLI, 2008).

Assim, no ensino de inglês, a língua é comercializada de modo semelhante às outras habilidades comunicativas mencionadas acima, isto é, ela é abstraída de situações reais de uso, como uma “coisa”, uma “unidade” de um produto que pode ser adquirida para somar valor ao capital humano de um trabalhador. Para o ensino, esse produto é fragmentado em diversos segmentos; esses fragmentos da língua são expostos aos aprendizes progressivamente, na intenção de que eles, depois, juntem-nos de modo coerente para que, como um todo, possa ser aplicado para qualquer fim, em qualquer contexto. Resultado disso é que a prática de uso concreto da língua é negligenciada durante o ensino, ficando sob responsabilidade individual dos alunos a busca por contextos de contato com a língua. As atividades, os textos e os temas discutidos em sala de aula visam somente a imediata aplicação dos conteúdos linguísticos trabalhados naquele momento, são sempre um pretexto para a aplicação da gramática e do vocabulário.

Devo enfatizar que *não* estou dizendo que o ensino não funciona absolutamente. O que discuto aqui é a adequação deste modelo. Estou dizendo que sua contribuição para o que os alunos de fato aprendem não é objetivamente tão abrangente quanto comumente se imagina. Crer que todos podem adquirir uma competência de linguagem uniforme é irreal, tanto quanto crer que todos podem adquirir uma competência eficiente de linguagem através somente de conhecimentos formais da língua. A sala de aula de inglês não é um contexto que promove muitas oportunidades de discussão e troca de conhecimentos diversos; não é um lugar em que a *práxis* da linguagem é privilegiada; não é um lugar em que se pensa o *uso* da língua, mas a sua *forma*. É um lugar de treinamento técnico, para um fim específico: ganhar mais por uma qualificação abalizada por folhas de papel carimbadas.

Alguns colegas professores demonstram percepções semelhantes. Em conversa, colegas compartilharam terem dificuldades em trabalhar a habilidade de fala com os alunos em aula. Disseram que o trabalho com os conteúdos do livro progride, mas sentem que o tempo de fala é extremamente restrito; veem que os alunos fazem os exercícios, fazem as

provas, passam de níveis, mas sua segurança e desenvoltura para conversar fora de atividades controladas não avançam em ritmo semelhante aos conteúdos das seções dos livros. Outro episódio também deve ser interessante aqui: certa vez, em conversa com o diretor do curso onde estudei, quando havia me convidado para aplicar uma prova em sua escola, ele disse que estava pensando em organizar algo como um grupo de leitura e discussão para os professores da escola. Isso foi motivado pelo reconhecimento de que o grau de fluência e desenvoltura dos professores na língua alvo estava declinando; ele reconhecia que o trabalho em sala de aula não contribuía para a fluência do professor, visto que a linguagem usada em aula é, *grosso modo*, para dar instruções sobre as atividades aos alunos. Essas passagens revelam que outras pessoas também já reconhecem a insuficiência desse modelo de ensino para promover oportunidades de prática real de uso da língua.

No modo como o curso se estrutura, o que se acredita é que a aquisição dessa competência linguística eficiente dependeria de uma disposição individual, ou do esforço que cada um emprega na tarefa de estudo da língua. Faz parecer que os alunos bem-sucedidos são aqueles que têm um “talento” – ou que, como “bons” *self made men*, “correram atrás”, “fizeram por merecer” estar onde estão. Park (2015) denomina esta ideologia de linguagem como “puro potencial”. A crítica do autor recai em como a ideologia neoliberal se apropria desta perspectiva de aprendizagem e de uso de linguagem fundamentalmente centrada no indivíduo. Ele destaca que perceber a língua como uma ferramenta neutra, passível de aquisição equivalente para todos, coloca unicamente sobre o indivíduo a responsabilidade sobre seu sucesso e fracasso na aprendizagem. Além disso, essa ideologia pressupõe que a realização de diversas ações e conquistas seria, igualmente, a manifestação de um potencial do indivíduo, frutos unicamente de seu empenho.

O que acontece é que o ensino formalista é uma abstração dos empregos de diversos recursos linguísticos que compõem repertórios dos sujeitos diversos, em contextos específicos. Essa abstração didaticista coloca um rótulo – “língua inglesa” – sobre conjuntos de formas linguísticas que circulam em contextos de prestígio urbano, mas que não são distribuídos equivalentemente para todos os sujeitos. Há o apagamento do fato de que a linguagem é um fenômeno social, e que as possibilidades de aquisição de determinada competência linguística ou de convenções discursivas dependem de condições contextuais dos aprendizes, as quais são distintas e variadas (cf. BOURDIEU, 2008). Assim, se considerarmos que é somente através de usos reais que podemos desenvolver habilidades de uso da língua, o sucesso na aquisição ou aprendizagem vai depender de fatores além da instrução formalista no curso.

Apagar o aspecto social da língua para esse ensino mercadológico é uma estratégia central, pois assim o produto se torna uniforme, e pode ser vendido com um apelo de autenticidade e de objetividade. E, claro, como quem confere proficiência no idioma é a mesma instituição que cobra por exames redentores, a competência será julgada por quem recebe e certificada a quem paga. O que se tenta dissimular é que, na verdade, como afirma Blommaert, “uma das funções essenciais da linguagem é o enquadramento ideológico (metapragmático e indexical): fornecendo pistas contextuais sobre quem fala, de que modo, em que tópico e em que circunstâncias”⁴⁵ (2006, p. 512). A abstração objetivista do ensino pretende apagar o fato de que falar a língua inglesa aqui em nosso contexto local não será o mesmo que falar a língua inglesa em qualquer outro lugar, ou por qualquer outra pessoa ou grupo. Nosso uso do idioma adicional inevitavelmente carregará marcas do contexto em que estamos inseridos, da posição que ocupamos como sujeitos. Para encorpar esse disfarce, o ensino alega conferir também uma competência cultural (cf. KUMARAVADIVELU, 2012; 2016). Usar símbolos culturais estrangeiros, falar como eles falam, sobre o que comem, sobre onde transitam, atribui uma sensação de aproximação da “língua legítima”.

Em contraste, e de modo radical, poderíamos dizer que não há “a língua inglesa”. As línguas nomeadas são produtos ideológicos construídos em determinadas relações de poder, nas quais prevalece a autoridade e se impõem os interesses de determinados grupos (BLOMMAERT, 2006; BOURDIEU, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2005; OTHEGUY; GARCIA; REID, 2015). O que há são formas linguísticas usadas por diferentes pessoas em diferentes contextos; tais recursos linguísticos podemos adicionar a nossos repertórios (BUSCH, 2015), e com eles realizarmos ações sempre inéditas. Como explica Blommaert, “enquanto as formas linguísticas podem permanecer estáveis através de contextos, situações e grupos de usuários, seu valor indexical pode diferir dramaticamente”⁴⁶ (2006, p. 512). Assim, reforçamos que os sentidos que construímos são sempre situados, não essenciais ou universais (cf. WITTGENSTEIN, 1999[1953]); dependem das atividades em que nos inserimos – e das posições que os sujeitos ocupam em diferentes contextos.

Em resumo, por mais que o ensino de inglês se pretenda uniforme, como um treinamento técnico, nossas habilidades de uso dos recursos linguísticos serão diferentes em relação às de outros grupos, em outros lugares. Os usos que fazemos e os sentidos que

⁴⁵ No original: “one of the essential functions of language is ideological (metapragmatic and indexical) framing: providing contextual cues about who speaks, in what mode, on which topic, and under what circumstances”.

⁴⁶ No original: “while linguistic forms may remain stable across contexts, situations, and groups of users, their indexical value may differ quite dramatically”.

construímos através da língua inglesa estarão necessariamente ligados ao nosso contexto local. Por mais que a língua inglesa tenha realmente um papel influente nas relações de trabalho e de estudo globalizadas, nem todas as habilidades de uso dessa língua são igualmente valorizadas (PARK, 2015).

Por um lado, se a competência linguística de um sujeito será condicionada pelos meios em que circula, seu modo de falar a língua carregará marcas sócio-culturais. Ainda que tenha certificados que atestem sua proficiência, isso não necessariamente e de modo simples garante que será absorvido no mercado de trabalho em que habilidades comunicativas são, de fato, requeridas. Nem todos os modos de se falar uma língua (de se empregar recursos de uma língua) são igualmente valorizados e reconhecidos como legítimos, tampouco todos os estudantes desenvolvem as mesmas habilidades linguísticas através do ensino objetivista – são estes os fatos que o ensino de língua mascara através da ideologia de linguagem essencialista. É certo que os alunos adquirem determinadas habilidades e podem realizar já um número de ações, mas esta não é uma capacidade universal, uma competência para se fazer *qualquer* coisa.

Por outro lado, possuir um certificado que atesta o investimento de um sujeito em capital linguístico é um adicional na construção de sua *imagem* de alinhamento às relações neoliberais. Essa ideologia de linguagem que concebe a língua como um produto possível de ser comprado faz crer que aprender uma língua é fazer um curso, ter certa certificação. Com frequência os alunos perguntam “quanto tempo falta para acabarmos o curso?” como se, ao término, a aprendizagem estivesse concluída – e, a partir de então, a língua inglesa fosse *algo que se possui*. A partir de então ela estará no currículo. Esse elemento é tão mais importante quanto menos é a real competência que o sujeito possui. É um elemento que se soma ao conjunto de habilidades que o caracterizam como um indivíduo que busca seu constante desenvolvimento. A língua inglesa não é igual e absolutamente necessária em todos os ambientes profissionais, nem para todas as funções. Porém, nos meios em que é requerida, possuir um atestado de habilidade pode ser um elemento valorizado para a competição por uma oportunidade.

Entretanto, devemos considerar que essa ideologia de linguagem funciona no sentido de reproduzir relações de poder desiguais em nossa sociedade. Afinal, as pessoas são incentivadas a investirem no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Crer que a comprovação de um exame garantirá o sucesso profissional indiscriminadamente pode ser uma expectativa frustrada. Nesse sentido, Park afirma que

apaga-se o papel da língua na reprodução das desigualdades no mercado de trabalho e nega-se a falsa promessa que a aprendizagem de línguas traz; em vez disso, os trabalhadores que aceitam esses conselhos internalizam a lógica do neoliberalismo e são levados a ver qualquer dificuldade que experimentam no duro mercado de trabalho como sua própria culpa (2015, p. 5).⁴⁷

Seja pelas habilidades linguísticas reais dos indivíduos, seja pelo certificado, a crença de que aprender inglês seja o caminho direto para o sucesso profissional não é justificada, em vista de uma série de outros fatores variáveis que podem influenciar nas reais chances de um indivíduo conseguir um emprego – como outras *soft skills*, conhecimentos técnicos, experiências anteriores, contatos e indicações, capital estético etc.

De qualquer modo, a comercialização da linguagem pelo ensino é uma atividade capaz de gerar (muito) lucro. A língua inglesa – um tipo dito “autêntico” – é vista como algo que pode ser comprada e que pode elevar o valor, ou o capital humano dos indivíduos. Promessas de sucesso são feitas e atraem grande número de clientes. No entanto, a habilidade de se falar uma língua não está numa relação direta e automática com as realizações e conquistas que os indivíduos almejam para si, já que outros fatores pesam na determinação das reais possibilidades em cada caso.

A seguir, discuto como essa ideologia de linguagem, em consonância com a ideologia neoliberal, contribui na formação dos sujeitos e age para reforçar as relações de poder dominantes em nossa sociedade.

4.2 Formação de sujeitos

Em um momento mais recente, com a pandemia da Covid-19, acompanhamos um esforço súbito de adaptação do ensino à modalidade virtual, lançando mão das novas tecnologias da internet por meio de aparelhos eletrônicos, aplicativos e *websites*. Não obstante o fato de que a rede privada de ensino teve condições de se adaptar mais rapidamente ao novo suporte, devido a melhores condições financeiras dos indivíduos neste meio (ainda que com diversas exceções, devemos reconhecer), houve ainda um grande impacto nos rendimentos: um grande número de alunos teve de cancelar suas matrículas por conta de problemas financeiros. Muitos, é bem verdade, o fizeram declarando não terem conseguido se adaptar à

⁴⁷ No original: “the role of language in reproducing inequalities in the job market is erased, and the false promise that language learning brings is denied; instead, workers who heed such advice internalize the logic of neoliberalism and are led to see any difficulty they experience in the harsh job market as their own fault”.

nova modalidade, e um outro tanto disseram não acreditar que esta seja uma possibilidade real de ensino-aprendizagem e que as aulas online não funcionam. Desde então, vimos surgir um esforço ainda maior no sentido de tornar o processo de aprendizagem mais *atrativo* e convincente para pais e alunos, na expectativa de manter os clientes no curso.

Desde o início do ensino remoto, em um dos cursos em que trabalho, além das reuniões destinadas a auxiliar os professores no uso das ferramentas e plataformas para as aulas, a nós foi sugerida uma série de *webinars* com o objetivo de instruir e apresentar-nos ferramentas que integrem o elemento lúdico ao ensino, sem, no entanto, propor uma alteração nos temas abordados normalmente, nem no modo pelo qual entendemos a linguagem e lidamos com os exercícios e as explicações linguísticas. O intuito era basicamente tornar mais atrativo o conteúdo dos materiais didáticos – que, inclusive, continuou a ser trabalhado no mesmo ritmo, sem nenhuma adaptação dos cronogramas.

A demanda de produção não foi alterada, os cronogramas e as provas continuavam válidos e no mesmo ritmo. Em sala de aula, no entanto, alunos e professores tínhamos de nos adaptar a uma dinâmica diferente. A comunicação era mais lenta, a visibilidade e a linguagem corporal eram mais limitadas, os padrões de interação eram diferentes e mais restritos em turmas com muitos alunos, sem contar ainda todos os outros fatores que deveríamos levar em consideração ao nosso redor: desde o lugar do qual assistíamos às aulas e os movimentos que nos distraem, aos acontecimentos de um momento de crise de saúde global. No auge da pandemia, tive alunos que me contaram: “professor, aqui em casa todos pegamos Covid”; outros só foram mencionar o mesmo fato tempos depois. Enquanto isso, não mudamos a dinâmica de nossas aulas e tampouco tivemos a oportunidade de conversar sobre o que estava acontecendo. Especificamente em uma turma de jovens de 13/14 anos, através das mais difíceis interações do modo remoto, pude perceber que alguns não estavam conseguindo seguir o ritmo da turma. Na tentativa de mudar o passo das aulas em alguma medida e de atendê-los, o resultado foi o cronograma atrasado e, depois, a desistência de dois dos alunos. Afinal, o problema não era um ponto do conteúdo em específico, mas todo o conjunto de elementos daquela conjuntura.

Além disso, e mais surpreendente, fomos instruídos pelos coordenadores, em uma das reuniões com o corpo docente da escola, a desenvolver uma atividade ou um pequeno projeto com os alunos, pelo menos uma vez no mês, em um formato que fosse possível montar um compilado desses trabalhos para divulgar nos grupos virtuais com os pais dos alunos e/ou nas redes sociais. Nada foi orientado a respeito do conteúdo ou temas a serem tratados, mas a

proposta era apenas uma tentativa de adaptação e realização de algumas atividades regulares em outro suporte – com a finalidade do *marketing*.

Em meio a tudo isso, como conciliar as direções impostas pelo curso e as demandas que se apresentam durante as aulas? Com uma turma de adultos, por exemplo, tive dificuldade em contemplar as diferentes necessidades. Essas aulas aconteciam duas vezes na semana, às 19h, e tinham duração de 1h e 45min; logo, os alunos vinham para a aula após um longo dia de trabalhos e estudos, e ainda se propunham a participar. Contudo, o material adotado para este curso⁴⁸ não promovia o engajamento ativo dos alunos. Boa parte dos exercícios em que deveríamos praticar a habilidade de fala requeria que os alunos apenas reproduzissem modelos de conversas, em geral completando frases a partir de informações dadas em tabelas, ou encenando diálogos. As atividades em que trabalhavam a habilidade auditiva também não eram atrativas; em uma delas, especificamente, ouvimos uma conversa entre três amigos que foram comprar roupas no centro de Londres para ir a uma festa – lembrando que, no contexto da pandemia, festas faziam parte de um passado longínquo⁴⁹.

Resultado disso é que os alunos que chegavam com algum entusiasmo, que demonstravam interesse em participar e aprender, que contavam sobre outras ocasiões e outros recursos através dos quais tinham contato com a língua inglesa tinham sua motivação drenada nesses momentos em aula, visto que as atividades eram frequentemente desmotivadoras. Juntamente com a quantidade de exercícios com foco nas formas linguísticas, a aula se tornava um processo desestimulante.

Contemplar o material didático é uma necessidade do curso, a qual exige a maior parte de nosso tempo. Em várias situações, tanto nessa turma mencionada acima quanto em todas as outras, há momentos em que a aula é visivelmente maçante e entediante, inclusive para mim como professor. Há momentos em que sinto de alguma maneira estar “enganando” os alunos por conduzir a aula daquele modo, porque vejo nitidamente que não estamos sendo desafiados, não estamos mobilizando os conhecimentos que já temos, não estamos construindo novos saberes que, de algum modo, tenham relevância para pensar nossas práticas linguísticas reais. Parece-me que os conhecimentos mobilizados na aula têm sua relevância e utilidade restrita àquele ambiente, e não têm impacto mais geral sobre nossa formação. Fico me perguntando se, por exemplo, ir às compras no centro de Londres é um tema da maior importância, que merece nosso esforço, atenção, e alto investimento, para ser

⁴⁸ *Personal Best A2 Elementary* (ROGERS, 2017).

⁴⁹ Não menos importante, a performance dos atores era extremamente artificial, como em todos os outros áudios e vídeos deste livro.

discutido numa aula à noite, com alunos que, em geral, em outros momentos, se mostram interessados, engajados e críticos.

A dependência do livro didático é de tal maneira restritiva que tudo o que fazemos além dele aparece como adjetivo ou extra; é visto como não sendo parte essencial do processo de ensino e aprendizagem de língua. E, quando se começa a desviar demais, haverá aqueles que vão reclamar que o conteúdo não está sendo trabalhado, que o livro está em branco, ou perceberão que o material não é “adequado”. No fim, sempre que temos uma aula desmotivadora, me pego fabricando desculpas para defender práticas de ensino com as quais não concordo.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que o ensino de língua se distancia de nossa realidade, ele contribui para reforçar a ideologia individualista de que o foco de cada um de nós deve estar voltado exclusivamente para si próprio. A ideologia de linguagem que orienta nossas práticas de ensino de inglês promove o apagamento do aspecto *social* da linguagem, restando para nós apenas o foco sobre seus elementos formais. Como discutido até aqui, essa ideologia é reapropriada e recontextualizada para contemplar objetivos de um ensino alinhado à ideologia neoliberal e para satisfazer interesses econômicos (HELLER, 2010; PARK, 2010; 2011; 2015).

O ponto que desejo discutir neste momento é em que medida este sistema de ensino de língua contribui para mascarar e reforçar relações de desigualdades em nossa sociedade. Esse objetivo parte da assunção de que, independentemente de o ensino de inglês se auto-promover como objetivo e neutro, ele tem, sim, impacto na realidade. Ele é realizado por sujeitos com determinados interesses e que ocupam determinada posição na sociedade. É claro que o ensino de língua não age sozinho, e não dita o curso da ordem social por si só, mas é uma das muitas engrenagens que agem em consonância com o poder vigente.

Essa *impressão de neutralidade* do ensino é trazida para o primeiro plano em virtude das formulações teóricas nas quais ele se baseia. No entanto, ela não passa disso: uma impressão. Os efeitos do ensino são reais, e contribuem *de alguma maneira* para formar os sujeitos que por ali passam. Ali os alunos têm contato com os discursos que caracterizam o inglês como uma ferramenta para o sucesso, criam expectativas cujas realizações não necessariamente dependerão de suas habilidades de falar/compreender inglês, ou suas habilidades adquiridas naquele espaço não necessariamente serão aquelas valorizadas para a realização de determinadas ambições.

Em contraste, criar inteligibilidade sobre o papel da linguagem em nossas relações sociais, culturais, políticas e econômicas – e, conseqüentemente, sobre o papel do ensino de

língua – pode ser o caminho para entendermos que contribuição (não) tem sido dada aos indivíduos em sua formação. Este diferente ponto de vista tem como pressuposto o fato de que a linguagem, assim como os conhecimentos que produzimos, não é meramente um reflexo da realidade, mas é parte do que torna a ordem social ser o que é (cf. seção 2.2; HELLER, 2010; PENNYCOOK, 2001).

A promoção de um ensino pretensamente fechado em si mesmo, com o objetivo de ensinar “apenas a língua”, condiz precisamente com a *neoliberalização* de diversas esferas de socialização, assim como as esferas política e econômica, haja vista que favorece sobremaneira o individualismo, desde a perspectiva da aprendizagem de língua, como um processo que depende unicamente do esforço do indivíduo, até os temas discutidos em aula, que são sempre desconectados das vivências dos estudantes.

O apagamento do aspecto social da linguagem e do ensino promove o distanciamento dessa prática de aprendizagem da experiência dos alunos. Por esta lógica, como indica Jurjo Santomé, privilegia-se o abstrato em detrimento do real, “situações e espaços a-históricos, indefinidos, imprecisos” (2003, p. 203). Se o objetivo é fidelizar o cliente, conquistá-lo, seja por seu divertimento ou pela criação de expectativas de sucesso, seja pelo que o aluno fala da aula em casa ou pelo que se divulga nos grupos dos pais ou nas redes sociais, o ensino deve, como dito há pouco, passar a impressão de uma “neutralidade”. Santomé denomina “Walt Disneyzação” da vida e da cultura esse esforço de manter os jovens (no caso de cursos de inglês, os alunos em geral, adultos inclusos) 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 contemplem as desigualdades e injustiças sociais, prendendo-nos em um mundo em que os dilemas se resumem, por exemplo, a que roupas comprar em Londres para uma festa.

Evidentemente que do lado de fora da sala vivemos nossa realidade conturbada, conflituosa, contraditória, cansativa. Mas, se os discursos promovidos dentro de sala são aqueles do sucesso profissional abstrato, de consumos extravagantes, de entretenimento constante, nota-se que o empenho é de que a realidade seja construída no imaginário somente como pacífica, agradável e divertida. Criar uma impressão de divertimento no ensino configura-se como uma estratégia de tornar aquele ambiente desejável, um lugar para o qual se queira voltar, onde nos desligamos das incertezas e da necessidade de lidar com situações “do mundo real” que não necessariamente estão sob nosso controle ou que demandam de nós maiores esforços (cf. TORRES SANTOMÉ, 2003). É o lugar onde expectativas positivas são fomentadas independentemente da consideração da viabilidade de suas realizações.

A isso soma-se, para gerar *engajamento* de modo rápido e fácil, a grande insistência dos cursos em se apoiar nos elementos lúdicos, como jogos, por exemplo. Byung-Chul Han explica que, pela facilidade de estímulos positivos, pela sensação de recompensa rápida, o jogador, com suas emoções, se envolve muito mais, ao passo que “o que tem que amadurecer lentamente não pode ser gamificado” (2020, p. 69). Este é também o caminho pelo qual se compensa a inadequação e a insuficiência dos métodos de ensino para dar conta das especificidades do cenário local, os quais são produzidos em um contexto totalmente alheio ao nosso. É muito mais fácil criar um lugar de escape da realidade do que se propor a pensar maneiras de agir efetivamente para mudar aquilo que nos desagrada. É muito mais apelativo promover entretenimento do que incentivar avaliações e questionamentos sobre a pertinência de nossas diversas crenças e atitudes. É muito mais fácil construir a aula com diversas atividades curtas, simples e lúdicas do que propor uma série de reflexões sobre uma determinada temática em uma sequência de aulas para criar maior inteligibilidade sobre o assunto.

Em sintonia com a ordem capitalista dominante, devemos considerar que a ideologia neoliberal visa sua própria manutenção, com todas as suas contradições e desigualdades. No âmbito político e econômico, todo o esforço da ideologia neoliberal é dedicado no sentido de esmaecer a característica social das instituições públicas, privilegiando os interesses do setor privado. Dessa forma, o controle de diversos bens e serviços pelo Estado são constantemente postos à prova – com o objetivo mesmo de eliminá-lo. Embora a implementação das teorizações neoliberais tome formas diferentes em cada sociedade, alguns efeitos em comum podem ser apontados. Shin e Park resumem alguns deles:

As recorrentes crises econômicas globais, que se tornaram dolorosamente familiares desde a década de 1990, são amplamente entendidas como resultado dessa transformação neoliberal global. Os efeitos sociais e culturais do neoliberalismo também são amplamente discutidos. Aumento da precariedade de vida devido à flexibilização do trabalho (na forma de emprego temporário e instável); grande número de pessoas sofrendo financeiramente por retração de políticas de bem-estar; perigosa degradação da qualidade dos serviços públicos, como transporte, saúde e educação, devido à privatização; e a dissolução de um senso geral de comunidade e solidariedade foram todos atribuídos à busca implacável do neoliberalismo pelos princípios de mercado (2015, p. 2).⁵⁰

⁵⁰ No original: “Recurrent global economic crises, which have become painfully familiar since the 1990s, are widely understood to be an outcome of this global neoliberal transformation. The social and cultural effects of neoliberalism are also widely discussed. Increasing misery of life due to flexibilization of labour (in the form of short-term and unstable employment); large number of people suffering financially due to retraction of welfare; dangerous degradation of the quality of public services, such as transportation, health care, and education, due to privatization; and dissolution of a

Em geral, são principalmente as camadas populares as mais gravemente afetadas pela degradação das condições de trabalho e de manutenção da subsistência, que compõem a maior parte da população. Na sequência do fragmento citado acima, os autores concluem que, em vista das crescentes desigualdades de condições de vida de grandes grupos e em diferentes países, o neoliberalismo configura-se como “um projeto de restituição do poder às elites econômicas”⁵¹. Todas as medidas da governamentalidade neoliberal favorecem pequenos grupos que controlam grande parte do capital nas sociedades (cf. ANDERSON, 1995; FOUCAULT, 2008b; HAN, 2020; SADER, 1995; SOUZA, 2018).

Em paralelo, o processo de ensino e aprendizagem de línguas centrado essencialmente em esforços individuais não contribui para que tratemos de forma crítica nossas complexas relações com o mundo do trabalho, com o consumo de lazer e de produções culturais, com a produção de conhecimentos, assim como nossa relação com os outros e conosco próprios. Assim, um ensino de língua que não se engaja com situações e elementos de nossa realidade é condizente com a orientação neoliberal que privilegia os interesses de pequenos grupos, pelo fato de não promover reavaliações de nossa relação com o entorno, por não fomentar reflexões acerca de quais interesses orientam nossas ações e preocupações. Se a governamentalidade neoliberal é aquela que produz comportamentos e subjetividades úteis a esta ordem política e econômica (FOUCAULT, 2008b; HAN, 2020), a esfera da educação é uma das ferramentas de promoção dessa ideologia (TORRES SANTOMÉ, 2003).

Contudo, trazer para o primeiro plano a característica social inerente às nossas práticas linguísticas – e, conseqüentemente, ao ensino de língua – pode ser um ponto de vista positivo e produtivo para pensarmos o papel da reflexão sobre a linguagem em nossa formação (cf. PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2021); pode também ser útil para percebermos que contribuição o ensino mercadológico de inglês oferece à nossa formação. Não podemos nos furtar de ter em consideração que posição social ocupam os sujeitos em determinado campo de relações, em contextos situados (cf. FOUCAULT, 1999; 2008b). Se a linguagem é o meio pelo qual agimos, podemos então reavaliar as ideologias que orientam nossas ações e relações. Se renunciarmos à crença de que as coisas são como são, mas considerarmos que é através de nossas ações, principalmente através da linguagem, que nossa realidade toma forma, podemos nos questionar como nossas atitudes contribuem para a ordem social vigente.

general sense of community and solidarity have all been attributed to neoliberalism’s relentless pursuit of market principles.”

⁵¹ No original: In all this, the increasing social inequality over the past decades shows that neoliberalism is in fact “a project for the restoration of the power of the economic elites”.

Segundo perspectivas no campo da Linguística Aplicada Crítica, um ensino de língua compreendido como *prática social* toma a forma de uma *educação linguística*. Neste sentido, valoriza-se o fomento às avaliações críticas de nossos usos da língua em diferentes frentes. Pensar criticamente não significa realizar exercícios de otimização das habilidades de pensamento com pretensões à maior objetividade ou neutralidade. Alguns autores parecem indicar uma outra tendência no campo da Linguística Aplicada. Pennycook (2001) entende que uma postura crítica destina-se ao desenvolvimento de uma atitude problematizadora das relações sociais, levando em conta os aspectos políticos, problemas de poder, disparidade e diferença. Em semelhante posição, Rajagopalan compreende que uma educação crítica coloca-se o objetivo de promover uma prática de “constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (2003, p. 111-12). Trata-se uma atitude de questionar discursos, saberes e práticas estabelecidos, e as relações de poder que os atravessam, que os criam, e que os sustentam. Branca Fabrício (2006) aponta para a necessidade de *desaprendizagem* de proposições e sentidos que se pretendam universalmente válidos e imutáveis. A autora defende uma postura epistemológica que se preocupe com os desdobramentos éticos dos conhecimentos produzidos, que assuma a possibilidade de constante reavaliação das premissas que orientam nosso modo de vida, e que entenda que os saberes produzidos são sócio-historicamente situados.

Em oposição à ideologia individualista neoliberal, ter em conta o aspecto social de nossas práticas linguísticas é reconhecer que o espaço da sala de aula é ambiente de formação dos estudantes enquanto *sujeitos políticos* (PENNYCOOK, 2001; 2017). Se é através da linguagem que disputamos os sentidos que caracterizam o modo como criamos inteligibilidade sobre a realidade, ensinar uma língua requer assumir o caráter político da educação (FREIRE, 2018; 2021; TORRES SANTOMÉ, 2003), assim como de toda produção de conhecimento (MOITA LOPES, 2006a; 2013a), em detrimento de uma crença cínica liberal de neutralidade. Requer, ainda, enxergar que a atividade de formação de sujeitos não acontece num vácuo social ou numa dimensão distinta; requer admitir que o ensino de línguas, de língua inglesa – por mais óbvio que possa parecer –, lida com pessoas reais, agentes no mundo em que vivem, e que ocupam determinadas posições na disputa por recursos e oportunidades que caracterizam suas condições de vida.

A partir do reconhecimento de que a construção dos saberes é sempre sócio-historicamente situada e interessada e de que estar em relação é reconhecer uma disputa de forças entre os discursos que constroem a ordem social, uma atitude crítica no processo de construção de conhecimento envolve reconhecer os diversos posicionamentos e assumir

princípios éticos como horizonte orientador de nossas práticas. Para Fabrício (2006, p. 51), há a necessidade de operar determinados deslocamentos, de mover

o ângulo de observação do centro [...] para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc.), para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento.

Segundo Moita Lopes (2006b), essa direção crítica nos estudos da linguagem ambiciona construir sentidos que se distanciem de causas de sofrimento humano. Isso está longe de ser uma pretensão heroica e “salvacionista” dos que se encontram à margem, mas sim um questionamento da pretensa legitimidade essencial dos que se encontram no centro. O que está em pauta é a presunção de validade universal de certas formas de produção de conhecimento consagradas, que são excludentes para todos aqueles que se encontram fora de certos “padrões” normalizados de formas de ser, de saber. São formas de produção que invisibilizam as enormes discrepâncias entre as diferentes condições de existência entre grupos sociais.

Para Rosane Pessoa, uma educação como prática social se traduz em uma formação que “focalize as diversas desigualdades sociais que se constroem também discursivamente” (2018, p. 190), de forma a recusar uma suposta isenção de responsabilidade na perpetuação de injustiças e covardias sociais que pretendem os discursos individualistas neoliberais. O alvo é o desenvolvimento de 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, em seu cerne, para o efetivo desenvolvimento desses direitos, de modo a dar força e poder às contestações de violências e injustiças inclusive das instituições (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Contrário aos interesses alienadores neoliberais, pensar a linguagem como meio para se criar inteligibilidade sobre a realidade implica necessariamente renunciar à tentativa de se criar um entendimento do mundo como um conto de fadas, no qual tudo é pacífico, tudo é divertido, tudo é possível, e nada nos atormenta. Todavia, isso não significa que devemos achar que bastaria somente ilustrar nossas aulas com o sofrimento alheio, pois imagens e números que nos deixam perplexos, por si só, não conduzem necessariamente a reflexão, análise ou posicionamento. Como sugere Pessoa (2018, p. 191), a atitude crítica que deve nos interessar na sala de aula é a problematização das *causas* das diversas violências que testemunhamos, é considerar suas consequências e quais setores da população são mais assolados.

Neste sentido, a finalidade do trabalho em sala de aula não pode ser meramente contemplativa – o saber pelo saber. Nas palavras de Freire, “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (2018, p. 75). Considerar nossas atitudes possíveis a partir da reflexão sobre os assuntos em que nos debruçamos é um ponto central. Como ressalta Pennycook (2017, p. 297), uma perspectiva crítica de educação se assenta sobre um desejo de *transformação* da realidade social (no mesmo espírito cf. FREIRE, 2018; 2021). A formação dos indivíduos não ocorre independentemente da construção do meio em que eles se situam, nem a despeito daqueles com quem se relacionam. A realidade social é o resultado das ações do conjunto de indivíduos que a compõem.

Especificamente sobre o ensino de língua inglesa, segundo Pennycook (2017), o entendimento do trabalho com a linguagem enquanto uma *prática social* pressupõe a indivisibilidade das dimensões linguísticas, discursivas e subjetivas. Não se trata de recusar os conhecimentos formais sobre a língua, mas, na aula de inglês, ao mesmo tempo que construímos os saberes linguísticos específicos deste idioma, devemos considerar e examinar diversos discursos que caracterizam e conectam a língua inglesa a relações sociais, culturais, políticas e econômicas, ou seja, devemos ter em mente algumas perguntas, tais como: qual o alcance desta língua no mundo e em nossa sociedade? Que diferentes falares coexistem, em que contextos se entrecruzam, que *status* é atribuído a determinados atores sociais e seus conhecimentos? Como o inglês está ligado a produções culturais, quais as possibilidades de acesso a elas, e como se relacionam com produções em outros idiomas? Ademais, o autor aponta a necessidade de conciliar, por um lado, o acesso dos alunos a variedades da língua inglesa ligadas ao prestígio econômico e social, e, por outro, o encorajamento de que eles se apropriem e usem a língua inglesa – ou melhor, recursos linguísticos diversos – à maneira que julgarem mais adequada à expressão de suas necessidades, desejos e características no processo de reflexão e de construção de suas subjetividades.

O ponto de minha argumentação aqui é o de que, tomando as lentes dos estudos da linguagem como prática social, percebo o ensino mercadológico de inglês não somente como limitado em sua possibilidade de pensar os diversos usos da língua inglesa através de múltiplos contextos, mas também como indiferente em relação aos diversos discursos que caracterizam este idioma de maneira simplista como uma ferramenta para a realização de inúmeras expectativas que não necessariamente estão no escopo das possibilidades que o conhecimento da língua pode oferecer. Não apenas esse ensino não estimula o engajamento entusiasmado dos alunos no processo de aprendizagem, como também suscita expectativas de

acesso a oportunidades de trabalho e de lazer, de mobilidade social, de aquisição de *status*, sem um escrutínio adequado das condições de viabilidade das mudanças ambicionadas; não somente esse ensino, por si só, não *garante* a conquista de melhores condições aos sujeitos, como faz os indivíduos crerem que as diversas dificuldades que enfrentam devem-se exclusivamente a seus esforços insuficientes – característica central do neoliberalismo.

Sua contribuição para a perpetuação de diversas desigualdades em nossa sociedade se dá pelo apagamento dos diversos temas que podem ter relevância em nosso contexto local; seu esforço de produzir um ensino atrativo pelo divertido mascara as discrepantes condições de vida entre diferentes grupos. Sua aderência à ideologia neoliberal faz com que a contribuição social do ensino mercadológico seja o não questionar da ordem social, econômica e política vigente, na qual pequenos grupos de nossa população gozam de privilégios incomensuráveis e detêm a maior parte do capital (que não circula na sociedade), além de promoverem a constante degradação de condições de trabalho, de saúde e de educação públicas, de segurança urbana e de recursos naturais (ANDERSON, 1995; SOUZA, 2018).

Sua contribuição é o não incentivar aos integrantes de seu próprio grupo social, seja alunos ou professores, a refletir sobre a posição que ocupam na sociedade, sobre as crenças que orientam seus modos de vida, sobre as atitudes que têm ou que assumem; o não incentivar reflexões sobre as ambições e os objetivos que os alunos se colocam, como a língua inglesa pode auxiliá-los ou não nessa conquista, quais são as condições de viabilidade e os caminhos para tais realizações. Afinal de contas, “se as experiências da vida cotidiana de pessoas de grupos não privilegiados não são objeto de atenção na sala de aula, contribuimos para reforçar as produções culturais da elite” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 212). Se olharmos nós próprios, os que estão na sala de aula dos cursos livres, perceberemos que muitos dos lugares e das atividades de consumo que são trabalhadas acriticamente nos materiais didáticos não nos são acessíveis.

A separação entre linguagem e mundo no ensino de língua inglesa impede que as experiências e os saberes dos alunos tenham um papel significativo no processo de aprendizagem. Privilegiar espaços distantes e realidades alheias à nossa não contribui senão para que a aula se torne uma atividade cansativa e desmotivadora. Dizer que o foco do trabalho deve estar sobre o aluno, mas sem, de fato, reavaliar os preceitos que orientam o ensino de língua não muda em nada nossa prática. Como afirma Santomé, “a motivação da aprendizagem está ligada à significação do que é tratado” (2003, p. 216). Sem promover a reflexão sobre como a língua inglesa pode se conectar com nossa realidade mais próxima,

com as atividades em que os alunos se engajam, com produções culturais que eles consomem, e com os conhecimentos que eles já têm, o aluno continuará a ocupar a posição de *receptor* em um ensino bancário que lhe oferta saberes incoesos com suas experiências (FREIRE, 2021[1968]).

Assim, um ensino que pretende apenas instrumentalizar o aluno com capacidades linguísticas para suas realizações pessoais favorece a formação de pessoas individualistas e competitivas, flexíveis o bastante para se adequarem a constantes inseguranças e crescente precarização de condições que são impulsionadas na ordem capitalista neoliberal. Um ensino que não compreende seus integrantes como agentes na construção da sociedade em que vivem apenas pode contribuir para a reprodução de crenças que asseguram os privilégios social, cultural, econômico e político de grupos pequenos em detrimento da ampla diversidade de modos de ser e de saber em nossa sociedade.

5 Considerações finais

Na introdução deste trabalho indiquei que minha inquietação com minha prática profissional foi despertada pela formação acadêmica que recebi durante parte do curso de graduação, e que se tornou mais inteligível durante o curso de pós-graduação. De fato, por conta deste processo formativo na academia, pude começar a avaliar com mais criticidade os princípios e os objetivos sobre os quais se alicerçam a atividade docente que exerço no ensino de inglês.

O que me incomodava inicialmente, e que eu não conseguia formular o porquê, era a indiferença do ensino de inglês para com os assuntos que pareciam ser mais urgentes em nossa realidade local. Aparentemente, a atenção desse ensino tinha outra direção. Em um dos cursos em que trabalho, em todo início de ano, na primeira reunião geral, a diretora lembra a nós, professores, de nossa tarefa: “conquistar o cliente”. Se pontualidade, organização no trabalho e atenção ao aluno eram colocados como elementos importantes, tampouco o divertimento e a ludicidade deveriam ser negligenciados. Em outro curso, para este mesmo esforço de atrair os clientes, uma das constantes orientações da direção era a de realizar atividades temáticas diferentes, como comemorações em datas de páscoa, *halloween*, dia de ação de graças, dia da família, dia das mães etc.

Tais atitudes, que em outro momento eu apenas aceitava como “normal”, como parte do trabalho, agora transparecem para mim as preocupações primeiras desse ensino. Se antes apenas estranhava, sem muita atenção, ao ouvir os alunos referidos como “clientes”, hoje vejo a sinceridade dessa relação. Os cursos são empresas e a língua inglesa é uma mercadoria – e de modo algum estes fatos são dissimulados. As empresas fazem o que consideram ser necessário para seu rendimento e sua manutenção. As preocupações institucionais estão voltadas para si próprias. A reflexão sobre o ensino e o trabalho docente nesses estabelecimentos de ensino “livre” somente visa a utilidade e a viabilidade mercadológica desses saberes.

Hoje não me surpreende o fato de que foi preciso que eu chegasse à etapa da educação superior – pública – para que desenvolvesse essas percepções; afinal de contas, minha formação básica foi toda realizada no ensino privado, tanto na escola regular quanto nos cursos de idiomas. Ao longo desta pesquisa, tornou-se claro que a orientação pedagógica e a escolha dos componentes pautados no currículo dessas escolas não são inocentes. As atividades que realizamos, os assuntos que discutimos, os pontos a que conferimos importância certamente vão privilegiar determinadas realidades, crenças e atitudes, enquanto

outras serão apagadas ou negligenciadas. Sobre essa atitude, Jurjo Santomé destaca que a finalidade de tais instituições destina-se a atender seus próprios interesses – interesses de mercado:

Como há grupos religiosos, ideológicos e sociais que optam por construir estabelecimentos escolares para promover modos de vida coerentes com suas concepções, é lógico esperar que outros grupos com interesses mais mercantilistas façam o mesmo. Quando a iniciativa privada financia algo, pretende obter algum tipo de benefício (2003, p. 198).

O ponto que ora me desperta interesse – a reflexão sobre o uso da linguagem como uma *prática social*, conseqüentemente, também sobre a orientação pedagógica do ensino de língua – está, como argumentei no capítulo 4, ligado à reflexão sobre a relação entre o individual e o coletivo. Essa atitude não poderia ser semelhante no ensino privado e no ensino público. Os valores dos grupos que se dedicam a uma ou a outra esfera não são necessariamente convergentes. Enquanto, para alguns, há maior valor em privilegiar a reflexão sobre as relações do indivíduo como parte integrante e em sincronia com a coletividade, com uma classe mais ampla de indivíduos, para outros, privilegiar o individualismo e o interesse de pequenos grupos sobre a coletividade tem valor destacado. O que poderia ser o “tipo de benefício” referido no fragmento acima, senão “formar sujeitos úteis, que perpetuarão a dinâmica socioeconômica na qual grupos privados podem ter vantagens financeiras, *grosso modo*, ilimitadas”? É claro que não há interesses *universais*. Nem mesmo a preservação do meio ambiente e de recursos naturais – que se poderia supor como um interesse mais geral – é tido como um valor universal. Como atestam os autores que se dedicam a avaliar a conjuntura neoliberal da atualidade, a acentuação de um sentimento individualista e a busca de vantagens e prosperidade para si próprio são a marca deste contexto (ANDERSON, 1995; FOUCAULT, 2008b; HAN, 2020; HARVEY, 2005; SADER, 1995; cf. capítulo 4).

Meu objetivo geral, como indicado na introdução, era criar maior inteligibilidade sobre minha ação enquanto professor. E este é exatamente o ponto relevante que considero ter conseguido desenvolver: identificar, *olhando para meu trabalho docente*, a que grupo interessa os valores que “defendo”, a que grupo interessa os esforços que empreendo, a que grupo interessa os conhecimentos que produzimos – e reproduzimos. Necessariamente somos parte de algum grupo; já dizia Aristóteles (2009), em outro contexto, há mais de dois milênios: somos “um animal político”. A ironia é que aqueles que se caracterizam como apolíticos, neutros, ou privilegiam o individualismo a qualquer preço não percebem a falácia de sua posição; apenas dão carta branca a outros grupos para que tomem as decisões

relevantes acerca do curso que tomarão as relações sociopolíticas e econômicas em nossa sociedade.

A natureza de minha insatisfação com o ensino que pratico nasce da tomada de consciência de que os esforços que emprego e a atividade de ensino que realizo não condizem com os interesses do(s) grupo(s) ao(s) qual(is) pertencço. Reconheço que faço parte de uma ampla e diversa classe *popular* de trabalhadores, assim como todas as pessoas com quem convivo. Até mesmo meus alunos mais jovens estão em posição semelhante. Ainda que hoje não trabalhem, logo chegarão a esta etapa, e será do interesse deles que as condições lhes sejam favoráveis. Um ensino de língua que não contribui para o reconhecimento de nossa posição social e de nossos interesses apenas reforça uma atitude apática dos sujeitos ali envolvidos.

A necessidade de repensar minha ação enquanto professor deve-se à percepção de que meu interesse em manter um emprego e em receber um salário não pode se limitar a reproduzir quaisquer crenças e saberes que são alheios à nossa realidade, marcadas por uma característica de colonialidade (como discutido na seção 3.1), simplesmente para ganhar *qualquer* salário e a trabalhar sob *qualquer* condição. Digo isso em face da gradativa precarização das condições trabalhistas no Brasil nos anos mais recentes, da restrição de direitos, da perda de valor do dinheiro e de poder de consumo, em prol do crescente lucro de poucos indivíduos donos de grande parte das riquezas econômicas (cf. ANDERSON, 2019; SOUZA, 2018; VALIM, 2017). Creio que há a necessidade de se questionar e problematizar as dinâmicas pelas quais é possível a aquisição de lucro imediato para grupos restritos sobre as possibilidades de prosperidade da ampla população em diversos aspectos, como condições básicas de trabalho e, por conseguinte, alimentação, saúde, educação e lazer.

Deveria eu me contentar em professar a ideologia neoliberal somente para a finalidade estreita de ter um emprego visando minha subsistência *imediate*, subsistência essa volátil e sujeita a quaisquer oscilações provocadas pelo ego de alguns que hoje são poderosos política e economicamente? Devo me sentir privilegiado por ter em meu trabalho recursos mínimos, como um livro, um computador, um ar condicionado, acreditando que esses elementos, por si mesmos, o tornam *um bom ensino*? Devo realmente só fazer aquilo a que estou condicionado e dar graças a uma entidade fantasiosa por não estar (ainda) em situação miserável?

Uma das contribuições mais valiosas deste trabalho acadêmico que desenvolvi até aqui está no seguinte entendimento: os princípios que orientam o ensino de inglês o constroem como uma ferramenta de alienação social. A partir de compreensões sobre a natureza e o uso da linguagem que considero restritas (cf. capítulo 2), promove-se um ensino que se encerra

em si mesmo, que não contribui para a formação dos sujeitos enquanto partes ativas da teia social a que pertencem, e que somente tem no horizonte seus objetivos econômicos. Tentei demonstrar ao longo deste trabalho que, a partir do entendimento de que tal modelo de ensino atende a objetivos de mercado, comercializando a língua inglesa como um produto para gerar lucro, essa prática contribui para a perpetuação de relações de poder em nossa sociedade em que nós, a massa dos indivíduos, professores e alunos inclusos, permanecemos submetidos à precariedade de condições de sobrevivência e de trabalho; perpetuamos, por omissão, relações baseadas em diversas injustiças sociais, discriminações de diversas naturezas, e em crescentes degradações de qualidade de vida.

Como orientado pelas teorizações no campo da Linguística Aplicada, uma atitude crítica de um ensino como prática social é aquela que visa problematizar as relações de poder vigentes e pensar ações transformadoras de nossa realidade (cf. seção 4.2). Assim, cabe o questionamento: a quem pode interessar que *não* se problematizem as relações de poder baseadas no modelo de produção capitalista e exploração do trabalho? – Uma possível resposta: a grupos que se beneficiam e controlam os recursos econômicos, e são influentes no curso que tomam as dinâmicas sociais de maneira geral (cf. HARVEY, 2005; SHIN; PARK, 2015; SOUZA, 2018). Ou, nas palavras de Freire, “o opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar” (2021[1968], p. 54). Por outro lado, a quem poderia interessar a percepção e a problematização das condições que possibilitam enormes disparidades de recursos econômicos e que fragilizam as relações de trabalho em nossa sociedade? Resposta: àqueles que se encontram submetidos à força de grupos que dominam os recursos econômicos e ditam os cursos da ordem social a partir de sua influência – a qualquer um de nós que não seja parte de uma elite econômica (cf. FREIRE, 2021[1968]).

Todas as lutas contra a discriminação racial, cultural, epistêmica, de gênero, de sexualidade, e todas as lutas contra as precárias condições de trabalho, de saúde, de educação, de alimentação, de moradia, de segurança urbana e do meio ambiente convergem no problema central do modo de produção capitalista e da ordem política que assegura a posição de uma pequena elite econômica. A relação entre cada um desses problemas e o modo de produção capitalista constituiu-se historicamente, e mantém ainda hoje sua interrelação (cf. capítulo 3; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010). À luz deste histórico, juntamente com o acompanhamento da conjuntura atual, é razoável admitir que nenhuma dessas causas será substantivamente transformada sem que sejam pensadas e articuladas táticas e estratégias de ações populares para a transformação da ordem política e

da ordem capitalista. A colonialidade do saber desempenha ainda determinante papel na sustentação das relações de poder hegemônicas de nossa sociedade.

Contudo, conforme argumentei no capítulo anterior e, neste momento, reforço: o ensino de inglês, por si só, *não* é responsável nem pela situação atual nem o será, sozinho, pela mudança. Ele é, no entanto, *parte* de um todo, uma das muitas engrenagens que compõem a totalidade⁵². Por possuir um espaço para o diálogo, para discussões e debates de ideias entre indivíduos diversos, esta seria uma atividade social, entre as atividades de diversos outros grupos, que buscaria discutir nossos interesses comuns, aprimorar nossos repertórios para a compreensão de nossa realidade, e debatermos nossas possibilidades de inserção em práticas coletivas (cf. PESSOA; SILVESTRE; MÓR, 2018; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2021). No momento, o que percebo é que este ensino não contribui em medida alguma para o desenvolvimento de uma práxis política de seus integrantes; não há reflexão sobre nossa realidade nem há ações sobre nosso contexto.

O ensino indiferente às nossas condições reais e locais, fechado em si mesmo, contribui para a perpetuação da ordem vigente. Um ensino que promove a impressão de que nossa realidade é divertida e pacífica é castrador, apequenador, alienador. Como ensina Foucault (1999; 2008b), a revolução burguesa, em sua origem, cumpriu seu papel de superação de um estado monárquico absolutista, no qual uma classe nobre poderia reivindicar a riqueza e a propriedade de outrem quando desejasse. O estado liberal destina-se, então, à defesa da propriedade privada; mas, mais que isso, no contexto neoliberal, é uma *estratégia* para garantir o direito de acúmulo de propriedade e recursos por um número pequeno de indivíduos, de maneira *ilimitada* (cf. ANDERSON, 1995; FOUCAULT, 1999; 2008b; HARVEY, 2005; SOUZA, 2018; capítulo 4). A exploração de uns sobre outros continua, sob outros princípios.

Como discutido na seção 3.1, Foucault nos propõe pensar as relações de poder como relações de forças. Em sua análise, o poder é caracterizado como um exercício que se dá através de táticas, técnicas e estratégias, pelas quais certos grupos exercem força sobre outros. Essa não é uma relação unidirecional. O poder não é uma propriedade do dominante que o exerceria sobre o dominado, estrita e diretamente. Como comenta Deleuze sobre as reflexões foucaultianas, “a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes” (2013[1987], p. 37). Com efeito, o poder não está localizado em um ponto exatamente, mas age em sentidos difusos. A questão é que a relação

⁵² Para uma discussão detalhada sobre a relação entre as partes que compõem uma totalidade das relações sociais, cf. Quijano (2010).

entre os diversos indivíduos é sempre conflituosa, são sempre embates de forças e de resistências. Embora o poder não seja necessariamente repressivo ou violento, Foucault nos provoca a enxergar tais relações como um confronto e, em última instância, com uma *guerra*:

a guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra. Em outras palavras, cumpre decifrar a guerra sob a paz: a guerra é a cifra mesma da paz. Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém (1999, p. 59).

Noto que semelhante entendimento já havia sido formulado por Paulo Freire em outro momento. Quando o eminente pensador brasileiro diz que “é necessário o engajamento nas *lutas*” (2021[1968], p. 48-9, grifo meu), não creio que isso seja simplesmente uma metáfora. Freire tinha plena ciência de que a realidade não é tranquila e pacífica, tendo sido ele próprio preso e exilado por seu ativo engajamento na educação popular, visando a inserção de inúmeros indivíduos na participação política de sua conjuntura social.

Deste modo, é razoável conceder que a educação liberal, bancária, mercadológica, apolítica é uma das ferramentas empregadas nessa disputa, nessa grande guerra. Assim, chegando à etapa final *deste* trabalho de reflexão, compreendo que o dilema que despertou essa pesquisa marcava o início da busca do porquê é impossível desvencilhar meu trabalho docente de minha existência social, de minha relação com o meio em que estou inserido. Por mais que o ensino de inglês se queira imparcial à toda a dinâmica sociopolítica a sua volta, a paz e o divertimento silenciosos em que ele tenta tão fortemente nos fazer crer não conseguem apagar os embates e as consequências das disputas em que estamos imersos. O ensino mercadológico alinhado a princípios neoliberais é como uma tática de exercício de poder – ele produz sujeitos úteis.

Contudo, em face do desenvolvimento do neoliberalismo e do fortalecimento do individualismo nas últimas décadas, e, mais recentemente, da aberta expressão de posições ideológicas de extrema direita em nosso cenário brasileiro (cf. EL-JAICK, 2020a; 2020b; SOUZA, 2018; VALIM, 2017), alinho-me à crença de que não deve haver espaço para a indiferença e a falsa pretensão de neutralidade; é preciso ser não somente antifascista e antirracista, como também anticapitalista. As teorizações no campo da pedagogia crítica e da linguística aplicada nos indicam o princípio de que toda atividade educativa e formativa de sujeitos deva ser orientada para *ações transformadoras* de nossa realidade (cf. seção 4.2). Como ensina Freire (2021[1968]), a práxis cidadã transformadora compreende um movimento

cíclico, no qual a reflexão leva à prática, e os saberes resultantes dessas ações são objeto de reflexão. Então, o ponto de partida é que *alguma* oportunidade para reflexão seja criada, que *algum* tipo de ação seja discutida e encorajada – mesmo porque o próprio ato de dizer é uma forma de agir (AUSTIN, 1990; WITTGENSTEIN, 1999[1953]).

Ainda que não haja uma receita de como devemos agir, haja vista que as soluções para os problemas que nos aparecem devem ser pensadas a partir das especificidades do contexto, uma coisa me parece segura de admitir: a tarefa que temos, tanto em sala de aula quanto fora dela, é buscar diversas *formas de organização e de ação coletivas*. Pelo que entendo neste momento, *quaisquer* ações transformadoras, visando determinados objetivos, só poderão ser realizadas através de uma coletividade, através da articulação estratégica de numerosos indivíduos que poderão exercer força contrária a grupos antipopulares e antidemocráticos. A instrução escolar crítica é *uma* das engrenagens que poderá contribuir na formação e mobilização dos indivíduos.

Se, como nos indica Foucault, vivemos uma guerra, se somos adversários de alguém, então é preciso que tenhamos clareza de quem são nossos adversários, assim como de quem são nossos aliados. É preciso ter clareza de quais são os nossos interesses e quais objetivos almejamos. O processo de compreensão das complexas dinâmicas de nossa realidade se dá por esforços contínuos, em diversos círculos de sociabilidade e através de lentes ideológicas plurais. Somente através de táticas e estratégias discutidas, elaboradas e executadas por coletivos populares é que poderão as massas responder às estratégias de poder efetivadas por grupos que ora se encontram em posição estratégica de domínio.

Para isso, há apenas um imperativo: que não sejamos indiferentes. Cabem aqui, neste momento, as palavras do pensador italiano Antônio Gramsci:

creio, como Frederico Hebbel, que ‘viver quer dizer tomar partido’. Não podem existir os que são apenas homens, estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão, assumir um lado. Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida. Por isso odeio os indiferentes (2020, p. 31).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Leon. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, 35, 4, pp. 373-395, 2006.
- ANDERSON, Perry. 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.
- _____. **Brazil apart: 1964-2019**. London: Verso, 2019.
- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ARISTÓTELES. Livro I; Livro II. In: _____. **A política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. 2.ed. rev. Bauru, SP: EDIPRO, p. 11-78, 2009.
- BAKER, G.P.; HACKER, P.M.S. **Wittgenstein: understanding and meaning**. Part I: Essays. An analytical commentary on the Philosophical Investigations. 2.ed. extensively revised by P.M.S. Hacker. Blackwell Publishing, 2005.
- _____. **Wittgenstein – rules, grammar and necessity: essays and exegesis of 185-242**. Part II of An analytical commentary on the Philosophical Investigations. 2.ed. extensively revised by P.M.S. Hacker. UK: Blackwell Publishing, 2009.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto, pp. 89-117, 2013.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk** 28-3, pp. 377-396, 2008.
- BLOMMAERT, J. Language ideology. In: Brown, K. (Org.) **Encyclopaedia of Language and Linguistics**. 2.ed., v.6. Oxford: Elsevier, p. 510-522, 2006.
- BLOOR, D. The question of linguistic idealism revisited. In: SLUGA, H.D.; STERN, D.G. (org.) **The Cambridge companion to Wittgenstein**. 2.ed. New York: Cambridge University Press, p. 332-360, 2018.
- BOURDIEU, P. Parte I. In: _____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2.ed., 1.reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUSCH, B. Expanding the notion of linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. **Applied Linguistics**, 38, 3, pp. 340-358, 2015.
- BUTLER, J. Um relato de si. In: _____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CADILHE, A.J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**. Dourados, MS, 14, 36, p. 56-79, 2020.

CANAGARAJAH, A.S. From Critical Research Practice to Critical Research Reporting. **TESOL Quarterly**, 30, 2, 321-330, 1991.

_____. Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. **TESOL Quarterly**, 46, 2, pp. 258-279, 2012.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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.

CANFIELD, J.V. The living language: Wittgenstein and the empirical study of communication. **Language Sciences**. Great Britain, 15, 3, pp. 165-193, 1993.

CAVELL, S. Excursus on Wittgenstein's vision of language. In: _____. **The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy**. New York: Oxford University Press, Inc. p. 168-190, 1999[1979].

_____. Notes and afterthoughts on the opening of Wittgenstein's Investigations. In: SLUGA, H.D.; STERN, D.G. (org.) **The Cambridge companion to Wittgenstein**. 2.ed. New York: Cambridge University Press, p. 245-280, 2018.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. 50th anniversary edition. U.S.: MIT, Research Laboratory of Electronics, 1965.

DE FINA, A. Narrative and identities. In: _____.; GEORGAKOPOULOU, A. (Orgs.) **The handbook of narrative analysis**. UK: Wiley Blackwell. p. 351-368, 2015.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013[1987].

EL-JAICK, A.P.G. Sobre a interpretação numa perspectiva wittgensteiniana. **Gragoatá**. Niterói, 18, 1, pp. 31-48, 2005.

_____. O discurso é um grande soberano: o poder da linguagem e um elogio aos sofistas. **É: Revista Ética e Filosofia Política**. v. II, nº XIX, p. 39-58, 2016.

_____.; CARVALHO, L.L. O poder do lógos e sua dimensão moral. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 57, 2, pp. 779-798, 2018.

_____. A discursive analysis of Jair Bolsonaro: populist and ethical (lack of) limits through language. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 59, 1, pp. 538-560, 2020a.

_____. Quarup: funeral para enterrar vivo o discurso fascista. **Revista da Abralin**, 19, 3, pp. 269-288, 2020b.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: **Handbook of qualitative research**, 2.ed., edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 733-68, 2000.

_____.; _____. Analyzing Analytic Autoethnography: an autopsy. **Journal of contemporary ethnography**. 35, 4, pp. 429-449, 2006.

ELLIS, C.; ADAMS, T.E.; BOCHNER, A. Autoethnography: an overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, 12(1), Art. 10, 2011. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FERRAZ, D. Problematizing the ‘critical’ in local pedagogical practices. **International Congress of Critical Applied Linguistics**. Brasília, Brasil, 19, 21, 2015.

_____.; MENDES, M.C. Filosofias da linguagem pós-estruturalistas e decolonialidades: contribuições para a formação docente? **Odisseia**, Natal, RN, 6, 2, p. 107-126, 2021.

FERREIRA, D.M.M.; MACHADO, L.I. Colonialidade do saber. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.) **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FIORIN, J.L. Prefácio. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Introdução de António Fernando Cascais. Tradução de Pedro Elói Duarte. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2013 [1975].

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1999.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a[1969].

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

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 10.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016[1966].

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018[1996].

FREIRE, V.J.; LEFFA, M.M. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. In: _____. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. 2.ed. amp. e rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009[1978/1892].

GARCEZ, P.M.; JUNG, N.M. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidade e mobilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 60, 2, pp. 338-346, 2021.

GLOCK, Hans-Johann. **A Wittgenstein dictionary**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. (Coleção The Blackwell philosopher dictionary)

GRAMSCI, A. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. Seleção, tradução e aparato crítico Daniela Mussi e Alvaro Bianchi. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

HACKER, P.M.S. **Wittgenstein**: sobre a natureza humana. Trad. João Virgílio Gallenari Cuter. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Coleção grandes filósofos)

HARVEY, D. **A brief history of Neoliberalism**. New York: Oxford University Press, 2005.

HELLER, Monica. The Commodification of Language. **Annual Review of Anthropology**, 39 (1): 101–114, 2010.

KENNY, A.J.P. Language-games. In: _____. **Wittgenstein**. Revised edition. UK: Blackwell Publishing Ltd. p. 126-140, 2006[1973].

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. 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.

_____. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY**, v. 50, n. 1, pp. 66-85, 2016.

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P. **English file**: elementary student's book. 3rd ed. China: Oxford University Press, 2012.

_____.; _____.; BOYLE, M. **English file**: intermediate plus student's book. 3rd ed. China: Oxford University Press, 2014.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. In: **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 9-34, dez. 2015.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B.deS.; MENESES, M.P. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONDES, D. Introduction. In: _____. **Language and action: a reassessment of speech act theory.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-16, 1984.

_____. **Desenvolvimentos Recentes na Teoria dos Atos de Fala. O Que nos Faz Pensar,** Rio de Janeiro, n.17, 2003.

_____. Em defesa de uma concepção pragmática de linguagem. **Gragoatá.** Niterói, 18, 1, pp. 11-29, 2005.

_____. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. Por uma visão performativa da pragmática: significado e ação. **Cognitio.** 11, 2, 2010

_____. **As armadilhas da linguagem: significação e ação para além do discurso.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MARTINS, H. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. **Veredas: revista de estudos lingüísticos** Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, V. 4, n. 2., jul./ dez. 2000.

_____. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos,** volume 3. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASLIN, K.T. **Introdução à filosofia da mente.** Trad. Fernando José R. da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MCBETH, C. **New Pulse 3.** 1.ed. Londres: Macmillan Education, 2018.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MIOTO, C.; SILVA, M.C.F.; LOPES, R. **Novo manual de sintaxe.** São Paulo: Contexto, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. 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 Editorial, p. 85-108, 2006b.

_____. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

_____. (Org.) **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português do século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, p. 18-52, 2013c.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. **Oeuvres Philosophiques Complètes**, I, 2, *Écrits Posthumes: 1870-1873*. Paris: Ed. Gallimard, pp. 275-290, 1975. Tradução, apresentação e notas por Noéli Correia de Melo Sobrinho. **Comum** - Rio de Janeiro, 6, 17, p. 5-23, 2001 [1975].

_____. **Crepúsculo dos ídolos**: ou como se filosofa com o martelo. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.

OLIVEIRA, A.M. Vida e obra. In: WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, pp. 5-16, 1999[1953].

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying Translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, 6(3), 2015.

PARK, Joseph Sung-Yul. Naturalization of Competence and the Neoliberal Subject: Success Stories of English Language Learning in the Korean Conservative Press. **Journal of Linguistic Anthropology** 20 (1), pp. 22–38, 2010.

_____. The Promise of English: Linguistic Capital and the Neoliberal Worker in the South Korean Job Market. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism** 14 (4), pp. 443–455, 2011.

_____. Language as pure potential. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 37:5, pp. 453-466, 2015.

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

_____. **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. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

_____.; 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.

_____.; URZÊDA-FREITAS, M.T. Resistindo na boca da noite um gosto de sol: pedagogia da pergunta como resistência democrática na educação linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(60.1), pp. 217-232, jan./abr. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.deS.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. O grande desafio de dominar a língua sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. **Perspectivas educacionais e o estudo de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, R.H.; CERUTTI-RIZZATTI, M.E. Linguística Aplicada ontem e hoje. In: _____. **Linguística aplicada: ensino de língua materna.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

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

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, B.deS. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B.deS.; MENESES, M.P. (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L.H.L. A essência da proposição e a essência do mundo. In: WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus.** Tradução, apresentação e estudo introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos; Introdução de Bertrand Russell. 3.ed. 4.reimpr. São Paulo: EDUSP, p. 9-106, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Prefácio Isaac Nicolau Salum. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012[1970/1916].

SCHEMAN, N. Forms of life: mapping the rough ground. In: SLUGA, H.D.; STERN, D.G. (org.) **The Cambridge companion to Wittgenstein.** 2.ed. New York: Cambridge University Press, p. 389-416. 2018.

SHIN, H.; PARK, J.S-Y. Researching language and neoliberalism. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 37, 5, pp. 443-452, 2015.

SILVA, D.N. “Favela não se cala”: mercantilização, materialidade e ideologia da linguagem na cooperação transperiférica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 60, 2, pp. 439-454, 2021.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, P.; Hanks, W.; Hofbauer, C. (Orgs.) **The elements: a parasection on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, p.193-247, 1979.

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

SPRATT, M; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. **The TKT Teaching Knowledge Test course: modules 1, 2 and 3**. UK: Cambridge University Press, 2011.

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

URCIUOLI, B. Skills and Selves in the New Workplace. **American Ethnologist** 35 (2), p. 211–228, 2008.

VALIM, R. **Estado de exceção: a judicialização do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017. (Livro digital Kindle)

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VELLOSO, A. Forma de vida ou formas de vida? **Philosophos**. 8(2), p. 159-184, 2003.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução, apresentação e estudo introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos; [Introdução de Bertrand Russell]. 3.ed. 4.reimpr. São Paulo: EDUSP, 2020.

_____. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1999[1953]. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Da certeza**. Edição bilingue português-alemão. Trad. Maria Elisa Costa, Lisboa: Edições 70, 1990[1969].

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