

Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva

*Subjectification, neoliberalism and the teaching of
English: Reflections for critical/transgressive Applied
Linguistics*

Lívia Fortes^{*}

Resumo: Esse artigo busca articular o ensino de língua inglesa em tempos de neoliberalização (CHUN, 2013; HOLBOROW, 2012) à proposta de subjetificação defendida por Biesta (2010; 2013) e FORTES (2017) pelas lentes da Linguística Aplicada crítica e transgressiva (Pennycook, 2008), Indisciplinar e Mestiça (MOITA LOPES, 2008). Entende-se aqui que tais relações podem fundamentar práticas de linguagem e processos educacionais mais democráticos e abertos à pluralidade, favorecendo assim à possível ruptura com o *ethos* neoliberal que, por sua vez tem, cada vez mais, fundamentado e ressignificado a educação formal pela lógica do mercado e do sujeito-empresa (BROWN, 2015; DARDOT E LAVAL, 2013; PATRICK, 2013; HILGERS, 2011). A discussão aqui empreendida se finaliza com apontamentos em torno do Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; LUKE, 2012; JORDÃO, 2014) enquanto possibilidade epistemológica e caminho a ser trilhado rumo à educação subjetificadora e, portanto, crítica.

^{*} Universidade Federal do Espírito Santo.

Palavras-Chave: Subjetificação. Educação Crítica. Língua Inglesa. Linguística Aplicada Crítica/Transgressiva.

Abstract: *This paper seeks to articulate the teaching of English in times of neoliberalization (CHUN, 2013; HOLBOROW, 2012) with the proposal of “subjectification” defended by Biesta (2010; 2013) and FORTES (2017) through the lenses of critical and transgressive (PENNYCOOK, 2008), Indisciplinary and Mestizo (MOITA LOPES, 2008) Applied Linguistics. It is understood here that such relations can support more democratic language practices and educational processes, being thus, more open to plurality and, consequently, favoring the possible rupture with the neoliberal ethos which, in turn, has increasingly grounded and re-signified formal education through the logic of the market and the enterprise subject (BROWN, 2015, DARDOT and LAVAL, 2013, PATRICK, 2013, HILGERS, 2011). The discussion here is concluded with notes on Critical Literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011; LUKE, 2012; JORDÃO, 2014) as an epistemological possibility and a path to be followed towards a more subjective and, therefore, critical education.*

Keywords: Subjectification. Critical Education. English. Critical/Transgressive Applied Linguistics.

1. Linguística Aplicada e Educação Subjetificadora

Se desejarmos compreender de fato processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para além de noções instrumentais e comunicativistas, devemos, pois, situá-los em campos de significação mais amplos. Nesse sentido, a Linguística Aplicada (LA) já tem buscado expandir suas visões e conceitos para dar conta da multiplicidade de sentidos, contextos, relações e demandas que se entrecruzam quando conceituamos a aprendizagem de línguas, e seu uso, como práticas sociais. Moita Lopes (2008) defende que a LA busque compreender processos de ensino e aprendizagem de línguas junto da compreensão de questões sociais diante da centralidade do papel da linguagem, por sua articulação com epistemologias e teorizações que caracterizem a contemporaneidade e que questionem e problematizem pressupostos modernistas. Tais pressupostos, por sua vez, buscavam objetificar processos subjetivos, categorizando sujeitos e comportamentos e produzindo, assim, verdades e discursos generalizantes oriundos da ciência positivista moderna, incluindo concepções de sujeito, língua e aprendizagem

que por muito tempo influenciaram (e ainda influenciam) práticas escolares. Assim, de maneira inter/transdisciplinar e marcadamente crítica a Linguística Aplicada “Mestiça”, “Indisciplinar” ou “Transgressiva” (MOITA LOPES, 2008) tem buscado descentralizar análises que até então não levariam em conta a fluidez e a complexidade da sala de aula, de seus sujeitos e dos textos e Discursos¹ que por ela circulam, passando a considerar em suas análises contextos micro e macro variados e interdependentes, possibilitando, assim, que a prática altere ou sugira novos percursos teóricos para o ensino e a aprendizagem de línguas sem que os mesmos sejam impostos, autoritários ou hegemônicos, mas sim, éticos, contingentes e plurais.

Fabício (2008) também aponta para a resignificação da LA pela revisão de suas bases epistemológicas tradicionalmente marcadas pela Ciência Moderna uma vez que 1. Língua e linguagem devem ser compreendidas como práticas sociais e não como estruturas sólidas, neutras, homogêneas e não situadas em contextos sociohistóricos; 2. Nossas práticas discursivas estão sempre impregnadas de ideologias e, portanto, expressam relações de poder, e 3. Não é mais possível ignorar a multiplicidade de semioses e modos de linguagem que, por sua vez, determinarão processos de construção de sentidos. A partir desses entendimentos, hoje é possível compreender que estudos sobre linguagem não podem estar dissociados de fenômenos sociais e nem de compreensões mais abrangentes e situadas de sujeito, identidade e subjetividade, do que se entende e se valida enquanto conhecimento e de maneiras cada vez mais plurais de produzirmos sentidos (MOITA LOPES, 2008 a e b; PENNYCOOK, 2008, FABRÍCIO, 2008). Ademais, diante de tais pressupostos, entende-se que a educação linguística deve sim ser crítica e buscar a emancipação de Discursos e formas de vida baseadas no senso comum, emancipando seus sujeitos de funcionamentos opressores, aceitando a pluralidade e o dissenso, e abrindo-se ao risco (FORTES, 2017).

¹ Entende-se por Discurso (com D maiúsculo) a linguagem como formas de ser, compreender e estar no mundo representativas das identidades e subjetividades dos sujeitos que a usam de maneira situada, contextualizada sociohistoricamente. Discursos, portanto, são sempre ideológicos e representam modelos culturais, teorias e crenças pessoais, tradições, valores, epistemologias e visões de mundo plurais e em conflito uma vez que denunciam também relações de poder (GEE, 2012).

Entretanto, o que caracteriza as visões e argumentos acima enquanto práticas científicas, discursivas e educacionais críticas ou pós-modernas ainda parece estar distante de muitos projetos e propostas educacionais da contemporaneidade. Segundo Biesta (2010, 2013), a educação formal deve se ocupar de 3 dimensões principais: 1. A da qualificação, responsável pelo ensino e pela aprendizagem de conteúdos legitimados cientificamente, pelo desenvolvimento de habilidades e “competências”; 2. A da socialização, que prevê a inserção de indivíduos em tradições, instituições, ordens sociais já existentes, e 3. A da subjetificação, que, por sua vez, deve incentivar o pensamento crítico e a abertura à pluralidade e à desconstrução de sentidos estáveis e “dados”, de formas de aprender, ser e estar no mundo, proporcionando aos educandos a possibilidade de desidentificação com conteúdos, Discursos e funcionamentos socioculturais nas quais deve se inserir. Segundo esse autor, as possibilidades de se educar e formar sujeitos agentes na sociedade dos novos tempos estão, na maior parte do tempo, condicionadas pelos propósitos da qualificação e da socialização, especialmente se pensarmos nas demandas que o neoliberalismo tem imposto à educação formal (absorção de conteúdos cada vez mais numerosos, avaliações e testes padronizados, medição e comparação de resultados e performances, pressão por resultados, competitividade, etc.), demandas essas que serão exploradas mais adiante e que, todavia, pouco são questionadas por já terem se naturalizado em Discursos e práticas escolares.

Dessa forma, ao enfatizar a importância do ensino de certos conteúdos e a necessidade de dominá-los para a inserção de sujeitos no mercado de trabalho e no mundo globalizado, a educação formal pode estar se eximindo de formar cidadãos críticos e emancipados (BIESTA, 2010, 2013), que falem com suas próprias vozes e que se revelem subjetivamente pelo discurso e pela linguagem da sala de aula por meio dos inúmeros processos de construção de sentidos nos quais se engajam (ou deveriam se engajar). Nesse sentido, a educação subjetificadora se baseia na filosofia de Hannah Arendt (2014) que, por sua vez, entende que é pela linguagem que sujeitos agem no mundo de formas únicas, inserindo o sujeito num mundo já “velho” por suas ações singulares e ao mesmo tempo plurais, por ela chamadas de inícios

(*beginnings*). Não se trata, entretanto, de ações sempre inéditas ou inovadoras, mas de uma compreensão de que cada sujeito desempenhará ações próprias determinadas pelos processos e caminhos por ele trilhados, entendendo-se que para cada sujeito uma certa ação pode significar algo único e singular, diferenciando-o das maneiras como outros indivíduos desempenhariam ações similares, inserindo, portanto, algo novo no mundo e na sua própria existência pela natureza subjetiva de suas ações, de sua linguagem e de sua identidade. Biesta (2010, 2013) expande essa noção ao pontuar que não se trata somente de inserir novatos em ordens já existentes, mas, de trazer à tona formas de ser que ensejem a independência de tais ordens de maneiras únicas e que ultrapassem o entendimento de que indivíduos são somente parte de uma espécie, de um grupo social, ou de uma sociedade. Dessa forma, a questão da pluralidade se coloca como essencial em qualquer processo subjetivo uma vez que ao ignorá-la ou apagarmos-la indivíduos são privados de agirem no mundo de suas formas particulares, e, portanto, privados de sua liberdade.

Entende-se, todavia, que a qualificação e a socialização são pedras angulares na construção das subjetividades dos alunos da escola regular, e que, demasiada ênfase nessas dimensões pode estar falhando em preparar indivíduos a lidarem com a pluralidade e a complexidade do mundo globalizado no que tange a crescente necessidade de aceitação, convívio e interação com as diferenças. Também ficam em xeque a possibilidade de ruptura e de compreensão da sociedade e de si mesmo na dinâmica neoliberal que, em seu turno, homogeneiza processos educacionais e oprime aqueles que não conseguem se assujeitar a tal ideologia e a seus valores individualistas, mercadológicos e, portanto, pouco democráticos.

A educação subjetificadora proposta por Biesta (2010, 2013) e a qual também tenho defendido (FORTES, 2017) deve ser compreendida como um processo arriscado, que, invariavelmente produzirá resultados inesperados e, por que não, sujeitos imprevisíveis, contrariando a noção da mera transmissão de formas de saber, habilidades e conteúdos organizados linear e hierarquicamente, legitimados há tempos pela ciência Moderna e pela escola e ainda bastante presentes em muitos contextos educacionais. Para além dos conteúdos e capitais simbólicos transmitidos na educação formal, a ideologia

hegemônica neoliberal, que prevê um certo tipo de cidadão apto a atuar e prosperar no mercado de trabalho, não parece atentar para as condições socioculturais específicas de cada indivíduo e seu possível fracasso em atingir as metas e os objetivos traçados por projetos educacionais pautados nos valores da meritocracia, da prestação de contas (*accountability*) e do capital humano. Ao enfatizar a “fraqueza” (*weakness*) da educação não como um problema a ser solucionado, mas como uma dimensão constitutiva do processo educativo e, portanto, da educação subjetificadora, Biesta (2013) defende que qualquer tentativa de erradicar essa dimensão, ou melhor, de transformá-la em um processo sem imperfeições e quase que operado por sujeitos-máquinas, faz com que a educação deponha contra si mesma, entendendo-se como uma atividade certa de produzir os resultados os quais se propõe a realizar, não considerando a subjetividade inerente ao processo e constituidora dos sujeitos nele envolvidos. Nesse sentido, compreende-se a importância de visões críticas da LA que abracem a educação subjetificadora uma vez que sua vertente tradicional e positivista previa a investigação de práticas sociais (e educacionais) “em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem” (MOITA LOPES, 2008, p. 25).

Tais visões críticas também se colocam como imprescindíveis para a compreensão do papel da subjetividade na educação contemporânea e na constituição das identidades sociais dos aprendizes da escola básica reforçando o argumento de Pennycook (2008) quando afirma que

[...] a LAC [Linguística Aplicada Crítica] é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo, ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse da LA (PENNYCOOK, 2008, p. 68).

Considerando, portanto, que a educação subjetificadora deve se pautar em subjetividades plurais, múltiplas e emergentes que favoreçam o pensamento e atitudes críticas por parte de seus aprendizes por meio de práticas não só de identificação, mas, sobretudo, de desidentificação e de

ruptura com ordens discursivas dominantes e opressoras pelo desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de agência de seus aprendizes, siga percorrendo nas linhas que seguem sobre como o ensino de inglês inserido no contexto da Neoliberalização (CHUN, 2013) pode ser mais bem compreendido. A partir dessa compreensão acredito que a escola básica e seus aprendizes possam, talvez, se perceber nesse funcionamento buscando sua emancipação se assim o desejarem.

Neoliberalismo e Ensino de Inglês

Para entendermos a educação de língua inglesa (LI) para além do microcosmo da sala de aula da escola pública e, mais ainda, para além do “Discurso do Fracasso” do ensino de inglês na escola básica, uma visão mais panorâmica do contexto sociohistórico da educação contemporânea pode ser bastante pertinente e elucidativa. O referido Discurso aponta para vários motivos que buscam justificar a ineficácia do ensino de inglês na escola básica brasileira (FORTES, 2017; LIMA, 2010; SIQUEIRA; DOS ANJOS, 2012) corroborando a forte crença de que o lugar ideal para se aprender inglês é em cursos livres, que, por sua vez, se consolidam cada vez mais como mercados onde a aprendizagem do inglês é negociada e consumida desde as mais tenras idades ou, mais eficaz e rapidamente a cada dia, alimentando subjetividades cada vez mais próximas e ilustrativas do ideário neoliberal, que, conseqüentemente, tem transformado a educação formal e de línguas em negócios bastante lucrativos.

Partimos então para uma breve análise da sociedade, e portanto, do Discurso neoliberal nos quais Biesta (2010) se baseia em sua crítica ao que hoje comumente se entende por “boa” educação, educação essa baseada essencialmente em valores numéricos e em avaliações medidoras de seus resultados. Ao defender uma educação subjetificadora, o autor propõe o que chama de “pedagogia de interrupção”, que, então, tentaria promover formas de “des-identificação” a ordens sociais e culturais já estabelecidas e transmitidas pela dimensão educacional da socialização e pelo ensino de conteúdos legitimados pela ciência e valorizados pela escola, trabalhados, por seu turno, pela dimensão da qualificação, ambas já mencionadas anteriormente. Entende-

se, portanto, o neoliberalismo como uma narrativa que hoje perpassa tais ordens sociais e culturais exercendo grande influência em processos educativos e, que, portanto, se apresenta como cenário, pano de fundo, ou como perspectiva sociohistórica por demais relevante a qualquer entendimento sobre educação formal na contemporaneidade, e que, por sua natureza objetiva e opressora, precisa ser interrompido.

Se fizermos do mundo uma comunidade racional ou uma coleção de comunidades racionais, ainda assim haverá muitas maneiras de dar voz a novatos, mas, nenhuma dessas vozes será única – elas serão somente representativas. Uma pedagogia de interrupção é, portanto, uma pedagogia que tenta manter as possibilidades de interrupção abertas do que se considera a ordem “normal”. É, primeiramente, uma pedagogia comprometida com a possibilidade de interrupção, e talvez, uma pedagogia que interrompe [...]. Uma pedagogia de interrupção então se situa no domínio da subjetificação, não na qualificação ou na socialização – apesar de poder permear essas dimensões também [...] (BIESTA, 2010, p. 91, ênfase no original).

Uma vez implementado no nosso cotidiano por meio de práticas sociais empreendidas pela linguagem e do nosso entendimento enquanto seres humanos, modificando relações sociais, instituições e seu funcionamento e exercendo “grande influência na forma como indivíduos pensam e problematizam suas vidas”, a ideia do neoliberalismo como representação e realidade social na atualidade fundamenta o argumento em favor de abordagens antropológicas que auxiliem no seu entendimento (HILGERS, 2011, p. 351), e portanto, na compreensão de como a sociedade atual tem se moldado e se assujeitado a tais representações, em especial, no que tange a educação formal e de LI no Brasil. Dessa forma, a análise de Hilgers (2011) por três abordagens antropológicas, sendo elas a cultura, o sistema e a governamentalidade, sugere não ser mais possível compreender o mundo sem uma noção, ainda que superficial, da sociedade neoliberal. Tal compreensão também ratifica os pressupostos da LA transgressiva e indisciplinar uma vez que assume “a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais” (PENNYCOOK, 2008, p. 74) das análises e do conhecimento acerca de processos de aprender e ensinar inglês

comumente empregados pela LA tradicional, levando-nos a uma compreensão transdisciplinar desses processos e de seu fazer científico.

Enquanto cultura, Hilgers (2011) analisa princípios e representações comumente relacionados com o que se entende por “cultura neoliberal”, revelando transformações culturais que moldam estruturas sociais e políticas, definindo também uma nova ética pela qual se acredita ser possível enriquecer rapidamente por meio de uma educação elitizada, pelo trabalho e pelo discurso capitalista, determinando, por outro lado, estilos de vida pouco autênticos, o mercado opressor, miséria, desigualdades e egoísmo nas relações interpessoais. Enquanto sistema, o autor aponta para a existência de regras sistêmicas inerentes ao desenvolvimento de uma sociedade neoliberal “em um contexto caracterizado pelo trabalho flexível, capital volátil e pelo crescimento das desigualdades” (HILGERS, 2011, p. 356). Já a abordagem da governamentalidade se inspira no trabalho de Foucault pela reflexão sobre práticas de assujeitamento e de autorregulação de indivíduos que se inserem ou que desejam se inserir na sociedade neoliberal. No entanto, segundo o autor, ao mesmo tempo em que provoca certas reações negativas, essa cultura se espalha facilmente porque ela promove empregabilidade, liberdade e uma retórica de inovação e empreendedorismo, mascarando a crítica ao capitalismo, conforme se lê abaixo:

Por um lado, as tecnologias da subjetividade encorajam agentes a otimizar suas escolhas individuais pelo conhecimento e a perceber o mundo pela competição. Por outro lado, as tecnologias de assujeitamento regulam populações por meio de ideais de produtividade. A governamentalidade neoliberal é, portanto, constituída pelo funcionamento de tecnologias de si e de tecnologias de poder. Essa combinação é causada pela lógica da competitividade, pela racionalidade comercial e pelo risco calculado. (HILGERS, 2011 p. 358).

Sabemos que Discursos em torno da necessidade de se saber inglês rondam todas as dimensões supracitadas, denotando, por vezes, funcionamentos individualistas e extremamente competitivos com foco na eficiência e na produtividade dos sujeitos, situando a linguagem e aprendizagem de inglês no âmbito da técnica, da instrumentalidade, da mera

aquisição de competências e habilidades comunicativas, o que geralmente não coaduna com a concepção de linguagem como prática social constituidora de identidades e subjetividades críticas, discordantes e conflituosas. Assim, vemos a supervalorização da aprendizagem de inglês e, com isso, o incessante crescimento do mercado de cursos livres no Brasil, corroborando a ideia de que aprender inglês pode garantir empregos e a ocupação de lugares mais privilegiados na sociedade capitalista, contribuindo para práticas cada vez mais instrumentais de seu ensino uma vez que não se considera a dimensão subjetificadora e a transformação identitária atreladas a tais práticas. Ou seja, o inglês acaba sendo visto como “instrumento” ou “ferramenta” básica para ascensão profissional e social, e sobretudo, a dimensão educacional do ensino da LI na educação básica passa a ser pomenorizada uma vez que “é no cursinho que se aprende inglês”.

O neoliberalismo também é descrito por Fiona Patrick (2013, p. 2) como formas de governança que atingiram status de “hegemonias transnacionais” presentes em funcionamentos de governos, grupos e indivíduos por meio de políticas como a descentralização, a privatização e a individualização. De dentro da grande área da LA fala Chun (2013), usando o termo “Neoliberalização” para se referir a uma certa “síndrome” baseada em um “paradigma macroeconômico” que prevê “um projeto político que impõe medidas econômicas drásticas a milhões de pessoas em muitos países” dentre elas a redução orçamentária para instituições e serviços públicos e a privatização de instituições (e até políticas) públicas. Salienta, assim como Hilgers (2011), que essa formação discursiva inclui noções de flexibilidade, prestação de contas, responsabilização individual e boas práticas, geralmente oriundas de discursos corporativos, que, por sua vez, influenciam uma visão de educação “comoditizada” ou mercantilizada, ou seja, como produto e bem de consumo, onde tais valores fazem bastante sentido uma vez que ressoam conceitos de eficiência e responsabilidade. Dessas concepções, sabemos, a aprendizagem de inglês na contemporaneidade também não escapa já que tais “hegemonias transnacionais” e “paradigmas macroeconômicos” estão diretamente associados à dinâmica da globalização, que, por seu turno, não se

sustentaria sem a presença e o uso de uma “língua franca” que promova as interações e os fluxos entre economias, culturas, nações e sujeitos.

Ainda sobre o ideário neoliberal e a linguagem que o representa e constitui, Holborow (2012) afirma que se esses conceitos representam visões de mundo e de sociedade baseadas em noções de mercado determinantes nas relações sociais (sendo o mercado uma entidade neutra e objetiva nessa dinâmica). Tem-se, assim, uma ideologia fundada e naturalizada por um discurso parcial; articulada inicialmente por uma classe social; aceita por uns e contestada por outros; influenciada por fatos reais, e coexistindo com a linguagem. Impossível, portanto, não compreender a estreita ligação entre a ideologia neoliberal (e qualquer outra) e sua relação com linguagem e subjetividade, implicando na necessidade imposta à LA transgressiva de “compreender o papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante” (PENNYCOOK, 2008, p. 83) posto que os valores do neoliberalismo naturalizados e transmitidos por discursos serão determinantes na construção das identidades dos sujeitos expostos a eles por meio de práticas sociais diversas.

Dardot e Laval (2013) também apontam para a complexidade e, portanto, dificuldade em se conceituar o Neoliberalismo como ideologia ou política econômica uma vez que compreende a identificação do “mercado como realidade natural”, sem muita intervenção estatal ou governamental, funcionando de forma bastante autônoma com seus recursos próprios. Afirmam os autores que, para além da ideologia, o neoliberalismo é uma racionalidade caracterizada pela competição generalizada e pelo discurso empresarial como modelo de subjetivação, discurso esse que tem crescente e constantemente assumido o controle de instituições e políticas públicas, enfraquecendo o Estado e fazendo-o cada vez menos regulador, contaminando governos e regimes democráticos pelas leis do capital. Assim, os autores o entendem como “um conjunto de discursos, práticas e aparatos que determinam um novo modo de governamentalidade de seres de acordo com o princípio universal da competição” (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 9), o que Wendy Brown (2015) define como uma racionalidade onde tudo e todos são mercantilizados (*economized*), e portanto, instituições e sujeitos acabam sendo qualificados de acordo com

métricas baseadas em técnicas e instrumentos mercadológicos, tornando-se atores governados pelas leis do mercado, mercados esses sempre em competição. Vale ressaltar que o enfraquecimento do Estado se relaciona diretamente com o sucateamento da educação pública brasileira, corroborando o Discurso do Fracasso do ensino de inglês na escola pública por meio de práticas de terceirização para empresas particulares que, por sua vez, têm permissão para atuar dentro das escolas por meio de contratos milionários, premiando, por um lado, alunos com melhor desempenho acadêmico e, por outro lado, excluindo os menos “capazes” e enfraquecendo a atuação e o papel do professor de LI nesses contextos².

Segundo Dardot e Laval (2013) a ideologia neoliberal se propagou também por ter sido contraposta a velhas crenças que veem o estado como mantenedor de atitudes irresponsáveis, incompetentes, injustas, que pouco contribuem para o seu progresso. Além disso, o estado é visto por muitos como uma máquina cara, que não incentiva seus beneficiários a produzir mais. O mesmo afirma Holborow (2012) quando diz que para o neoliberalismo o estado é visto como uma máquina pesada, ineficiente e por isso o mercado começa a delinear o mundo social pelo mundo econômico, buscando menos intervenção estatal, mais desregulamentação e privatizações de serviços públicos. Essa lógica se baseia também numa visão de sociedade competitiva e individualista, que não se solidariza e nem se percebe preocupada com os menos favorecidos e, portanto, com aqueles que necessitam mais das ações e políticas públicas para seu bem-estar. E assim, o estado se exime de seu papel e a educação pública fica cada vez mais à deriva...

Junto como Dardot e Laval (2013), acredito, contudo, que o estudo e o entendimento da narrativa do neoliberalismo podem se constituir em uma forma de resistência a ela. Justifico aqui, mais uma vez, a relevância de entendermos o contexto e os propósitos da educação formal nos dias de hoje, e de como não podemos mais dissociá-la dessa ideologia que se impõe como cenário de

² Refiro-me aqui ao projeto “Centro de Idiomas do Estado” (CEI), uma iniciativa do Governo do Estado do ES em vigor desde 2009 que premia alunos com melhor desempenho por meio de processos seletivos para estudarem inglês no contra turno de suas aulas seguindo o modelo de ensino de cursos livres. (<http://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/idiomas-sedu-divulga-resultado-do-processo-seletivo>) Acessado em 28/08/2018.

práticas de ensino e aprendizagem, e que, portanto, podem contribuir para o entendimento da ineficiência da educação pública e da aprendizagem de LI pelo sucateamento de escolas e pelos valores mercadológicos impregnados em seus discursos, e mais ainda, nas instituições que o regulam e o oferecem, ou seja, os governos. Sobre o enfraquecimento de governos e de valores de democracia subjugados pelo poder do capital e da competição, sobre a mercantilização da política e o tolhimento da liberdade participativa na sociedade, Wendy Brown (2015) também nos faz refletir.

A promessa da democracia depende de instituições e práticas concretas, mas também de um entendimento da democracia como uma forma de alcance popular especificamente política, direcionada a poderes que de outra forma nos dominam. Uma vez que a economização dos termos e dos elementos da democracia é manifestada na lei, na cultura e na sociedade, a soberania popular se torna incoerente. Em mercados, o valor é gerado pela atividade individual, não por deliberação e regras políticas compartilhadas. E onde há somente mercados e capital individual, a democracia, o povo, não existem (WENDY BROWN, 2015 – acesso online).

Dessa forma, entende-se hoje ser quase impossível pensar o mundo se não pelas lentes do neoliberalismo. Holborow (2012) também defende que análises críticas de discursos situados nessa realidade são essenciais para a compreensão da sociedade e de variados processos mediados pela linguagem que nela se dão, enfatizando, portanto, que a LA deva se ocupar de tais análises. Na introdução da obra *Neoliberalism and Applied Linguistics* (BLOCK et al., 2012) defende-se que a LA busque alcançar dimensões epistemológicas que ainda não são comuns em suas análises, em especial no que concerne as bases econômicas e materiais da atividade humana e da vida social uma vez que as mesmas fazem parte dos discursos e das práticas cotidianas dos sujeitos dos novos tempos e do mundo globalizado. Depreende-se daí a urgente necessidade de debates e olhares cada vez mais críticos para a relação entre neoliberalismo e educação crítica de línguas dos quais a LA Transgressiva, Mestiça ou Indisciplinar aqui já citadas devem se ocupar.

Percebendo, portanto, grandes mudanças de foco de valores educacionais e pedagógicos para valores mercadológicos, especialmente pelo

abandono da ética social e colaborativa em favor de modelos individualistas, competitivos e corporativistas, Block et al. (2012) defendem a educação formal como um espaço frutífero para a disseminação e a consolidação desses valores e de modelos corporativos que ultrapassem gerações, impondo à LA a busca pela compreensão e a formação de contra discursos que combatam a ênfase a tais valores, especialmente pelo ensino do inglês, idioma da globalização e da “ascensão social e profissional” nos dias atuais. Dardot e Laval (2013) afirmam que a globalização está no cerne do neoliberalismo, e que, apesar de ser compreendida como um destino a se chegar ou um horizonte a se buscar, ela se materializa e se potencializa por políticas econômicas e sociais neoliberais e pela criação de uma ordem ou de um imaginário socioeconômico que assujeita a todos.

Avançando no debate sobre globalização e neoliberalismo, Holborow (2012) revisita o trabalho de Phillipson (2008) afirmando que a LI, apesar de considerada a língua que possibilita o acesso ao mundo globalizado, e por isso ser tão valorizada atualmente, pode também ser usada para mediar e construir contra discursos que debatam seus valores e o assujeitamento a eles, ultrapassando o entendimento comum, e por vezes superficial, que se tem do inglês como capital linguístico e simbólico neutro, como bem de consumo ou commodity. Tais contra discursos se constituem no que Dardot e Laval (2013) chamaram acima de “forma de resistência”, e podem ser constituídos pelos marginalizados e oprimidos da ordem neoliberal e da educação pública, que, como já exposto acima, sofrem cada vez mais com as desigualdades sociais originadas pela exploração financeira e pelos poucos investimentos do estado em políticas e serviços que os favoreçam. Nesse tom, Kumaravadivelu conclui sua defesa em favor de novos rumos para a LA enfatizando que “... com a finalidade de responder a realidades globais emergentes e para se beneficiar dos discursos que predominam em campos relacionados, a LA deve se submeter a uma transformação disciplinar” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 147), transformação essa que tem sido debatida aqui como possibilidade de ressignificação do ensino e da aprendizagem de inglês em tempos de neoliberalização frente aos desafios os quais a educação subjetificadora aqui defendida também deve encarar.

Reflexões Finais

Diante do exposto acima, vemos que a capacidade de agência intrínseca ao processo de subjetificação aqui defendido pela possibilidade de desidentificação e pela crítica a Discursos não costuma ser muito enfatizada pelo modelo de educação neoliberal, tampouco, desejada pois, nesse modelo espera-se que os sujeitos da escola ajam de forma objetiva e previsível, buscando alcançar resultados esperados e programados, desempenhando bem e autonomamente suas tarefas sem, necessariamente, considerarem a hegemonia e a opressão que operam tais dinâmicas. Tampouco se enfatiza a capacidade de pensar criticamente, e quando se faz, ela não é valorizada, especialmente porque sem ela as chances de se reproduzir e naturalizar ideologias dominantes são, relativamente, maiores. Não se almeja buscar o conhecimento de si porque o ser funciona como uma empresa, de acordo com o sistema e com as regras que lhe são expostas e às quais ele deve se assujeitar, apagando sua subjetividade e sua capacidade de emancipação dessas ordens já que as mesmas não possuem valor simbólico nessa dinâmica de ações e resultados previstos e quantificáveis, e mais ainda, de comportamentos massificados e cada vez mais reproduzidos nas mídias sociais.

Concordo com Fiona Patrick (2013) quando a autora debate a racionalidade tecnicista valorizada pela escola neoliberal defendendo o resgate da dimensão subjetificadora da educação (Biesta, 2010; 2013) uma vez que percebe a educação formal cada vez menos preocupada com a subjetividade e a sensibilidade humanas, concentrando seus esforços na criação do indivíduo “economicamente auto interessado” (*economically selfinterested*) (PATRICK, 2013, p. 3) e consumidor de conhecimentos disciplinares, que, num primeiro momento podem estar favorecendo à autonomia do aprendiz que escolhe estudá-los (em escolas onde o currículo é construídos pelos alunos, por exemplo). No entanto, tais dinâmicas devem ser problematizadas uma vez que podem, sim, estar domesticando os sujeitos da escola pelo simples fato de serem relevantes para a manutenção do *status quo* neoliberal. Para a autora, a educação deveria se preocupar mais em proporcionar meios para que aprendizes façam escolhas informadas, baseadas não somente em objetivos

individuais, mas, no bem comum e na coletividade, reafirmando a necessidade de pedagogias que interrompam e permitam que seus aprendizes “venham ao mundo” e se tornem presentes a ele de maneiras únicas, por sua ação no mundo mediada pela linguagem, que, por sua vez, representará os lugares e as identidades de onde esses aprendizes falam, educando para a pluralidade de vozes e opiniões (BIESTA, 2013).

Chegando ao final da reflexão aqui proposta, sem tampouco entendê-la como encerrada, finalizo com Patrick (2013) quando a mesma defende que a primeira responsabilidade de professores deve ser com a subjetividade emergente de seus aprendizes, e não com a obrigatoriedade de se ensinar conteúdos e habilidades pautadas pela lógica do mercado, comoditizados, como a LI tem sido vista. Depreende-se daí a necessidade de investimento em processos formativos situados no âmbito da LA crítica, transgressiva e indisciplinar, que, portanto, auxiliem professores a desenvolverem sua capacidade de agência e seu senso crítico uma vez que tais posturas se alinham à concepção de educação subjetificadora aqui defendida, recuperando também a subjetividade do professor que hoje se insere no funcionamento e na ideologia neoliberal, muitas vezes transparente e pouco questionada como sugerido abaixo:

Para resgatar a educação do neoliberalismo, talvez seja preciso começar pela mudança de foco da educação como desenvolvimento do ser [self], discordando de imperativos econômicos, mas de acordo com o bem-estar e o desabrochar do indivíduo como objetivos centrais da educação. Se a educação é vista como uma transformação do ser [self] dos aprendizes, podemos perguntar quais são os processos de ensino e aprendizagem que servirão de base para o desenvolvimento intelectual, psicológico e emocional do indivíduo? Somente fazendo essa pergunta podemos entender como a agência pode ser encorajada na prática – em parte como resistência ao neoliberalismo, mas também como objetivo de bem-estar do indivíduo. Porque é aí que a grande vergonha do neoliberalismo se assenta: em termos de metas educacionais, as necessidades do indivíduo enquanto ser humano têm sido subjugadas pelas necessidades do capital e da economia. Ao invés de moldar as subjetividades dos aprendizes de acordo com “o que se percebe como imperativos econômicos atuais”, as escolas, faculdades e universidades deveriam apoiar

práticas que permitam indivíduos desenvolverem-se de maneiras consonantes com “os sentidos de sua própria existência. (PATRICK, 2013, p. 6 – ênfase no original).

Entendo o Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; LUKE, 2012) como um possível caminho para a educação subjetificadora aqui defendida. Estando pois, o Letramento Crítico (LC) intimamente ligado ao que se debateu aqui como Linguística Aplicada Indisciplinar ou Transgressiva, uma vez que o mesmo se apresenta como uma atitude crítica e subversiva, mas nem tampouco irresponsável e infundada, é possível vislumbrar novos horizontes para o ensino de línguas, para a educação formal e para o futuro de uma nação carente de justiça social e de valores mais humanos, éticos e democráticos. Seguindo a lógica de Jordão (2014) entende-se aqui o LC como um projeto que se aproxima mais de perguntas do que de respostas; da instabilidade em lugar da totalização, e, do imprevisto em detrimento do controle, noções essas que também dialogam intimamente com os movimentos e fluxos da LA Transgressiva, Mestiça e Indisciplinar (MOITA LOPES, 2008). Assim, o LC pode em muito nos orientar e conduzir ao resgate da dimensão subjetificadora da educação formal e, por que não, de nossas práticas de uso de linguagem e, portanto, construção identitária, já que “[...] O letramento crítico envolve um processo de resignificação do mundo, de revisão de seus padrões, projetos e complexidades, e desenvolvimento da capacidade de redesenhar e remodelá-lo” (LUKE, 2012, p. 8 – ênfase no original). Que não nos falem forças, disposição e discernimento para encararmos a realidade e buscarmos novos horizontes para a educação na qual acreditamos e pela qual nos constituímos e lutamos.

Referências

- ARENDT, H. *A condição Humana*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 1958 (1ª. ed.) Tradução: Roberto Raposo, revisão: Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.
- BIESTA, G. J. J. *Good education in an age of measurement; ethics, politics, democracy*. Boulder, CO, USA: Paradigm Publishers, 2010.

_____. *The beautiful risk of education*. Boulder, CO. USA: Paradigm Publishers, 2013.

BLOCK, D. ET AL. *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. Introduction (p. 1-13).

BROWN, W. *What exactly is Neoliberalism?* Interview with Timothy Shenk. Dissent Magazine. Abril, 2015. Disponível em <https://www.dissentmagazine.org/blog/booked-3-what-exactly-is-neoliberalism-wendy-brown-undoing-the-demos>. Acesso em: 23 set. 2017.

CHUN, C. The 'neoliberal citizen': Resemiotizing globalized identities in EAP materials. In Gray, J. (Ed.) *Critical perspectives on language teaching materials*. Hampshire, England: Palgrave Publishers, 2013.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *The new way of the world: on neoliberal society*. Translated by Gregory Elliot (2013). NY: Verso. 2009. (1st. ed.)

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.

FORTES, L. 'Ser ou não ser': questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo: FFLCH, USP, 2017.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. (4^a. Edição). London, UK: Routledge, 2012.

HILGERS, M. *The three anthropological approaches to neoliberalism*. UNESCO. Malden, Massachussetts, USA: Blackwell Publishing, 2011.

HOLBOROW, M. What is Neoliberalism? Discourse, Ideology and the Real World. In: Block, D. et al (Eds.) *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012, p. 14-32.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em Terra de Paulo Freire (Prefácio)*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

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

LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. In: *Theory Into Practice*, 51(1), pp. 4-11. 2012. Disponível em: < <https://eprints.qut.edu.au/41519/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006. Introdução.

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

PATRICK, F. *Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education*. ISRN Education, vol. 2013, Article ID 108705. 2013. Disponível em <<http://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/108705/>>. Acesso em: 23 set. 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIQUEIRA, D. S. P.; DOS ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. In: *Muitas Vozes*. v.1, n.1, p. 127-149, Ponta Grossa, MT, 2012.