

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

TEACHING ENGLISH IN BRAZIL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ENSEÑAR INGLÉS EN BRASIL: DESAFIOS Y POSIBILIDADES

Tainá Almeida<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>  
Iulo Almeida Alves<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, [nahalmeida@hotmail.com](mailto:nahalmeida@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, Bahia, Brasil; [iuloalmeida@gmail.com](mailto:iuloalmeida@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo discutir os desafios e as possibilidades do ensino de Língua Inglesa (ELI) no contexto brasileiro. Para isso, inicialmente aborda-se o caráter político e ideológico da Língua Inglesa (LI) e suas correlações pedagógicas, a partir de três perspectivas sobre sua expansão e uso. Em seguida, analisa-se a realidade contemporânea do ELI no Brasil, tanto no ensino público quanto no privado. Por fim, explicita-se a concepção de LI que orienta a compreensão dos caminhos a serem percorridos pelos(as) professores(as), destacando-se suas implicações para um ensino crítico dessa língua, fundamentado na perspectiva freireana.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa; Caráter Político e Ideológico; Correlações Pedagógicas.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the challenges and possibilities of English Language Teaching (ELT) in the Brazilian context. To this end, it initially addresses the political and ideological nature of the English language and its pedagogical implications, drawing on three perspectives regarding its expansion and use. Subsequently, it analyzes the contemporary reality of ELT in Brazil, in both public and private education. Finally, it explicates the conception of English that guides the understanding of the paths to be taken by teachers, highlighting its implications for a critical approach to English language teaching grounded in the Freirean perspective.

**Keywords:** English Language Teaching; Political and ideological character; Pedagogical implications.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos y las posibilidades de la enseñanza de la lengua inglesa (ELI) en el contexto brasileño. Para ello, en primer lugar, se aborda el carácter político e ideológico de la lengua inglesa y sus implicaciones pedagógicas, a partir de tres perspectivas sobre su expansión y uso. A continuación, se analiza la realidad contemporánea de la ELI en Brasil, tanto en la educación pública como en la privada. Finalmente, se explicita la concepción de la lengua inglesa que orienta la comprensión de los caminos que deben recorrer los docentes, destacando sus implicaciones para una enseñanza crítica de esta lengua, fundamentada en la perspectiva freireana.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Lengua Inglesa; Carácter político e ideológico; Implicaciones pedagógicas.

## Introdução

A língua e o ensino são práticas sociais e, como tais, são essencialmente políticos e ideológicos. Quando falamos de língua inglesa, especificamente, temos todo um arcabouço histórico, político e ideológico que acompanha sua gênese, sua expansão e seu ensino, e que não se desvincula da prática linguístico-social do idioma no contexto escolar ou nas interações espontâneas do dia a dia.

Neste artigo<sup>1</sup>, o nosso empreendimento é discutir os desafios do ensino de língua inglesa (ELI) no contexto brasileiro. Para tanto, o primeiro ponto a ser abordado é o caráter político e ideológico da Língua Inglesa (LI) e suas correlações pedagógicas. Nele, trazemos três visões sobre a expansão e uso da LI. No segundo item, apresentamos a realidade contemporânea do ELI no contexto brasileiro, tanto o público como o privado. Ao final, indicamos aquela visão sobre a LI que norteia nosso entendimento sobre os caminhos a serem percorridos pelos(as) professores(as) dessa língua, pontuando suas implicações para o ensino crítico de inglês sob a ótica freireana.

Para melhor compreender o aspecto ideológico do ELI, é preciso realizar uma leitura histórica e social, ainda que breve, do seu percurso até se tornar a língua mundial da contemporaneidade. É essa a discussão que propomos a seguir.

## O ensino de língua inglesa e seu caráter político e ideológico

Segundo Cox e Assis-Peterson (2007), há 3 (três) formas de interpretar o fenômeno da expansão da LI: pelo viés da ingenuidade, pelo viés crítico e pela leitura crítica do viés crítico. Vejamos as suas respectivas características.

Na leitura ingênua, enxergamos a expansão do inglês como um fenômeno neutro e espontâneo, fruto do curso natural do mundo, dos atributos linguísticos, simplicidade gramatical e superioridade desse idioma (Tunstall, 1977; Pennycook, 1998), do interesse do aprendiz pelas vantagens que o aprendizado da língua lhe oferece (Fishman; Cooper; Rosenbaum, 1977), da crescente interação entre os povos e da presença do inglês como meio neutro de comunicação entre indivíduos de diferentes línguas maternas (Kachru, 1982). Por esta

---

<sup>1</sup> Este trabalho é uma versão adaptada e reescrita pelos autores, a partir de um trecho de um capítulo da tese de doutorado, defendida pela autora em julho de 2020, que está disponível no banco de tese do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia.

visão, alegoricamente, o inglês seria como aquele amigo bem-disposto e generoso que, espontaneamente, bate à nossa porta e nos oferece ajuda em nosso momento de dificuldade.

A segunda percepção é aquela que parte do viés crítico, alimentado pelas leituras de mundo preconizadas pela Escola de Frankfurt. Com base em pressupostos marxistas e de psicanálise, os pensadores frankfurtianos (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, dentre outros) procuraram explicar o funcionamento da sociedade e a formação do indivíduo, criticaram a cientificidade racional cartesiana vigente à época e instauraram uma nova maneira de fazer ciência, conferindo um papel de destaque ao homem e ao seu poder de produzir cultura. Assim, desenvolveram conceitos como o de “indústria cultural”, desvelaram a presença da ideologia nas diversas instituições sociais e trouxeram à baila a luta de classes. Dessa escola de pensamento se originam diversas disciplinas e áreas do conhecimento chamadas críticas, como o Realismo Crítico, a Teoria Crítica do Direito, a Geografia Crítica, a Análise do Discurso Crítica etc.

No Brasil, como explicam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 14),

[a] volta do exílio dos intelectuais contra-hegemônicos reanima as universidades brasileiras. Nunca se falou tanto em crítica – consciência crítica, atitude crítica, educação crítica, professor crítico, aluno crítico, leitura crítica, texto crítico, análise crítica – como nesses anos. Do mesmo modo, nunca se falou tanto em ideologia – ideologia burguesa, ideologia capitalista, ideologia dominante, aparelho ideológico de estado, contraideologia. Nas ciências humanas e sociais, torna-se prática denunciar o jogo maquiavélico subjacente à ideologia burguesa, jogo de fazer as relações de subordinação passarem por dados naturais da existência humana. Os intelectuais politizados portam-se como agentes da consciência, desvelando relações de poder onde normalmente elas não são percebidas. Dizem a verdade àqueles que não a vêem e em nome daqueles que não podem dizê-la.

Assim, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire se estabelece justamente em decorrência desse momento histórico de leitura crítica do mundo e teve um enorme alcance nos demais estudos sobre o ensino, inclusive de línguas, como os perpetrados pela Linguística Aplicada (LA) e aquela subárea que viria a ser chamada de Linguística Aplicada Crítica (LAC). Os desdobramentos históricos dessa pedagogia no ensino de língua continuam a ser narrados pelas autoras (2001, p. 15):

No fim dos anos setenta e início dos anos oitenta, sob o impacto da pedagogia crítica que ressurgiu dos porões da ditadura e volta do exílio, profissionais das letras, no campo do ensino de português, da linguística, da literatura e da análise do discurso, começam a se referir a história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica, emancipação, nas discussões acerca da linguagem. Com essas lentes desvelam-se facetas do fenômeno linguístico que

até então estavam na sombra. Por exemplo, evidencia-se o caráter ideológico da aludida neutralidade do português (nossa língua materna) ensinado na escola. A língua passa a ser pensada como um complexo desigual-contraditório de variedades linguísticas cujo valor se define não por características intrínsecas, mas por características extrínsecas, ou seja, pela posição sócio-econômico-político-cultural de seus falantes. Reconhecendo que o português ensinado nas escolas é a variedade culta elevado à categoria de “a língua” por um processo de universalização próprio da ideologia, altera-se radicalmente o discurso sobre o seu ensino. O domínio da variedade culta continua sendo visto como necessário, mas não mais como uma necessidade incondicional. É preciso aprendê-la como uma estratégia de luta: apropriar-se das armas dos dominadores para usá-las contra eles mesmos. O domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação.

Pensamento semelhante pode ser percebido no viés crítico do ELI – o qual foi e ainda é bastante divulgado e está presente em inúmeras produções científicas da LA e da LAC. Por ele, desconfiamos da neutralidade do inglês, negamos que sua expansão tenha ocorrido devido a seus atributos linguísticos estruturais e compreendemos que existem interesses imperialistas e capitalistas por trás da disseminação dessa língua no mundo, o que a configuraria como o resultado de um projeto de dominação econômica e cultural ocidental dos poderosos países de LI do hemisfério norte.

Trabalhos como os de Phillipson (2003, 2008), Pennycook (1994) e Crystal (2003, 2010) seguem esse viés e defendem que o caminho percorrido pelo inglês no mundo foi e é marcado por uma ideologia imperialista de faces territorial, econômica e tecnológica. O período colonial inglês, a Revolução Industrial e seus desdobramentos, compreendidos entre os séculos XVI e XIX, contribuíram para que o inglês se tornasse uma língua de alcance mundial representativa dos poderes imperialistas, tecnológicos e econômicos de cada época. Crystal (2010, p. 10) acredita que a razão pela qual o inglês conquistou o status que tem hoje é o poder das pessoas que falam essa língua:

Mas é claro que “poder” significa coisas diferentes em tempos diferentes. No caso do Inglês, a língua tem se disseminado como resultado de uma combinação de poder político/militar (o Império Britânico), poder tecnológico e científico (Revolução Industrial), poder econômico (libras, e depois dólares) e poder cultural (transmissões televisivas, viagens, filmes, músicas pop, internet...).

Assim, a partir do século XX, utilizando-se do poder simbólico como estratégia de dominação, o “imperialismo entronou novos deuses, ‘prometeus’ da modernidade – a ciência, a tecnologia e o banquete do consumo – que se expressam, sobremaneira, em inglês e fecundam

a imaginação de pessoas de todos os cantos da Terra com a ambição do progresso” (Cox; Assis-Peterson, 2007, p. 6). Logo, juntamente à expansão dessa língua, expandem-se inúmeros discursos que promovem os ideais liberais e capitalistas do Ocidente e da modernidade, tendo como principal enunciador os Estados Unidos, devido à sua estratégica posição mundial ocupada no pós-guerra como único país industrializado moderno com infraestrutura educacional e tecnológica intacta. Daí, o surgimento de expressões como “aldeia global” (McLuhan, 1969), “McDonaldização da sociedade” (Ritzer, 1993) e “Disneylândia global” (Ianni, 1994), na tentativa de representar a influência cultural e econômica norte-americana sobre os chamados países desenvolvidos e em desenvolvimento nos anos que sucederam o pós-guerra. É o que traduzem as palavras de Moita Lopes (2008, p. 317):

Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos (2002) chamou de “pensamento único”, os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado [...].

Essa visão crítica da LI marcou profundamente os estudos linguísticos desenvolvidos, sobretudo, na segunda metade do século XX e início dos anos 2000, trazendo para o centro da análise linguística fatores que antes eram considerados externos à língua: as dimensões política, econômica, militar e ideológica de toda e qualquer prática social. Temos, então, a denúncia da lógica capitalista que instaurou a sociedade de consumo, da qual o inglês é mais uma de suas lucrativas *commodities*. Aqui, o inglês se apresenta como aquele vendedor que bate à nossa porta com o discurso de modernização e desenvolvimento, mas seu único interesse é o de nos vender o seu produto a qualquer custo e de nos fidelizar como clientes.

Mais recentemente, nas duas primeiras décadas do século XXI, temos assistido ao desenvolvimento da leitura crítica desse viés crítico. Por meio dela, as leituras exclusivamente anti-imperialistas e fatalistas que viam na expansão do inglês a iminente morte das demais línguas e culturas – daí, serem cunhados termos como “linguicídio” (Phillipson; Skutnabb-Kangas, 1995) e “culturicídio” (Siqueira, 2005) – começam a ser revistas, criticadas e reavaliadas, dando lugar a uma nova perspectiva sobre esse fenômeno.

Esta última leitura da expansão da LI considera o discurso anti-imperialista anacrônico, visto que se a expansão do inglês se deu a galope nas costas do imperialismo inglês e norte-americano, esta não é mais a realidade contemporânea – pelo menos não exclusivamente. O intenso trânsito linguístico provocado pela globalização fez com que, ao entrar em contato com diferentes povos, culturas e línguas, o inglês sofresse alterações e readequações tais que a própria noção de imperialismo linguístico veio a ser questionada. É o que defende o sociólogo brasileiro Renato Ortiz (2004, p. 5 e 10) e explica:

O processo de globalização não é sinônimo de homogeneização, tampouco de americanização, trata-se de uma condição na qual as hierarquias e as linhas de força certamente existem, são desiguais, mas não implicam necessariamente a eliminação das diversidades. [...] Ora, sabemos que o processo de globalização implica uma radical transformação da noção de espaço, no qual categorias como difusão ou imperialismo se tornam inoperantes.

Desse modo, essa nova leitura não nega o viés crítico em todos os seus pressupostos, mas aponta para os novos movimentos socioculturais e econômicos que vêm modificando o cenário global e adicionando novas formas interacionais às quais a sociedade contemporânea não pode escapar ou negar. É que, de acordo com Lévy (1999), estamos vivendo a terceira etapa da história da comunicação e da cultura: a era do ciberespaço e da cibercultura.

Conforme o autor (1999), a primeira etapa teria sido aquela marcada pelas sociedades de cultura oral, com multiplicidade de línguas coexistindo sem pretensões universalizantes, e a segunda etapa corresponderia ao período das sociedades imperialistas e/ou colonialistas profundamente marcadas pelo advento da escrita e da imprensa e por suas aspirações totalizantes e universalizantes de dominação. Já a terceira etapa, conforme Cox e Assis Peterson (2007, p. 8), se caracteriza “pela descentralização das tarefas, pela dessincronização das atividades, pela desmaterialização das trocas e pela organização em redes antes do que por pirâmides de poder”. Segundo as autoras (2007, p. 9), no ciberespaço, uma nova lógica se instaura: “a memória coletiva, como contexto comum, ao invés de propaganda de um centro emissor onipotente, é construída e desconstruída na interação entre os participantes”. É a *sociedade em rede* de Castells (2005).

O surgimento da terceira etapa, no entanto, não significa a extinção das duas etapas que lhe precederam. Ao contrário, vivemos num momento de “coexistência complexa de temporalidades” (Cox; Assis-Peterson, 2007, p. 8). Por isso mesmo é que, enquanto ainda seja possível detectarmos a veiculação de um discurso dominante de ênfase universal totalizante,

também percebemos o surgimento de enunciados contra-hegemônicos de valorização do local. Consoante a isso, Moita Lopes (2008, p. 318) afirma que a LI é,

[...] devido ao seu alcance global, uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes. O uso do inglês pode ser um lugar de heterogeneidade discursiva (MOITA LOPES, 2003) ou semiodiversidade (PENNYCOOK, 2004) e de construir diálogo com a vida local.

Num tecido social entrelaçado em redes cibernéticas de interação e interdependência, inclusive econômica, em que os Estados Unidos deixam de ocupar a centralidade dos fluxos econômico e cultural e em que cada vez mais pessoas têm acesso à informação e à troca de saberes, essa leitura concebe a possibilidade de que o indivíduo se aproprie da LI, modifique-a e adeque-a a sua realidade para, por meio dela, propagar seus próprios ideais e discursos insurgentes. Agindo criticamente no mundo, esse indivíduo analisa os discursos que nele circulam, realiza a sua própria síntese e faz ecoar a sua voz em uma língua cujo alcance extrapola e muito o da sua língua materna. E assim o faz justamente porque, num mundo globalizado, o inglês contemporâneo assume um *status* desterritorializado e deixa de ser uma língua estrangeira, “[...] algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo” (Ortiz, 2004, p. 9).

Elaborando sobre o *status* da LI, Ortiz (2004) prefere chamá-la de língua mundial em oposição à língua internacional ou global. Primeiro, porque, para ele, atribuir o adjetivo “internacional” para a LI implicaria dizer que o inglês transitaria em sua integralidade entre uma nação e outra, e não é isso o que acontece. Segundo, porque o termo “global” evoca unicidade e só podemos falar de unicidade na esfera global contemporânea nos domínios econômico e tecnológico: globalmente, só há um sistema econômico (o capitalismo) e um sistema técnico (satélites, computadores, internet e afins). Depois, porque, quando se trata de cultura, não podemos falar em termos globais, pois não há unicidade cultural global. O que temos, segundo o autor (2004, p. 16), é um processo de mundialização cultural que ocorre em dois níveis:

a) articulada às transformações econômicas e tecnológicas da globalização, a modernidade-mundo é sua base material; b) espaço de diferentes concepções de mundo, no qual formas diversas e conflituosas de entendimento convivem. Por isso prefiro dizer que o inglês é uma língua mundial e não global, pois preservo, na afirmação, a diferença entre a diversidade da esfera cultural diante da unicidade dos domínios econômico e tecnológico. Sua mundialidade se dá no interior de um universo transglóssico habitado por outros idiomas.

Aderindo à representação ecológica das línguas, proposta por Abram de Swaan, Ortiz (2004) aborda o modelo astronômico de galáxias numa representação tridimensional do mapa linguístico para explicar o lugar ocupado pelo inglês na contemporaneidade. Nessa galáxia linguística, as línguas periféricas seriam como luas que gravitam em torno dos planetas, os quais representam as línguas centrais que são, majoritariamente, os idiomas oficiais de cada nação. Acima destes, teríamos os sóis, que representam as línguas supercentrais – aquelas cujo alcance ultrapassa as fronteiras nacionais e em torno das quais giram os planetas e as luas, formando cada uma delas a sua própria constelação. Segundo o autor (2004), 12 idiomas fazem parte deste grupo: o português, o espanhol, o chinês, o inglês, o árabe, o francês, o japonês, o alemão, o hindi, o russo, o malaio e o swahili. O inglês, contudo, ocupa a posição nuclear nessa galáxia, como a língua hipercentral. Assim, porque mundializado, o inglês se torna

[...] parte estruturante de algo que o transcende. Sua origem, norte-americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência como idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização. [...] a língua inglesa, ao se reterritorializar no espaço da modernidade-mundo, adquire um outro significado. Ao tornar-se mundial (diz-se global em inglês), ela se libera de seu enraizamento anterior, instituindo um artefato a ser legitimamente “deformado”, “deturpado”, pelos falantes de uma mesma galáxia (Ortiz, 2004, p. 11).

Portanto, é a leitura crítica do viés crítico que visibiliza as iniciativas pós-coloniais de apropriação da LI segundo o querer e a necessidade do falante em contextos diversos de comunicação. É a língua, instrumento outrora de dominação, servindo ao falante, misturando-se a ele, “indigenizando-se” – para parafrasear o que disse Vasantkumar (1992 *apud* Canevacci, 1996). Por esta leitura, o inglês seria aquele vizinho “gringo” que, de tanto nos visitar e estar conosco, se tornou nosso amigo íntimo – quase parte da família – que abre a geladeira da nossa casa, come conosco, nos ensina de si e aprende de nós.

Relacionando essas três percepções da LI com o fenômeno da globalização, tal como é apresentado por Milton Santos (2001), podemos dizer que: a) a leitura ingênua seria aquela que se relaciona com a concepção da globalização como fábula, cujos mitos de que a expansão da LI se deu de forma natural e neutra – meramente devido às suas qualidades “intrínsecas (língua pura, legítima), extrínsecas (disponibilidade de materiais, [...] instituições para seu ensino, disponibilidade de insumo para todos os navegadores da internet) e funcionais (inglês como passaporte para o mundo global e desenvolvimento material e intelectual)” (Cox; Assis-

Peterson, 2007, p. 7) – circulam livremente e são acolhidos como verdades inquestionáveis; b) a leitura crítica estaria conectada com a noção de globalização como perversidade, em que a expansão e o ensino do inglês, tal como se deu (e ainda acontece em muitos contextos), aliena os seus usuários, privilegia os mais abastados e relega às populações mais pobres um ensino público de LI “assim meio pra tapear”, como denunciado por Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), colaborando para a manutenção e acentuação das desigualdades sociais; c) já a leitura crítica da crítica se assemelharia ao conceito de globalização como possibilidade, enxergando no ELI um meio de acesso aos variados discursos que circulam globalmente e de instrumentalizar o aluno para fazer ecoar a sua própria voz, divulgando numa escala planetária os contradiscursos por ele formulados, visando à promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Vejamos, no próximo item, como o ELI tem ocorrido no Brasil e quais os desafios que se impõem à nossa frente nesse esforço de ensino crítico e contextualizado às demandas da atualidade.

## O ensino de LI no Brasil

Voltando nossa atenção para a realidade do ELI no Brasil, temos pelo menos cinco contextos possíveis de aprendizagem desse idioma: as escolas da rede pública, as escolas da rede privada, os cursos físicos de idiomas, os cursos *online* de inglês e os estudos autodidatas. Desses, dedicaremos este item à apresentação, discussão e análise comparativa das duas primeiras realidades: o contexto escolar regular público e particular de ELI.

No Brasil, as normas que regem a Educação Básica são decididas por duas instâncias principais: a esfera federal, através da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), e as esferas estaduais e municipais que, por meio de suas Secretarias de Educação, elaboram currículos e normas complementares, de acordo com essas diretrizes nacionais. No que tange às funções de cada documento, a Constituição Federal assegura o acesso e universalização à/da educação e a LDB regula a oferta de ensino, distribuindo as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios, conferindo às secretarias de educação estaduais e municipais autonomia para desenvolver suas políticas educativas (British Council, 2015).

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) definiu como meta a criação de uma base comum para a Educação Básica, de forma que todos os estudantes do país tivessem acesso

ao desenvolvimento das mesmas competências e habilidades, não importando o local em que estudassem. Dessa maneira, foi criada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que constitui referência obrigatória para a elaboração dos currículos das redes e escolas, substituindo o caráter orientador que antes era atribuído aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Desde então, algumas versões da BNCC foram lançadas, sendo a sua última homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2018. Esse documento serve de base para professores de todas as disciplinas, inclusive os de LI, para a formulação dos seus currículos locais, levando em conta as competências, as habilidades e os conteúdos requeridos para cada etapa da Educação Básica.

Até 2017, a LDB (Lei nº 9.394/1996) previa a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, o ensino de Língua Inglesa passou a ser obrigatório em todo o território nacional a partir do 6º ano. O Art. 26, § 5º, dessa lei prevê a oferta da LI a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e o Art. 35, § 4º, garante o ensino obrigatório de LI nos 3 (três) anos do Ensino Médio, podendo a instituição ofertar, optativa e adicionalmente, outras línguas estrangeiras de sua escolha (Brasil, 1996). É de competência da esfera federal a distribuição gratuita dos livros didáticos a todos os alunos da rede pública de ensino, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e a LI é contemplada pelo referido programa desde 2011.

A partir desse breve panorama inicial, podemos perceber que o ELI ainda é uma realidade recente para muitas instituições de ensino brasileiras, tendo em vista que sua obrigatoriedade data de apenas 9 anos atrás. Como antes disso seu ensino era facultativo e nem todas as escolas o ofertavam, não é de se espantar que ainda não tenhamos um ensino regular de LI mais estruturado, organizado, coeso e eficiente no país. Sobre os dados estatísticos e qualitativos levantados em estudos anteriores e aqueles revelados por este nosso trabalho referentes às características estruturais e pedagógicas do ELI brasileiro, versará o próximo item.

## **O ensino regular brasileiro de LI**

Sabemos que o ensino regular brasileiro de LI oferecido pela rede pública vem sofrendo inúmeras críticas perpetradas pelos alunos, pelas famílias, pelos próprios professores e pelos estudiosos da área de ensino e aprendizagem de LI. Ao alegarem a ineficiência e o fracasso desse ensino, inúmeras causas são apontadas: deficiência na formação dos professores (os quais não teriam formação técnica e pedagógica adequada – não saberiam falar inglês nem preparar

aulas que atraíssem a atenção do aluno); ausência de infraestrutura apropriada (salas lotadas e depredadas, ausência de recursos didáticos e/ou tecnológicos etc.); deficiência financeira (baixos salários e investimento governamental insuficiente); desinteresse do aluno (que não enxerga a importância ou a utilidade da língua em sua vida cotidiana); desprestígio da disciplina (considerada menos importante que as matérias de “peso” como português ou matemática); carência de formação continuada (baixa ou nula oferta governamental de cursos de formação continuada), dentre outras.

O suposto fracasso do ELI nas escolas regulares, no entanto, não é exclusividade da escola pública. Nas escolas privadas monolíngues, o aluno também não aprende inglês nos moldes desenhados pela expectativa e pelo imaginário social. Isso porque, quando se fala que alguém aprendeu uma língua estrangeira, comumente o que se pensa é que essa pessoa fala essa língua. No entanto, o ensino regular brasileiro tal como se apresenta – com todas as circunstâncias descritas acima sendo realidade em muitos contextos e com um sistema escolar adepto ao modelo tradicional – já demonstra há anos que ensinar a falar inglês ou qualquer outra língua estrangeira na escola regular pública ou privada não é uma possibilidade. E nem mesmo é um dos seus objetivos. Se atentarmos para os documentos oficiais normatizadores da educação (os PCN outrora e a BNCC atualmente), veremos que o foco do ensino de língua estrangeira na escola incide sobre as competências de leitura, interpretação e convívio intercultural, estabelecendo a leitura como competência inicial e fundamental. A proposta da BNCC ecoa o texto dos PCN+ – “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (Brasil, 2006, p. 97) –, mas integra a centralidade da leitura às demais habilidades linguísticas e interculturais.

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, seus pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro” oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco é uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para

a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BNCC, 2018).

O fenômeno das escolas regulares particulares bilíngues (português-inglês) ou monolíngues (somente inglês) – costumeiramente caríssimas e muito procuradas pela classe abastada, chegando a possuir lista de espera de mais de 2 (dois) anos para conseguir matricular um filho – é uma representação concreta do reconhecimento de que, para que se aprenda a falar um idioma, o contato com as habilidades de *listening* e *orality* deve ser constante e exceder, e muito, as 2 (duas) horas/aula do sistema regular tradicional. Além disso, ter turmas divididas por nível de conhecimento da língua é um fator facilitador do processo.

Assim, a menos que o professor da escola regular consiga desenvolver um projeto específico de ensino da oralidade – que contaria com circunstâncias e estruturas outras que não as comumente ofertadas nas escolas regulares, como salas com menos alunos, niveladas por grau de conhecimento da língua, com disponibilidade de recursos audiovisuais e maior carga horária –, o objetivo precípua do ELI na escola regular monolíngue (português) pública ou privada será o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação textual em LI. Logo, na realidade escolar da esmagadora maioria das instituições de ensino públicas e privadas do Brasil, precisamos de um reajuste nas nossas intenções educativas no ELI, de um olhar voltado para aquilo que é possível fazer com os recursos de que dispomos e com as circunstâncias nas quais estamos inseridos, bem como reconhecer aquilo que é possível mudar em nossa realidade, tanto dentro de nossas salas de aula quanto na organização escolar como um todo.

Se eu percebo que, para um ensino de língua focado na aprendizagem integral das quatro habilidades (fala, escuta, escrita e leitura), eu precisaria de circunstâncias outras das quais não disponho hoje, nem sei ao certo como reivindicá-las ou se tenho condições de propor e executar um outro projeto de escola (como é o caso da Escola da Ponte, em Portugal, e de outras iniciativas brasileiras por ela inspiradas), cabe a nós saber o que é possível, de fato, ensinar ao nosso aluno; de que maneira podemos ensinar esses conteúdos na perspectiva da construção de competências e habilidades linguísticas e interculturais; e fazer o nosso melhor dentro da nossa circunstância, sempre atentos às demandas do nosso aluno, à constante aprendizagem de novos métodos e aportes didáticos dos quais precisamos e procurando colocar em prática os princípios pedagógicos em que acreditamos e que produzem resultados.

Uma pesquisa publicada pelo British Council em 2015 – quando o ELI ainda era facultativo, mas toda instituição escolar era obrigada a ofertar uma língua estrangeira – apresentou informações importantes sobre o ensino público de inglês e alguns dados

comparativos entre os setores público e privado. As informações trazidas nessa publicação têm como base a análise de dados secundários (oriundos do Censo Escolar 2013 do IBGE) e outros gerados por pesquisa etnográfica desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE exclusivamente para o British Council.

De acordo com o referido estudo, na maior parte das escolas públicas (entre 75 e 79%) a carga horária semanal para o ELI é de 2 (duas) aulas com duração média por aula de 55 (cinquenta e cinco) minutos na rede estadual e 52 (cinquenta e dois) na rede federal. Quanto ao perfil do professor público de inglês, 81% são mulheres, 55% têm mais de 40 (quarenta) anos e 87% têm nível superior completo – dos quais 58% se formaram em instituições privadas e apenas 39% têm formação específica em língua estrangeira.

Outro dado mencionado pelo estudo é a diferença de remuneração entre as redes pública e privada de ensino. Os professores estaduais e municipais têm média salarial de R\$ 15/hora-aula, enquanto para os docentes atuantes na rede privada essa média é de R\$ 26. São estes também os que apresentam o maior percentual de indivíduos que recebem acima de R\$ 30/hora-aula: 17% ganham entre R\$31 e R\$ 40/hora-aula e 7% ganham mais de R\$ 41. Já dentre os menores valores de remuneração por hora-aula se encontram os professores estaduais com 37% deles recebendo até R\$ 10/hora-aula (British Council, 2015).

Para os professores participantes da pesquisa publicada pela British Council (2015), as principais dificuldades enfrentadas no ELI são: escassez de recursos didáticos, desvalorização da disciplina, dificuldades no planejamento, contratos e salários ruins e carga horária insuficiente.

Cientes de que uma alteração nesse arquétipo escolar nacional tradicional requereria uma reestruturação total (sobretudo, política e social) tanto da forma como entendemos educação, quanto de como fazemos/somos escola, o desafio a que nos propomos neste trabalho é o de refletir aquilo que nos é possível fazer, como professores de LI, dentro das nossas salas de aula, com aquilo de que dispomos: o tempo (ainda que curto); a quantidade de alunos (ainda que grande); os materiais (ainda que escassos, em alguns contextos); o capital humano (os funcionários, coordenação, colegas docentes e alunos que nos foram confiados, com suas respectivas idiossincrasias) e o conhecimento (aquilo que trazemos em nós e que adquirimos no convívio com o outro).

É possível perceber que escolas públicas e particulares brasileiras possuem tanto pontos em comum como pontos dissemelhantes no que se refere às condições de trabalho e ao ELI.

## Possibilidades pedagógicas para o ensino crítico de LI

Compreendendo a caminhada mundial realizada pelo inglês ao longo dos séculos e as importantíssimas denúncias realizadas pela visão crítica do mundo e da expansão da LI, reconhecemos o papel imperial que exerceu e ainda exerce em alguns contextos, e enxergamos no período singular em que vivemos como sociedade da informação o momento oportuno para a construção de uma nova relação com a LI. Relação que se desprenda de representações binárias características da sociedade industrial do século retrasado como centro/periferia, interno/externo, opressor/oprimido, colonizador/colonizado, nacional/estrangeiro e se volte para as relações de fluxo próprias da modernidade-mundo (Cox; Assis-Peterson, 2007).

Seria o que Moita Lopes (2008, p. 312) chamou de uso transimperial do inglês, ao pensar em uma ideologia linguística para tempos híbridos, declarando a necessidade de, “em tempos de globalização, [compreender a LI] de forma diversa, historicizando-a nos horizontes de um outro mundo, ainda que não pretenda descartar a força imperialista de seus usos”. Ou seja, não é que devamos negar os fatos históricos, mas, em face dos novos fluxos tecnológicos e sociais da contemporaneidade, o nosso olhar pode ser direcionado para as possibilidades de usos linguísticos em práticas sociais em rede cada vez mais democráticas e solidárias. Nessa mesma linha de raciocínio, Kumaravadivelu (2008, p. 143-144) defende o rompimento da “coloração colonial” histórica da LI a fim de “focalizar seu valor instrumental para a comunicação internacional e intercultural”.

Com isso, não queremos, de forma alguma, menosprezar o papel epistemológico desempenhado pelo pensamento crítico, nem sua validade em determinados contextos atuais. Ao contrário, gostaríamos de reafirmar a relevância dos teóricos críticos para a construção da nova perspectiva que ora se desvela, a qual, absorvendo conceitos e compreensões críticas, delas se apropria e readapta de forma a ler e interpretar os novos fenômenos característicos da sociedade da informação dessa modernidade-mundo. Daí, a pertinência da obra freireana para a educação do século XXI: ainda que sua leitura de mundo pertença à visão crítica do século anterior, sujeita ao *zeitgeist* filosófico, sociológico e epistemológico de sua época, os princípios de sua pedagogia apontam para uma mentalidade e ideais futuros. O próprio Freire tinha consciência disso. Ele dizia: “Minhas ideias são ideias para o futuro. Eu vou ser lido no próximo século” (Biografia, 2008). Além disso, sua pedagogia aponta para uma constante releitura e recontextualização de sua obra e pensamento. São de Freire as ideias de reflexão sobre a prática e de leitura de mundo e foi ele mesmo quem disse que seus ensinamentos precisam ser

contextualizados, revisitados, criticados e recriados, sob pena de se tornarem rígidos, obsoletos e inúteis.

Quando refletimos sobre ensino, é preciso aceder que a educação é ideológica e todo professor precisa estar a par do papel político que desempenha na formação de cidadãos. Ainda mais deve estar consciente o professor de LI acerca da língua que ensina, dos discursos que permeiam sua expansão e da realidade social e ideológica do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Pennycook *et al.* (2016) afirmam que os professores de LI, porque ensinam essa língua, nunca serão apenas meros professores de inglês. Afinal, ensinar *per se* é um ato político, parte de um sistema educacional muito maior, e inglês nunca é somente “inglês”, nem apenas um sistema gramatical. Ele está intimamente conectado com uma imensa gama de relações globais, políticas, econômicas e culturais. Como disse Moita Lopes (2008, p. 309):

O inglês é compreendido então como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas. [Então,] [...] usa-se uma lógica que reconhece tanto o papel imperial do inglês assim como o seu uso transimperial, que possibilita a reinvenção da vida local não como mímica de designs globais, mas como possibilidade de construir uma outra globalização, antihegemônica, em performances linguístico-identitárias inovadoras nos fluxos da fronteira.

Fica claro que o ELI apresenta conotações ambíguas e arbitrarias: pode contribuir ora para a promoção da equidade e solidariedade (sob a nova lógica instaurada pela sociedade da informação), ora para a acentuação de desigualdades (consoante às leituras anti-imperialistas). Cabe, então, a professor(a) e aprendizes a problematização dessas questões em sala de aula e nos demais espaços de uso da língua e a escolha da postura que assumirão como falantes de LI em um mundo globalizado e desigual. Como brasileiro(a), aprendiz de inglês e cidadã(o) do mundo, o(a) aluno(a) deve decidir que papel ele(a) deseja assumir socialmente e de que forma ele(a) fará uso dessa língua com um histórico tão contraditório e com uma presença tão marcante na contemporaneidade. Ortiz (2004, p. 11) acredita que

[...] a prática do inglês, seja como meio de comunicação, afirmação de prestígio, seja como expressão literária, implica o fortalecimento do padrão da língua inglesa no mercado de bens lingüísticos. Sua autoridade é reforçada quando as pessoas o empregam em suas tarefas cotidianas – do pós-colonialista que publica seu livro crítico em inglês, ao empresário brasileiro em suas viagens internacionais.

## Considerações finais

Considerados o percurso histórico-político-social do inglês no mundo, as novas configurações globais em termos econômicos e sociais, as redes mundiais de interação propiciadas pelos avanços tecnológicos, o encurtamento do tempo e espaço e os variados fluxos de fronteira, acreditamos que o ensino da LI no Brasil deva se concretizar de maneira a fomentar o uso transimperial e performático desse idioma segundo a necessidade e o querer do falante, conforme a ideologia linguística proposta por Moita Lopes (2008, p. 333), na qual

o inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente.

Creemos ser este o uso que interessa ao nosso ELI brasileiro. Conhecer o histórico de expansão da LI e os aspectos ideológicos a ela atrelados e estar atento aos discursos hegemônicos divulgados em e sobre essa língua precisam fazer parte do arcabouço teórico do professor de LI sim, mas com que objetivo? Para que, em conexão com a modernidade-mundo e sua língua autóctone, nossas aulas possam refletir e propiciar usos livres de apropriação genuína da língua, não mais como uma língua estrangeira imposta a nós, mas como uma língua que já faz parte do nosso dia a dia, a qual desejamos dominar e submeter aos nossos próprios interesses. Língua que, em sendo nossa, a integramos em nossas diversas performances sociais sem submissão a crivos ou chancelas estrangeiros.

### Referências

BIOGRAFIA, **Coleção Paulo Freire**. Produção de ATTA Mídia e Educação. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2008. 1 DVD (40 min.), son., color. Disponível em: <http://letrasunifacsead.blogspot.com/p/paulo-freire-biografia.html>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 fev. 2020.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1. ed. São Paulo: 2015.

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos**: uma exploração das hibridizações culturais. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005. p. 17-30.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr., 2007.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. Interview with David Crystal by Jack Scholes. **New Routes**, 2010, p. 10-12. Disponível em:

<http://www.davidcrystal.community.librios.com/?id=3940&fromsearch=true#iosfirsthighlight>. Acesso em: 14 set. 2019.

FISHMAN, Joshua; COOPER, Robert; ROSENBAUM, Yehudit. English around the world. In: FISHMAN, Joshua; COOPER, Robert; CONRAD, Andrew (orgs.). **The spread of the English**. Rowley (Massachusetts): Newbury House Publishers, 1977.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, v. 8, p. 147-163, 1994.

KACHRU, Braj B. (ed.). **The other tongue**. Chicago: University of Illinois Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-148.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 5-23, fev. 2004.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflections on Critical Applied Linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, jul./dez. 2016.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 3. ed., 2003.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguicide and Linguicism. In: PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove (eds.). **Globalization and Learning**. Roskilde: University of Roskilde, 1995. p. 83-91.

RITZER, George. **The McDonaldization of Society**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**. 4. ed., jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>.

TUNSTALL, Jeremy. **The media are American**. Nova York: Columbia University Press, 1977.

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Tainá Almeida**. Docente na Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela Universidade Estadual de Santa Cruz. <https://lattes.cnpq.br/000000000000000>

**Iulo Almeida Alves**. Doutorando em Letras: Linguagens e Representações pela UESC. Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela UESB. <https://lattes.cnpq.br/3785071411547175>

### **Como citar**

ALMEIDA, Tainá; ALVES, Iulo Almeida. O ensino de Língua Inglesa no Brasil: desafios e possibilidades. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-18, jan./dez., 2025.

