

# Sem inglês você está fora: a visão neoliberal sobre o ensino da língua inglesa e a (des) construção de discursos hegemônicos

*Without English you are left out: the neoliberal view on the teaching of the English language and the (de) construction of hegemonic discourses*

Michelle Vargas<sup>1</sup>  
Cláudia Giesel<sup>2</sup>

## Resumo

Podemos considerar o imperialismo linguístico imposto pela língua inglesa ao redor do mundo como um mecanismo ideológico de dominação. No Brasil, esse processo fica claro diante da imposição do ensino de inglês em todas as escolas do país a partir do sexto ano do ensino fundamental após a reforma do ensino e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A relevância profissional do idioma, usada como justificativa para sua obrigatoriedade, sobrepõe-se a qualquer outra motivação para seu ensino-aprendizagem. O professor deve, com isso, estar ciente dos aspectos hegemônicos que tal imposição carrega, sendo capaz de, por meio de uma docência crítico-reflexiva, refutar os objetivos unicamente mercadológicos e neoliberais do ensino. Esse artigo tem, portanto, o objetivo de levantar algumas reflexões acerca da implementação obrigatória do ensino de língua inglesa visando a uma futura pesquisa mais aprofundada sobre o tema. A pesquisa se baseia em estudos teóricos sobre os conceitos de ideologia e hegemonia segundo, entre outros, Fairclough (2001) e Van Dijk (2008), o papel emancipatório que Kant (1999), Rousseau (1995) e Freire (1987) atribuem à aprendizagem crítico-reflexiva e nos estudos de Silva (2017) sobre os aspectos neoliberais que impactam o ensino da língua inglesa. A partir da análise, estabelece-se a necessidade de aprofundamento e acompanhamento dos processos de reforma do ensino, nesse caso, com foco na língua inglesa, visando à desconstrução da visão de uma educação com objetivos unicamente mercadológicos.

**Palavras-chave:** Ideologia. Hegemonia. Base Nacional Comum Curricular. Neoliberalismo. Ensino da língua inglesa.

## Abstract

We can consider linguistic imperialism imposed by the English language around the world as an ideological mechanism of domination. In Brazil, this process is clear in the face of the imposition of English teaching in all schools in the country from the sixth year of elementary school after the teaching reforms and implementation of the National Curricular Common Base (BNCC). The professional relevance of the language, used as justification for being compulsory, surpasses any other motivation for its teaching-learning. The teacher must, therefore, be aware of the hegemonic aspects that this imposition carries, being able, through a reflexive-critical teaching, to refute the solely marketing and neoliberal objectives of teaching. This article therefore has the objective of raising some questions about the mandatory implementation of English language teaching, with the aim of further future research on the subject. The research is based on theoretical studies on the concepts of ideology and hegemony according to Fairclough (2001) and Van Dijk (2008), the emancipatory role that Kant (1999), Rousseau (1995) and Freire (1987) attribute to critical-reflexive learning and on the studies of Silva (2017) on the neoliberal aspects that impact the teaching of the English language. As a result of the analysis, the need is established to delve deeper and to follow the processes of educational reform, in this case, focusing on the English language, and the deconstruction of the vision of an education with only market-oriented objectives.

**Keywords:** Ideology. Hegemony. National Common Curricular Base. Neoliberalism. Teaching of the English language.

<sup>1</sup>Mestranda bolsista no Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUC-Rio e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro • E-mail: lopesvargas@gmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação, Mestre em Linguística Aplicada, professora assistente e coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês (modalidade EAD) da Universidade Veiga de Almeida • E-mail: claudia.giesel@uva.br

## Introdução

Os processos de dominação de um povo podem se dar por muitos meios: bélicos, econômicos e, até mesmo, ideológicos. Dentre os mecanismos ideológicos de dominação, por exemplo, destaca-se o imperialismo linguístico imposto pela língua inglesa que, atualmente, é – por muitos – considerada como *língua franca*. No Brasil, essa dominação fica clara quando, por lei, a partir da recém aprovada Reforma do Ensino Fundamental e da implementação das diretrizes previstas na Base Nacional Comum Curricular, todas as escolas do Estado passam a ter o ensino do inglês como idioma estrangeiro obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. O contexto social, cultural e geográfico dos 27 estados do país deixa de ser levado em consideração no momento da escolha da língua estrangeira a ser ensinada. A relevância profissional da língua inglesa é usada como justificativa para a recente mudança e, com isso, as novas diretrizes da educação nacional parecem demonstrar que o mercado de trabalho deve ser a única motivação para se aprender o idioma.

A partir desse cenário, é de se esperar que muitas crianças tenham, na escola, seus primeiros contatos com a língua inglesa, e o professor acaba sendo a principal ponte entre aluno e idioma. Considerando o processo de dominação hegemônica que o inglês carrega, bem como todo seu aspecto cultural, social e político, um professor crítico e reflexivo acerca de tais processos de dominação – e, portanto, capaz de refutar os objetivos unicamente mercadológicos e neoliberais do ensino – se faz imprescindível. Por atuarmos dentro de locais de (trans) formação, nosso papel deve ir além da transmissão de conteúdos, agindo como transformadores ativos dentro de toda a esfera pedagógica.

No entanto, há de se considerar que os aspectos ideológicos que permeiam a importância da língua inglesa nos são transmitidos de maneira quase subliminar: jargões nunca traduzidos em determinadas áreas, nomes de produtos e de estabelecimentos, massificação de cultura e entretenimento em língua inglesa, pré-requisitos para a obtenção de um emprego ou crescimento profissional, entre muitos outros. Com isso, professores, assim como a sociedade no geral, podem ser impregnados por discursos que carregam, explícita ou implicitamente, ideologias que reforçam o imperialismo linguístico mencionado.

É imperativo, portanto, que reflexões acerca do tema sejam feitas, pois, somente por meio da desconstrução de ideologias naturalmente transportadas e da construção de uma consciência crítica, seremos capazes de refletir sobre a importância da aprendizagem da língua inglesa não para a manutenção dos mecanismos neoliberais do ensino, mas para a resistência a uma imposição hegemônica de caráter opressor e excludente.

## 2. Ideologia e hegemonia na (des)naturalização de discursos

A ideologia por trás do entendimento de que o ensino-aprendizagem da língua inglesa é primordial para a plena inserção do indivíduo no mercado de trabalho, faz-nos refletir sobre a manutenção das relações de poder estabelecidas por meio de discursos que evidenciam a posição hegemônica de um idioma sobre outros e,

principalmente, de uma sociedade sobre outras.

Ao ouvir, mais de uma vez, que “hoje em dia as pessoas não conseguem nada sem o inglês”, percebemos que a ideologia presente nessa construção – a ideia de que o domínio da língua inglesa é imprescindível para o sucesso do indivíduo contemporâneo – demonstra uma posição hegemônica não só de um idioma sobre outros, mas de uma sociedade sobre outras. Nesse sentido, entendendo as noções de ideologia e hegemonia importantes não só para a análise, como também para a desconstrução de discursos que marcam e perpetuam relações desiguais de poder, cabe apontar o sentido de tais conceitos de acordo com alguns teóricos. Para Fairclough (2001), por exemplo, a ideologia seria um sistema de ideias construído socialmente e difundido no campo discursivo por meio de textos escritos ou falados:

As ideologias são significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/ sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Segundo Van Dijk (1998) a ideologia seria um conjunto de crenças compartilhadas entre membros de um grupo. O autor explica que, dentro desse conjunto, os sujeitos consideram o que quer que seja como algo bom ou ruim, certo ou errado de acordo com suas crenças e, assim, podem agir em sociedade conforme aquilo em que acreditam. As ideologias podem levar o sujeito a aceitar algo como verdadeiro ou falso, servindo como base para argumentações ou explicações. Dessa forma, o conjunto de crenças particulares de um grupo influencia sua visão de mundo em geral, ao que Van Dijk (2008, p.48) afirma:

[...] uma ideologia é uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, tais como conhecimento, as opiniões e as posturas, e de representações sociais, como os preconceitos sociais. Essa estrutura ideológica em si consiste em normas, valores, metas e princípios socialmente relevantes que são selecionados, combinados e aplicados de forma tal a favorecer a percepção, interpretação e ação nas práticas sociais que beneficiam os interesses do grupo tomado como um todo. Dessa forma, uma ideologia proporciona coerência às atitudes sociais, que, por sua vez, co-determinam as práticas sociais. Deve-se sublinhar que as cognições sociais ideológicas não são sistemas de crenças ou opiniões individuais, mas essencialmente as cognições sociais de membros de formações ou instituições sociais.

Com relação às instituições sociais mencionadas por Van Dijk (2008), incluem-se aí, segundo o autor, o Estado, os meios de comunicação, a Igreja, a família e o aparato educacional, sendo esta última a que mais interessa para este artigo. Corroborando tal visão, Althusser (1980), ao enumerar os chamados Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – que serviriam para disseminar a ideologia das classes dominantes de forma a sustentar o sistema capitalista – inclui, entre outros, as Igrejas, a família, os partidos políticos e as escolas (públicas e particulares).

Para Althusser (1980, p.118), a simples tomada

de poder do Estado não garantiria a disseminação da ideologia necessária para a manutenção do sistema capitalista a serviço do mercado. Assim, é graças à instauração dos AIE que a ideologia da classe dominante é difundida e efetivada. Nesse sentido, as escolas seriam as instituições responsáveis por assegurar a sujeição de seus alunos à ideologia dominante.

Como bem salienta Althusser (1980, p.66), as instituições escolares se encarregam de estudantes de diferentes classes sociais desde muito jovens, podendo, por exemplo, por meio de métodos válidos de sanções, exclusões e seleções, impor os saberes da ideologia dominante. O autor ainda destaca dois fatos importantes: i) nenhum outro AIE possui um público obrigatório por tanto tempo – no contexto brasileiro, aproximadamente cinco horas por dia, cinco dias por semana – e por tantos anos; ii) os professores, também vítimas da ideologia da classe dominante, raramente conseguem se posicionar contra o sistema, conforme explica a seguir:

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se, inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho [...]. Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão natural, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos [...]. (ALTHUSSER, 1980, p.67)

Sobre a relação entre a ideologia e o sistema capitalista, Salustiano (2008, p.20) afirma que “estamos envolvidos numa estrutura em que a ideologia desempenha sua função, levando as pessoas a agirem de maneira a manter o sistema que visa a produção de riquezas, concentradas nas mãos de alguns”, e é quando as ideologias implícitas nas práticas discursivas se tornam naturalizadas que, como afirma Pedrosa (2005), elas se efetivam, atingindo o status de senso comum. Nesse sentido, Thompson (2011, p.126) reitera que é justamente por meio desse “consentimento ativo” das classes subordinadas que as classes dominantes conseguem estruturar seu campo ideológico e exercer um poder estável, garantindo, pois, a manutenção da hegemonia.

Entende-se por hegemonia a estrutura de poder que é mantida no âmbito social por meio da manutenção de ideologias. Segundo Resende e Ramalho (2004, p.198), a ideologia seria, por natureza, hegemônica, servindo “para estabelecer e sustentar relações de dominação e [...] para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes”. As autoras ainda acrescentam que, para que um grupo se mantenha em posição hegemônica, é preciso que se estabeleçam relações de liderança moral, política e intelectual na sociedade. Para tanto, os interesses de grupos particulares são difundidos por todo o tecido social, confundindo-se com os próprios interesses particulares em si. Sobre essa questão, Van Dijk (1998) afirma que a instauração da

hegemonia é bem-sucedida quando os subjugados não conseguem distinguir seus próprios interesses e atitudes dos interesses e atitudes de grupos dominantes. Dessa maneira, os grupos dominados se apegam às ideologias impostas (e, nesse caso, já naturalizadas), tornando-se incapazes de perceber que outras ideologias seriam mais condizentes com seus interesses.

Para Fairclough (2001), a hegemonia pode ser entendida tanto como liderança quanto como exercício de poder em diferentes domínios da sociedade, como nas esferas econômica, política, cultural e ideológica. Além disso, a hegemonia pode se dar, também, a partir da construção de alianças e da integração social, muitas vezes, mais por meio de concessões do que por meio da dominação explícita entre classes; dessa forma, mesmo classes subjugadas acabam por reproduzir os discursos das classes dominantes. Nesse sentido, podemos perceber que, atualmente, o domínio da língua inglesa funciona como uma espécie de condição para que o sujeito seja inserido na sociedade, o que reforça a relação de dominação de uma classe sobre outras. Ainda assim, Fairclough (2001) acredita ser possível que haja uma desnaturalização de ideologias presentes em eventos discursivos e, como afirma Pedrosa (2004, p.13):

Essa propriedade aparentemente estável e estabelecida das ideologias pode ser subjugada pela transformação, ou seja, pela luta ideológica como dimensão da prática discursiva, conseguindo-se, assim, remodelar as práticas discursivas e as ideologias que nelas foram construídas no contexto das redefinições das relações de dominação.

Para Fairclough (2001), a escola seria um dos locais onde a criticidade deveria ser estimulada e, conseqüentemente, um lugar ideal para que a quebra da hegemonia fosse estabelecida; no entanto, as instituições de ensino acabam por reforçar discursos que mantêm processos hegemônicos. Tal assertiva demonstra a relevância do ensino para a desconstrução de discursos carregados de ideologias das classes dominantes.

### 3. E aprender inglês serve para quê?

Nos níveis fundamental e médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a carga horária anual de estudos dentro da escola deve ser de, no mínimo, oitocentas horas. Isso significa dizer que entre o 6º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, o aluno passará mais de cinco mil horas em uma instituição de ensino. Nesse cenário, o professor se encontra como a principal ponte entre aluno e conhecimento dentro da sala de aula, sendo imprescindível que seu papel, bem como o da real importância do processo de ensino-aprendizagem para a construção do sujeito, esteja claro.

Com o ensino da língua inglesa agora obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental, cabe analisarmos como esse idioma pode contribuir para a emancipação ou exclusão do aprendiz, e como o professor pode atuar nesse sentido. Para tanto, apresentamos um breve histórico sobre as mudanças ocorridas no papel do professor e discorreremos sobre a importância do ensino para a libertação do sujeito,

além de apontar aspectos importantes sobre o neoliberalismo e o ensino da língua inglesa.

### 3.1. Da missão à reflexão: o professor e as idades do ensino

Antes de analisar o papel e a importância do professor não só em sala de aula, mas também na construção da sociedade contemporânea, cabe esboçar, ainda que brevemente, a evolução do ensino escolar moderno dentro de períodos históricos particulares, visto que tais momentos podem ser intimamente relacionados às mudanças ocorridas no entendimento daquilo que se espera de um professor.

Considerando os períodos históricos como “idades”, Tardif (2013) elabora um estudo apontando o que, segundo ele, seriam as três fases principais da evolução do ensino escolar moderno ocidental: a idade da vocação, do ofício e da profissão. Na primeira dessas idades, compreendida entre os séculos XVI e XVIII, a criação de pequenas escolas e colégios modernos acompanhou grandes reformas religiosas. Nessa época, o ensino poderia ser considerado como a “profissão da fé”, em que o professor, missionário, assim o era por vocação. O papel do professor não consistia primordialmente em instruir, mas em moralizar e manter a fé dos mais jovens por meio da disciplina e do controle.

Benites, Sarti e Neto (2015), ainda a respeito da idade da vocação, acrescentam que a instrução da leitura e da escrita existia, mas sempre em uma relação de subordinação à religião. Segundo os autores, ser professor, nessa época, era trabalhar em tempo integral por amor à função sacerdotal – uma missão inata relacionada ao sacrifício, à obediência, ao serviço e à devoção.

De acordo com Tardif (2013), entre os séculos XVIII e XIX, a relação dos professores com o magistério deixa ser vocacional e religiosa, adquirindo caráter contratual e salarial. Durante essa fase, denominada como “idade do ofício”, os professores passam a trabalhar com o intuito de constituir carreira, e a profissão docente passa, aos poucos, a ser incorporada às estruturas do Estado. A educação pública, pouco a pouco, torna-se laica e obrigatória, e os antigos controles externos – dos pais e sacerdotes, por exemplo – começam a dar lugar a certa autonomia pedagógica.

Para Carvalho (2000), é importante destacar, no entanto, que a autonomia pedagógica mencionada não chega a se dar por meio de um pensamento crítico, já que, durante a “idade do ofício”, os professores em formação aprendiam as técnicas para sua prática por meio da observação e estrita reprodução de métodos de ensino. Segundo a autora, a política de formação docente, por exemplo, estaria centrada na boa imitação de um modelo já pronto, ou seja, sem qualquer pensamento crítico por parte do jovem professor.

Tardif (2013) aponta que, a partir da segunda metade do século XX, instaura-se a terceira fase do ensino, que perdura até hoje: a idade da profissão. Com a concepção da educação como uma competência profissional que deve ser baseada em conhecimentos científicos, o que se pretende é aproximar o papel do professor ao de um pesquisador. Nesse sentido, o saber prático transmitido

de geração em geração começa a ser superado pela pesquisa universitária, e professores passam a ser vistos como especialistas em aprendizagem. Sobre essa questão, o filósofo esclarece que, apesar disso:

[...] a pesquisa não se limita a produzir conhecimentos teóricos ou básicos: ela deve estar a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores. Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar. (TARDIF, 2013, p.561)

Dessa forma, percebemos uma mudança no pensamento sobre a formação/construção do professor. A antes desejada reprodução de padrões observados em profissionais mais experientes começa a dar lugar à busca por uma autonomia do pensamento e, mais importante, a uma visão mais crítica sobre o ato de educar.

### 3.2. Educar para (trans)formar

Immanuel Kant (1999), em seu ensaio sobre a pedagogia, afirma que as pessoas podem ser educadas de duas maneiras: sendo treinadas e disciplinadas mecanicamente ou sendo verdadeiramente “ilustradas”. Dentro dessa perspectiva, o filósofo afirma a necessidade de pensarmos a educação como algo maior que uma instrução mecânica, afirmando que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 1999, p.26).

Nessa mesma linha de pensamento, segundo Streck (2012), o filósofo Jean-Jacques Rousseau já pensava na necessidade de que o ensino não fosse baseado apenas em memorização e repetição de conteúdos. Para Rousseau (1995), o mais importante seria dar as ferramentas para que as crianças pudessem construir um pensamento autônomo e pensar por si mesmas, já que impedir que a criança crie o hábito de pensar por si própria pode lhe causar prejuízos pelo resto da vida. Por isso, para o filósofo: “Trata-se menos de lhe ensinar uma verdade que de lhe mostrar como se deve fazer para descobrir sempre a verdade” (ROUSSEAU, 1995, p.228). O aluno, portanto, não deveria se acostumar a receber respostas prontas, mas ser instigado a buscá-las. O filósofo sugere que, ao incentivar o indivíduo a não aceitar respostas acabadas, ele teria menos chances de errar e, o mais importante, de ser induzido ao erro.

A partir da premissa de Rousseau (1995) de que a constante aceitação de respostas únicas pode levar o sujeito a erro, podemos concluir que, quando acostumadas a pensar criticamente, as pessoas passam, portanto, a fazer uma melhor “leitura” das relações que ocorrem na sociedade. O indivíduo que reflete sobre sua condição de sujeito atuante no mundo não se deixa enganar, por exemplo, por condições impostas pelo Estado. É interessante notar que, ao longo de seu ensaio, Kant (1999, p.28) aponta uma questão que não poderia ser mais contemporânea quando pensamos em nosso cenário político-social no tocante à educação:

Nas condições atuais pode-se dizer que a felicidade dos

Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. [...] De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? Desse modo, a maldade não será diminuída.

Considerando a ‘maldade’ citada por Kant (1999) como as mazelas e injustiças que afetam o povo, fica claro que lutar por uma educação que nos ensina a buscar sempre a verdade é, pois, uma questão de resistência. Afinal, como afirma Paulo Freire (1987, 1996, 1997), somente por meio da educação libertadora o oprimido poderá se livrar do opressor. O pensamento crítico-reflexivo de professores e alunos seria, portanto, imprescindível para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentro da proposta pedagógica freiriana, expoente máximo da educação popular, tem-se, no entanto, que a dinâmica de ensino-aprendizagem não se dá de maneira neutra, imparcial. Ela é continuamente moderada com base em um propósito definido, e o conhecimento aprendido e apreendido pelos sujeitos é sempre produzido em decorrência de contextos políticos, sociais e econômicos.

Já que a educação é conduzida por distintos interesses, ela pode, portanto, ser usada de duas maneiras antagônicas: de um lado como ferramenta para a libertação e, infelizmente, por outro, como mecanismo de exclusão e opressão. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) critica o que chama de “educação bancária”, que cerceia a autonomia crítica do aluno por enxergá-lo como mero receptor de conceitos pré-determinados. O educador afirma que:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p.34)

Conforme afirmam Sforini, Palangana e Bellanda (2002), é importante que os professores saibam quais são as competências que devem ser enfatizadas na escola e como passar de um ensino mecanicista e enciclopédico a uma experiência capaz de promover a reflexão sobre a realidade social:

É importante, pois, que o professor organize o ensino, articulando o conteúdo escolar à realidade concreta, de modo a que se perceba como este conteúdo se traduz na vida real de todos e, logicamente, na vida de cada um. [...] ensinar não se limita à transmissão de definições, fórmulas, dados, regras, etc. (SFORINI, PALANGANA E BELLANDA, 2002, p.122)

Ao pensarmos em qualidade de ensino, é interessante notar que a visão de aluno crítico ou participativo muitas vezes se confunde com uma sala de aula modernizada e conectada às últimas tendências da tecnologia. A

participação ativa do aluno, a troca de saberes entre educador e educando e a consciência de que os estudantes não são “páginas em branco” a serem preenchidas pelo professor são muito mais significativas que qualquer advento tecnológico que possa ser utilizado junto às técnicas de ensino. Como afirma Streck (2012, p.13):

Conhecimentos não são pacotes a serem passados adiante – não importa se via quadro negro, lâminas de retroprojetor ou PowerPoint – mas apreensões da realidade que se realizam numa situação de conhecimento marcada pela densidade humana, de amor, de fé e de esperança.

Na verdade, a inserção de técnicas modernas em sala de aula de nada adianta se, junto a isso, seguem presentes os pensamentos tradicionais de educação criticados por Paulo Freire. Assim, tanto a qualidade quanto a maneira que o professor mediará o conteúdo necessitam ser levadas em consideração, afinal, ao professor não cabe apenas a informação, mas, principalmente, a formação de seus alunos. De tal modo, para Kramsch (apud OLIVEIRA, 2000), o professor deve fomentar a concordância, mas também uma “rebelião” por parte do estudante. Essa ‘rebelião’ é entendida por Oliveira (2000) como a consciência crítica sobre seu processo de aprendizado e (in)formação.

### **3.3. O neoliberalismo, o ensino da língua inglesa e a importância da (des)construção emancipatória de conceitos**

Estudos em Linguística Aplicada apontam a necessidade de pensarmos a linguagem como ferramenta de ação e transformação social (DAMIANOVIC, 2005), já que, conforme afirma Fairclough (2001), é por meio dos discursos que agimos sobre o mundo e, principalmente, sobre o outro. Por esse lado, aquele que não domina os processos discursivos vigentes e, principalmente, aquele que não alcança uma visão crítica a respeito das formas de dominação engendradas pela linguagem, é quem, provavelmente, será subjugado.

À vista disso, ao considerarmos o poder atribuído à linguagem dentro da esfera de inclusão ou exclusão social, vale apontarmos a importância e relevância do professor de língua inglesa dentro do processo de conscientização do aluno com relação a sua participação no mundo como cidadão.

Recentemente, após uma polêmica reforma do ensino, ainda em andamento, o inglês passou a ser o idioma estrangeiro obrigatório a ser dado em todas as escolas desde o 6º ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Com essa medida, é possível que percebamos como a língua inglesa exerce um poder hegemônico dentro de uma sociedade capitalista dominada pelas práticas do modelo socioeconômico neoliberal vigente. Sobre essa questão, Silva (2017, p.2) esclarece que:

[...] poderosas empresas norte-americanas estabelecidas como verdadeiras estruturas de poder, com suas relações econômicas marcadas pelo neoliberalismo – que defende a busca incessante pelo lucro – ditam as regras do mundo capitalista influenciando o comportamento dos sujeitos em

escala global, implantando uma necessidade de aprender inglês para melhor compreensão e autonomia nas relações econômicas e culturais que perpassam as nações. Dessa maneira, o discurso neoliberal se estabelece subjacente aos processos de ensino/aprendizagem/uso de inglês na sociedade brasileira.

A partir dessa lógica de mercado atribuída ao ensino da língua inglesa, o Governo se mostra, por diversas vezes, contraditório em seus discursos que normatizam a educação brasileira. Os documentos que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – à beira da extinção – ora enfatizam a importância de se aprender uma língua estrangeira com enfoque na leitura para qualificar o aluno para o mercado de trabalho (BRASIL, 1998), ora ampliam a necessidade de conhecimento do idioma em suas formas oral e escrita para que o educando possa exercer sua cidadania (BRASIL, 2001, 2002).

No que diz respeito às novas diretrizes da educação nacional e ao ensino da língua inglesa nas escolas, agora obrigatório, o Ministério da Educação (MEC) também esboça suas contradições. À BNCC, de caráter mandatório, cabe definir os conteúdos básicos que deverão fazer parte dos currículos de todas as escolas do Brasil. No entanto, mesmo que nesse documento seja atribuída uma “perspectiva de educação linguística consciente e crítica” (BRASIL, 2017, p.199) ao ensino da língua inglesa, quando a LDB (BRASIL, 1996) impõe o ensino desse idioma em todo o território nacional<sup>3</sup>, ignorando suas dimensões continentais e diferentes necessidades de sua população, evidencia-se a visão neoliberal do Estado. A esse respeito, Sforzi, Palangana e Bellanda (2002, p.112-113), por exemplo, enfatizam a importância de que a formação básica do indivíduo não se limite às exigências econômicas do país:

O ensino regular não pode negar-se às demandas da produção, sob pena de sucatear as forças criadas até aqui. Contudo, a educação estará sendo medíocre e cerceadora se ignorar a necessidade de se ultrapassar os limites postos pelo mercado. Não se pode tomar as exigências econômicas como referência máxima, isto é, como ponto de partida e de chegada na formação do sujeito. O ensino há que ter como finalidade maior a educação com vistas às necessidades sociais, que, qualitativamente, transcendem em muito a informação e/ou a formação almejada pelo capital.

Quando órgãos governamentais deliberam que o ensino da língua inglesa é mais importante que o de outros idiomas – segundo explicação do MEC, por ser a língua mais disseminada e ensinada no mundo<sup>4</sup> –, fica claro que a globalização e os interesses do mercado mundial passam a ser mais importantes que o pleno desenvolvimento social e político dos aprendizes que poderia ser extraído a partir do ensino desse idioma.

Nesse sentido, vale mencionar o estudo de Avelar e Ball (2017) sobre a relação entre Governo e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que nasce em 2013 com o objetivo de debater e implementar uma agenda pública para a padronização do ensino no Brasil. Os autores do estudo ressaltam o fato de que o MBNC tem como fundadores a Fundação Lemann, o Instituto Natura

e o Banco Itaú BBA e, ainda que patrocinado e mantido exclusivamente por organizações privadas, representantes de todos os níveis do governo encontram-se entre seus membros. Ainda sobre a relação intrínseca entre estado, mercado e filantropia, destacam que:

O estado está se reformulando como um novo fazedor de mercados, instituidor de comissões de serviços e monitorador do desempenho. O mercado, por sua vez, está se expandindo de modo a cada vez mais sujeitar o social e o público aos rigores do lucro. A filantropia está sendo reformulada pelos discursos e pelas sensibilidades dos negócios, adotando, por exemplo, a práticas de impacto, avaliação, eficiência e competição. (BALL; ÖLMEDO, 2011; BISHOP; GREEN, 2010 *apud* AVELAR; BALL, 2017, p.3)

Nesse sentido, Avelar e Ball (2017, p.3) salientam a “natureza cambiante do trabalho realizado pelo estado, a imprecisão das fronteiras entre a filantropia e as políticas, e a inserção, nas políticas educacionais, de novas sensibilidades e interesses”. Sobre os novos interesses que permeiam as políticas pública, destacam-se as palavras do professor e historiador Ronaldo Alves (2011, p.1):

[...] no âmbito das políticas públicas de educação, identificamos claros indícios de uma prática neoliberal, principalmente no tocante ao foco no atendimento às demandas do mercado de trabalho, não valorizando, na prática, a formação integral do aluno, e do ser humano com cidadão.

Dentro dessa visão, como afirma Silva (2017), a língua inglesa passa a ser considerada um produto necessário para a aquisição de outros produtos, sendo que essa crença não se restringiria a órgãos do governo, já que, segundo a autora, alunos e até mesmo professores de inglês, quando questionados sobre as razões para se estudar o idioma, apontam que sua aprendizagem se faz necessária dentro de um mundo globalizado, servindo para abrir portas para melhores empregos. Silva (2017, p.11, grifo nosso) esclarece que, pelo viés neoliberal aplicado à educação, a língua inglesa passa a ser entendida:

[...] **como ferramenta de instrumentalização do indivíduo para “agir no mundo globalizado”**. O currículo neoliberal apresenta essa língua como um bem associado ao aumento de oportunidades de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no portfólio de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho. Prepara-se o profissional para o mundo do trabalho, instrumentaliza-se o indivíduo para que possa agir na sociedade gerando lucros, e **o inglês passa a ser nada mais do que um produto a ser vendido. É lamentável que os valores éticos, estéticos, políticos e sociais do uso da língua acabem ficando esquecidos**

Por fazerem parte de uma sociedade capitalista, percebe-se, portanto, que alunos e professores acabam repetindo os mesmos discursos neoliberais proferidos – ainda que de maneira implícita – nos documentos e pronunciamentos oficiais. Como bem esclarece Silva (2017), é importante que os professores saibam se

posicionar com relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, desvinculando-se da noção neoliberal de educação de ensinar apenas aquilo que interessa ao mercado. Cabe aos professores pensarem sobre o ensino de inglês de maneira crítica, considerando os fenômenos sociais, econômicos e políticos que permeiam o uso do idioma, possibilitando o exercício pleno da cidadania por parte dos alunos. É importante que a prática do professor, portanto, traga

[...] à reflexão dos estudantes o sentido e o significado do aprendizado de uma língua, e o que representa – e o que não representa – saber inglês na sociedade global contemporânea. Em lugar de eficácia, instrumentalização e prática, que tomem lugar mais importante no trabalho docente o processo, a construção, e a reflexão, de modo que o ensino da língua inglesa nas escolas de educação formal seja pautado na visão de autonomia de nação, de independência de um povo, de identidade de uma cultura, de cidadania plural e crítica, e de subjetividades éticas e criativas. (SILVA, 2017, p.13-14).

Urge, portanto, a necessidade de problematizarmos o ensino instrumental da língua inglesa que, por trás de um discurso de inclusão do aluno no mundo globalizado, pode levá-lo à alienação, reduzindo sua capacidade de refletir criticamente sobre as relações de poder às quais somos submetidos.

### **Considerações Finais**

Tendo em vista todo o exposto, cabe refletirmos

sobre a importância da desconstrução dos discursos neoliberais ora reproduzidos focando a relevância da aprendizagem da língua inglesa por questões econômicas/mercadoológicas. Vale ressaltar a importância de que professores e futuros professores da língua inglesa, bem como toda a sociedade, construam um pensamento crítico-reflexivo sobre os possíveis mecanismos de dominação presentes na ideia da necessidade do domínio de um idioma exclusivamente por uma questão de mercado.

No contexto dessa discussão, parece ser essencial que docentes desconstruam pensamentos provavelmente já marcados pelo sistema vigente e reflitam sobre sua prática e importância no decurso de transformação social possibilitado pelo ensino crítico do idioma. Somente por meio do estímulo constante à reflexão acerca do viés político emancipatório do ensino da língua inglesa, os discursos ora dominantes poderão ser, efetivamente, desconstruídos.

É importante, portanto, que estudos mais aprofundados sejam feitos com o intuito de analisarmos e rompermos com essa ideologia, ora marcante, a fim de que a desnaturalização da hegemonia imposta seja possível, o que fortaleceria o pensamento autônomo e crítico por parte não só dos educadores, mas de toda a sociedade. Dessa forma, é possível que encontremos as ferramentas necessárias para a implementação de estratégias que permitam que as escolas sejam capazes de formar cidadãos com base para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, reflexiva e emancipada.

**Recebido em 18/09/2018**  
**Aprovado em 22/11/2018**

## Notas

<sup>3</sup>Lei nº 9.394 - Art.26, §5º; Art.35-A, §4º

<sup>4</sup>Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_10](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10)> Acesso em 03/07/2018.

## Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado** (Notas para uma investigação). Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e Educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). In: **XXVI Simpósio Nacional de História**, 2011, São Paulo.
- BENITES, L. C.; SARTI, F. Medeiros; SOUZA NETO, S.; De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado, In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 45, n.155, São Paulo, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, Mar. 2000.
- DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social** / Norman Fairclough: Izabel Magalhães, coordenadora de tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontenella. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- PEDROSA, C. E. F. Análise Crítica do Discurso: uma proposta para análise crítica da linguagem. In: IX CNLF, 2005, Rio de Janeiro. **Livro de resumo do IX CNLF**, 2005.
- RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão - Santa Catarina, v. 5, n.2, p. 185-208, 2004.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SALUSTIANO, A. Travessias ideológicas: **Um enfoque crítico-analítico no discurso do professor de inglês de escola pública**. Cuiabá: UFMT, 2008.
- SFORNI, Marta S. F.; PALANGANA, Isilda C.; BELLANDA, Maria T.; Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(1), pp. 111-128.
- SILVA, Simone Batista. **Neoliberalismo e ensino de inglês**: considerações para reflexão. Traduzir-se, v. 03, p. 01-123, 2017.
- STRECK, D. R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. In: **Currículo Sem Fronteiras**, vol. 12, n. 3, p. 8-24, 2012.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Ideology**: A multidisciplinary approach. London: Sage Publications, 1998.