



**Michelle Lopes de Abreu Vargas**

***E falar inglês serve pra quê?***

**Do senso comum ao pensamento crítico, um processo de  
(trans)formação**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores  
Marcondes de Souza

Rio de Janeiro  
Junho de 2020



**MICHELLE LOPES DE ABREU VARGAS**

***E falar inglês serve pra quê?***

**Do senso comum ao pensamento crítico, um processo de  
(trans)formação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

**Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Silvana Soares de Araújo Mesquita**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Vânia Finholdt Ângelo Leite**

Departamento de Educação - UERJ

Rio de Janeiro, 24 de junho de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

### **Michelle Lopes de Abreu Vargas**

Possui graduação em História da Arte, Marketing e Letras (Português/Inglês). Possui também especialização em Tradução da Língua Inglesa. Atualmente é professora temporária substituta (Língua Inglesa) no Colégio Pedro II/RJ.

#### Ficha Catalográfica

Vargas, Michelle Lopes de Abreu

“E falar inglês serve pra quê?” : do senso comum ao pensamento crítico, um processo de (trans)formação” / Michelle Lopes de Abreu Vargas; orientadora: Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza. – 2020.

116 f.: il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação inicial de professores. 3. ensino-aprendizagem da língua inglesa. 4. Análise crítica do discurso. 5. Senso comum. 6. Senso crítico. I. Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À Maria, que na sala grita enquanto aqui escrevo.

## Agradecimentos

À força espiritual que está sempre comigo. Muitos a chamam de Deus, outros, de sorte.

À querida Maria Inês. Orientadora paciente e afetuosa. Sem suas palavras de carinho, talvez eu tivesse desistido.

Ao Zé. Melhor amigo, melhores conselhos e melhores abraços. Há catorze anos, amor da minha vida.

À Maria. Dona das minhas melhores risadas e maiores olheiras. Me mostrou que “dou conta”. Primeiro ano do mestrado na barriga. Segundo, no colo.

À minha família. Apoio incondicional sempre. Em especial à minha mãe. Impossível enumerar todos os motivos, mas Maria sabe.

Aos meus sogros, Rosa e André. Suporte imprescindível e muitos “agora deixa ela aqui [Maria] e vai escrever” nesta reta final.

Ao grupo de WhatsApp *Mestrado Educação PUC*. Caminho mais leve graças às meninas que dele fazem parte. Aos memes e *stickers* também.

Aos meus amigos queridos. Companheirismo, pizzas e distrações ao longo desse processo. Por fim, me ajudaram mais que atrapalharam.

Aos voluntários que aceitaram participar de minha pesquisa. Literalmente, ela não existiria sem eles.

A todos que, por descuido, não mencionei. Muitos contribuíram de forma direta ou indireta para que eu chegasse até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*O rei Leão, nobre cavaleiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir?*

*Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. [...]O que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. [...]*

*Começaram as aulas, de clareza meridiana. Todo mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. Depois de uma aula sobre o cheiro e o gosto bom da carniça, podiam-se ver grupinhos de pássaros que discretamente (para não ofender os mestres) vomitavam atrás das árvores. [...]*

*E assim as coisas se desenrolaram, de fracasso em fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam. E todos comentavam, sem entender: “A educação vai muito mal...”*

Rubem Alves

## Resumo

Vargas, Michelle Lopes de Abreu; Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza. **“E falar inglês serve *pra* quê?”: do senso comum ao pensamento crítico, um processo de (trans)formação.** Rio de Janeiro, 2020. 116p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa investiga se o percurso trilhado na formação inicial é capaz de desconstruir discursos baseados no senso comum quando alunos de Letras Português / Inglês discorrem sobre a importância da aprendizagem da língua inglesa nas escolas. Para tal, o estudo qualitativo baseia-se nos conceitos da Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001); nos estudos de Silva (2017) sobre os aspectos neoliberais que impactam o ensino da língua inglesa e nas considerações de teóricos que têm o ensino crítico do idioma como objeto de estudo, como Pennycook (2009), Jordão (2004, 2014) e Oliveira (2014). Como caminho metodológico, primeiramente investigou-se a presença de um senso comum acerca da justificativa para aprendizagem do idioma por meio de pesquisa bibliográfica de caráter histórico, pesquisa de anúncios promovendo a importância da língua e questionário com quarenta voluntários de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. Após entendimento sobre o que o senso comum aponta como necessidade para a aprendizagem do inglês, foram analisados os discursos de oito graduandos de uma faculdade particular tomados por meio de entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que as falas dos alunos de períodos avançados apresentam menos elementos discursivos considerados como de senso comum; no entanto, de modo geral, o senso crítico com relação à aprendizagem do idioma não aparece de maneira clara em seus discursos, o que demonstra haver uma carência de um olhar mais crítico sobre o ensino de línguas durante a formação desses alunos.

## Palavras-chave

Formação inicial de professores; ensino-aprendizagem da língua inglesa; análise crítica do discurso; senso comum; senso crítico.

## Abstract

Vargas, Michelle Lopes de Abreu; Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza. **“And what's the use of speaking English?”: from common sense to critical thinking, a process of (trans)formation.** Rio de Janeiro, 2020. 116p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research investigates whether graduation is capable of deconstructing discourses based on common sense when Portuguese / English students talk about the importance of learning English in schools. To this end, the qualitative study is based on the concepts of the Social Theory of Discourse by Fairclough (2001); in the studies by Silva (2017) on the neoliberal aspects that impact the teaching of the English language and in the considerations of theorists who have the critical teaching of the language as an object of study, such as Pennycook (2009), Jordão (2004, 2014) and Oliveira (2014). As a methodology, we first investigated the presence of a common sense in the reasons for learning the language through historical bibliographic research, search for advertisements promoting the importance of the language and a questionnaire with forty volunteers of different age range and educational levels. After understanding what is the common sense about the need for learning English, the speeches - taken through semi-structured interviews - of eight graduates from a private college were analyzed. As a conclusion, it is possible to say that the speeches of senior students have less discursive elements considered as common sense. However, in general, the critical sense regarding language learning does not appear clearly in their speeches, which demonstrates that there is a lack of a more critical look at language teaching during graduation years.

## Keywords

Pre-service teacher education; teaching and learning the English language; critical discourse analysis; common sense; critical sense.



# SUMÁRIO

1. Introdução	13
2. Reflexões Teóricas Preliminares	16
2.1. A Análise Crítica Do Discurso: o discurso como ferramenta política e ideológica	18
2.1.1. Um olhar crítico sobre a linguagem: o nascimento da Análise Crítica do Discurso	21
2.2. Reflexões sobre Educação, ensino e língua inglesa	26
2.2.1. Da missão à reflexão: o professor e as idades do ensino	26
2.2.2. Educar para (trans)formar	28
2.2.3. O neoliberalismo, o ensino da língua inglesa e o papel da formação inicial na (des)construção de discursos	31
3. A Construção da pesquisa	35
3.1. A Pesquisa Qualitativa e a ACD	35
3.2. A coleta de dados e a formação do pesquisador	36
3.2.1. História da Arte: a pesquisa bibliográfica	36
3.2.2. Marketing: a pesquisa documental e o questionário	37
3.2.3. Letras: a entrevista	37
3.2.3.1. O Modelo Tridimensional do Discurso	39
4. E aprender inglês serve pra quê?	45
4.1. “Sei lá, mas é muito importante”: a construção do senso comum	45
4.1.1. “Tem gringo no samba”	47
4.1.2. <i>Top Five</i> : cinco motivos para você aprender inglês!	50
4.1.3. <i>I need, you need, we need</i> : todos precisam saber inglês.	54
4.2. Analisando discursos de futuros professores de inglês	58
4.2.1. A escolha pela graduação.	59
4.2.2. O curso de inglês	62

4.2.3. O inglês na escola	67
<b>SUMÁRIO</b>	
4.2.4. O inglês obrigatório	76
4.2.5. O papel do professor de inglês	84
4.2.6. A formação inicial: (trans)formação?	90
5. Considerações Finais	95
6. Referências Bibliográficas	98
7. Anexos	103
Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	104
Anexo 2: Questionário Online	106
Anexo 3: Entrevista com estudante de 1º período	107
Anexo 4: Entrevista com estudante de 7º período	112

## Lista de Figuras

Figura 1 - Anúncio Gazeta do Rio de Janeiro, em 1809	49
Figura 2 - Anúncio Gazeta do Rio de Janeiro, em 1813	49
Figura 3 - Anúncio do Instituto Brasileiro de Ensino Técnico na década de 40	52
Figura 4 - Propaganda de um curso oferecido pela Oxford na década de 70	52
Figura 5 - Campanha publicitária de curso apresenta motivações para se aprender inglês	53
Figura 6 - Artigo publicado pela revista eletrônica Babbel em 2015	53
Figura 7 - Inglês é “requisito básico para praticamente todas as posições de mercado.”	54

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Participantes por faixa etária	55
Gráfico 2 – Participantes por nível de escolaridade	56
Gráfico 3 – Inglês indispensável para o desenvolvimento profissional	56
Gráfico 4 – Ranking: Saber inglês serve para (...)	57

## 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, todas as escolas do Estado passam a ter o inglês como disciplina obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. O contexto social, cultural e geográfico dos 27 estados do país deixa, portanto, de ser levado em consideração no momento da escolha do idioma estrangeiro a ser ensinado. A relevância profissional da língua inglesa é a mais usada como justificativa para a recente mudança e, com isso, as novas diretrizes da educação nacional parecem demonstrar que o mercado de trabalho é uma das principais motivações para se aprender o idioma.

A partir desse cenário, é de se esperar que muitas crianças tenham seu primeiro contato com a língua inglesa na escola, onde 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 – faz-se imprescindível. Por atuarmos dentro de locais de (trans)formação, devemos ultrapassar a simples transmissão de conteúdo, agindo como transformadores ativos dentro de toda a esfera pedagógica.

Há de se considerar, no entanto, que os aspectos ideológicos que permeiam a elevação do status 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, a sociedade – e aqui incluem-se os professores – pode ser impregnada por um senso comum que carrega, explícita ou implicitamente,

ideologias que reforçam o imperialismo linguístico mencionado, esvaziando os discursos sobre os diversos motivos que fazem com que a aprendizagem de um idioma seja relevante.

É imperativo, portanto, que a formação inicial dos professores seja capaz de desconstruir ideologias naturalmente transportadas, formando um educador com consciência crítica, capaz de refletir sobre a importância da aprendizagem da língua inglesa não para a manutenção de hegemonias, mas para a resistência aos mecanismos excludentes de nosso contexto social. Se por um lado a escola pode ser vista como um ambiente capaz de transformar a realidade dos educandos, a universidade, por sua vez, deve ser entendida como o local em que o futuro educador irá perceber seu papel de agente atuante na transformação da sociedade.

Desse modo, temos como objetivo geral desta dissertação: *compreender se a formação inicial está sendo eficiente em sua função (trans)formadora, contribuindo para a construção de discursos mais crítico-reflexivos de futuros professores de inglês acerca da importância da aprendizagem do idioma.*

Com base nos conceitos da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2001), verifico e comparo como professores em formação, estando em períodos iniciais e finais da graduação, discorrem, entre outras coisas, sobre a importância do ensino-aprendizagem do idioma. A relevância dessa pesquisa pauta-se na necessidade de pensarmos o ensino da língua inglesa para além das questões mercadológicas e, principalmente, refletirmos sobre como a formação inicial pode contribuir sendo a base para a construção do pensamento crítico dos futuros docentes.

O presente estudo é composto por cinco capítulos, sendo o primeiro de caráter introdutório, para contextualizar o tema abordado, e o último de finalidade conclusiva, em que são tecidas as considerações finais a respeito das inferências originadas a partir da análise dos dados coletados.

O capítulo *Reflexões Teóricas Preliminares*, o segundo desta dissertação, apresenta um resumo teórico a partir de dois eixos: o primeiro, com o intuito de elucidar os elementos essenciais necessários a esse estudo, apresenta aspectos importantes acerca das especificidades da Análise Crítica do Discurso de acordo com teóricos como Fairclough (2001), van Dikj (1993), Resende e Ramalho (2004, 2006) e Fernandes (2014) e o segundo apresenta um breve histórico sobre o papel do professor ao longo do tempo e sobre a importância de um ensino emancipatório.

Nesse capítulo também são esmiuçados importantes aspectos do neoliberalismo que permeiam o ensino da língua inglesa considerando, principalmente, os estudos de Silva (2017).

No capítulo seguinte, *A Construção da Pesquisa*, apresentamos e descrevemos os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo, justificando nossas escolhas de acordo com os objetivos da pesquisa.

No quarto capítulo – intitulado *E aprender inglês serve para quê?* – apresentamos e analisamos os dados produzidos por meio de pesquisa bibliográfica e documental, questionário e entrevista.

No quinto e último capítulo apresentamos as *Considerações Finais*, em que retomamos os objetivos de pesquisa, traçando um paralelo com os resultados encontrados no capítulo anterior.

## REFLEXÕES TEÓRICAS PRELIMINARES

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 desse idioma.

Nos níveis fundamental e médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>1</sup>, a carga horária anual deve ser de, no mínimo, oitocentas horas de aulas. 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 na escola. Sendo o ensino da língua inglesa agora obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental (devido alteração da LDB em 2017)<sup>2</sup>, ao ouvir, mais de uma vez, que “hoje em dia as pessoas não conseguem nada sem o inglês”, percebo 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.

Portanto, sendo o professor a principal ponte entre aluno e conhecimento dentro da sala de aula, é imprescindível que seu papel, bem como o da real importância do processo de ensino-aprendizagem para a construção de um cidadão crítico-reflexivo, esteja claro na mente do educador. No entanto, como professora de inglês, pude ouvir de outros professores do idioma que a imposição da oferta da língua seria benéfica para todos, já que ela seria “uma língua muito importante”. Não nego a importância do idioma, muito pelo contrário. Para mim, a língua inglesa não só permite acesso a diversas coisas, como também é a fonte de meu sustento. No entanto, a justificativa de ser muito importante, pura e simplesmente, colocou “uma pulga atrás de minha orelha” que não parava de me perguntar: importante para quê? Pensando nas palavras de Jordão (2014, p.7), temos que a aprendizagem de um idioma seria importante para a construção de nossa auto-reflexividade, da

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 10/02/2019.

<sup>2</sup> § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)



consciência de nossa posição no mundo, de como podemos ser posicionados e nos posicionarmos diferentemente em diferentes contextos, de uma visão crítica sobre nossa própria cultura etc. Pensando por esse prisma, o aprendizado da língua inglesa, bem como de qualquer outro idioma, é sim muito benéfico. Mas será que era disso que a professora com quem eu conversava estava falando quando disse que o inglês obrigatório era muito importante?

Pensando nessa questão, e em muitas outras que surgiram a partir daí, nasceu o desejo de realizar essa pesquisa que – partindo do princípio que estudantes de Letras entrariam na formação inicial tomados pelo senso comum acerca da importância da aprendizagem da língua inglesa – busca responder à seguinte questão: *a formação inicial está sendo eficiente na sua função (trans)formadora, contribuindo para a construção de discursos mais crítico-reflexivos acerca da importância da aprendizagem do idioma?*

Partindo desta questão central, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Apurar o senso comum na sociedade brasileira acerca da relevância da aprendizagem da língua inglesa;
- Verificar se os discursos dos futuros professores sobre a importância do idioma se aproximam mais ao entendimento encontrado no senso comum ou se apresentam elementos discursivos mais crítico-reflexivos;
- Verificar se os alunos creditam à formação inicial sua percepção sobre a relevância da aprendizagem da língua inglesa.

Antes de respondermos a questão proposta pela pesquisa, no entanto, cabe fazermos um apanhado teórico a partir de dois eixos: i) o eixo sobre a Análise Crítica do Discurso, que apresenta conceitos indispensáveis para entendimento de nossa escolha teórico-metodológica quando da análise dos dados coletados e ii) o eixo sobre Educação, que procura provocar algumas reflexões importantes no âmbito do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

## **2.1. A Análise Crítica Do Discurso: o discurso como ferramenta política e ideológica**

Como bem esclarece Orlandi (2009), os analistas do discurso não têm a língua ou a gramática como base de estudos, ainda que, dentro de uma visão ampla, esses temas também lhe interessem. A Análise do Discurso (AD), como o próprio nome já esclarece, trata do discurso como objeto de pesquisa. No entanto, ainda que por vezes utilizado como sinônimo para texto, fala ou mensagem, cabe aqui elucidar algumas das concepções atribuídas ao termo.

Fiorin (1998) defende que o discurso é a ferramenta com a qual o falante age sobre o mundo por meio da expressão de seus pensamentos. O autor (FIORIN, 2012) também explica que, ainda que texto e discurso sejam encarados como sinônimos para muitos estudiosos da linguagem, a maior parte dos linguistas distingue tais termos. Para Fiorin (2012), o discurso não é apenas um objeto linguístico de estudo, pois seu funcionamento discursivo possui, também, uma vinculação histórica. Sua análise não deve, portanto, recair no plano da expressão, mas no do conteúdo. Vale ressaltar aqui que, para Fiorin (2012), os discursos não são construídos sobre a realidade, mas sobre outros discursos; logo, eles nunca são neutros.

Melo (2009) aponta que diversos significados são atribuídos ao termo discurso; dos mais abstratos aos mais concretos. Após explicitar o sentido aplicado ao termo por teóricos como Michel Pêcheux (1990), Norman Fairclough (2001) e Dominique Maingueneau (2005), o autor conclui que, embora haja variações entre os significados conferidos por diferentes correntes e linguistas, o objeto de estudo do analista do discurso sempre será a relação entre sujeito e discurso – as relações de poder que podem ser estabelecidas, a legitimação de identidades sociais, a construção e modificação social, entre outras expressões humanas. Dessa forma, vê-se que o estudo do discurso não incide somente na língua, mas naquilo que há por detrás da linguagem e suas manifestações discursivas. Orlandi (2009) também define o discurso como sendo algo maior que a simples transmissão de informações por meio de mensagens faladas ou escritas:

[...] diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela

língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na ideia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2009, p.21)

A professora e pesquisadora ainda explica que a própria etimologia da palavra discurso carrega em si o sentido de curso, percurso, de correr ou movimentar-se. O discurso é, portanto, a palavra em movimento, uma prática humana que permite que, por intermédio da linguagem, o ser humano se coloque dentro da história e interaja com seu meio social, possibilitando “tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2009, p.15).

Resende e Ramalho (2006) esclarecem que a noção de discurso pode adquirir dois vieses contrários, ainda que complementares: por um lado, o discurso pode ser encarado por meio de um conceito formalista, visto como uma unidade acima da sentença e, por outro, por meio de uma ótica funcionalista. Esse último, de acordo com as autoras, seria o único conceito oportuno para os analistas do discurso, visto que o objeto de pesquisa desses estudiosos recai não apenas sobre as particularidades dos sistemas linguísticos em si, mas, principalmente, sobre “a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13).

Norman Fairclough (2001), linguista britânico expoente dentro do quadro de teóricos vinculados à ACD, procura estreitar o sentido que os cientistas sociais geralmente atribuem ao termo discurso para se referirem à linguagem falada ou escrita. O estudioso esclarece que, enquanto a corrente saussureana não percebe a linguagem (fala) como um objeto de estudo – pois a entende como fruto de uma atividade essencialmente individual e, portanto, imprevisível e assistemática –, a corrente sociolinguística afirma que o uso da linguagem seria moldado socialmente e não de maneira individual, defendendo a possibilidade do uso de metodologias para seu estudo. Estudar a linguagem seria possível, pois ela estaria correlacionada a variáveis sociais, o que quer dizer que ela sofreria mudanças de acordo com, por exemplo, o tipo de interação entre os participantes, os tipos sociais ou os diferentes

propósitos sociais das pessoas envolvidas nas interações. Fairclough (2001), no entanto, por mais que considere essa visão sociolinguística da linguagem como um avanço em relação à interpretação saussureana, ainda percebe duas limitações importantes quanto ao seu estudo:

Primeiro, a ênfase tende a ser unilateral sobre como a língua varia segundo fatores sociais, o que sugere a existência de tipos de sujeito social, de relações sociais e de situação bastante independentes do uso de linguagem, e a exclusão da possibilidade de o uso de linguagem realmente contribuir para sua constituição, reprodução e mudança. Segundo, as 'variáveis sociais' que são consideradas como correlacionadas a variáveis linguísticas são aspectos das situações sociais de uso linguístico relativamente superficiais, além de não haver uma compreensão de que as propriedades do uso de linguagem podem ser determinadas em um sentido mais global pela estrutura social em um nível mais profundo - as relações sociais entre as classes e outros grupos, modos em que as instituições sociais são articuladas na formação social, e assim por diante - e podem contribuir para reproduzi-la e transformá-la. (FAIRCLOUGH, 2001, p.90)

A partir dessa problematização, Fairclough (2001) sugere o uso do termo discurso ao considerar a linguagem não como atividade individual ou como resposta a variáveis situacionais, mas como forma de prática social. Nesse sentido, segundo o estudioso, o discurso pode ser entendido como um modo de ação – uma ferramenta com a qual as pessoas agem sobre o mundo e, principalmente, sobre os outros – e, também, como um modo de representação. Além disso, entre estrutura social e discurso estabelece-se uma relação dialética, sendo a primeira considerada tanto uma condição quanto um efeito da prática social estabelecida pelo discurso. Ainda de acordo com o linguista:

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. (FAIRCLOUGH, 2001, p.91)

Outra característica apontada por Fairclough (2001) é que o discurso contribui para a construção de todas as dimensões da estrutura social. Nesse sentido, a prática discursiva não se limita à simples representação do mundo, pois o discurso também o transforma, o constrói e o constitui em significado.

Outro ponto importante levantado por Fairclough (2001) é que o discurso pode estar enredado em quaisquer das várias orientações da prática social (política, econômica, cultural, ideológica). No presente estudo, particularmente me interessa sua posição com relação ao discurso como modo de prática política e ideológica, a saber:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p.94)

Dentro dessa perspectiva, pode-se perceber que, assim como apontado por Fairclough (2001) e outros teóricos aqui expostos, dentro da análise do discurso, a linguagem é encarada como algo além da língua e da gramática, podendo ser vista como a representação do homem em constante interação com seu meio. Assim, movimentando-se entre o linguístico e o social, o discurso deve ser compreendido como uma prática que age não apenas sobre o indivíduo, mas também sobre a sociedade. Dessa forma, entende-se que o discurso pode, por um lado, estabelecer estruturas sociais e, por outro, ser formado ou modificado de acordo com o contexto de domínio social em que se encontram.

### **2.1.1. Um olhar crítico sobre a linguagem: o nascimento da Análise Crítica do Discurso**

Orlandi (2009) afirma que a linguagem pode ser estudada de diversas maneiras. Exemplos disso são as áreas da Linguística – que estuda a linguagem enquanto um sistema de signos ou de regras formais – e da Gramática Normativa – que lança seu olhar para as normas de bem dizer da língua estudada. A autora esclarece, inclusive, que as próprias palavras ‘língua’ e ‘gramática’ podem assumir diferentes significados em épocas, tendências ou com autores diversos, e completa:

Pois é justamente pensando que há muitas maneiras de se significar que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que é a que deu origem a Análise do Discurso. [...] Na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (ORLANDI, 2009, p.15)

Orlandi (2009) explica que, tendo como objeto de estudo o discurso, a Análise do Discurso (AD) trabalha com a língua em uso, no mundo, e não enquanto uma estrutura abstrata. O que interessa são as formas de significar, a interação entre os homens, a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada sociedade.

Sobre a Análise Crítica do Discurso, Resende e Ramalho (2006, p. 21) contam que o termo foi pela primeira vez usado por Norman Fairclough, em 1985, consolidando-se como uma disciplina no início da década de 1990, quando os teóricos Norman Fairclough, Teun van Dijk, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak se reuniram em um simpósio realizado em Amsterdã. Dentre os estudiosos citados, Resende e Ramalho (2006) afirmam que Norman Fairclough é reconhecido como expoente máximo da ACD, sendo sua proposta teórico-metodológica – a Teoria Social do Discurso – normalmente considerada como a própria ACD em si, ainda que as pesquisas dentro dessa linha de análise não se limitem a seu trabalho.

Historicamente, Fernandes (2014) aponta dois eventos que teriam contribuído para o surgimento da Análise Crítica do Discurso: o fortalecimento do paradigma linguístico funcionalista, dando origem à Análise do Discurso, e o despontar da Linguística Crítica (LC), no final da década de 1970, que despertaria o interesse pelo olhar crítico sobre a linguagem, particularidade atribuída à ACD.

Com relação à origem da AD, Fernandes (2014) esclarece que, em meados da década de 1960, o formalismo – que tinha como foco o estudo das formas linguísticas e não de seu uso – passa a não mais satisfazer as necessidades dos linguistas interessados em investigar as relações entre linguagem e sociedade. Com isso, em 1969, o filósofo francês Michel Pêcheux lança o livro *Por uma análise automática do discurso*, dando início à AD e a uma ruptura dentro do campo da linguística que desencadearia, pouco depois, o surgimento da ACD.

Noções essenciais do que vem a ser a AD são brevemente levantadas por Melo (2009). O pesquisador afirma que essa corrente estuda a língua em seu processo histórico, encarando a linguagem de maneira transitória e não-formal. Além disso, afirma que os estudos com base na análise do discurso privilegiam as condições de produção e recepção textual, bem como os efeitos de sentido produzidos. Os pesquisadores interessados em AD concentram-se, portanto, em observar a prática social da linguagem e seu uso concreto, e a interação social passa

a ser vista como produtora de sentido dos discursos. O autor ainda esclarece que, como o grande objetivo da AD é verificar os processos de reprodução social do poder hegemônico por meio da linguagem, o sujeito não é encarado como dono do discurso que profere, mas como alguém formado por ele.

Melo (2009) explica que, após o surgimento da AD, a ACD nasce como uma linha de estudos também interessada pelo discurso como prática social, no entanto, com parâmetros e convicções extremamente diferenciados dos desenvolvidos pela AD. O autor diz, ainda, que a ACD seria assim denominada porque:

[...] tenta revestir-se de uma prática social transformadora da sociedade, dando ao analista um relevante estatuto de interventor social por meio de seu trabalho de análise. A ACD é um estudo de oposição às estruturas e às estratégias do discurso das elites. Seus analistas são, normalmente, militantes sociais, intelectuais orgânicos que formulam propostas para exercerem ações de contrapoder e contraideologia a situações de opressão. (MELO, 2009, p. 9)

Sobre a Linguística Crítica, corrente que teria influenciado o surgimento da ACD, Fernandes (2014) explica que seus proponentes buscavam investigar a inter-relação entre questões sociais, linguísticas e ideológicas, já que, para a LC, o discurso não existiria sem significados sociais. Nesse sentido, Fowler e Kress (apud FERNANDES, 2014, p.30) afirmam que “[...] se o significado linguístico é inseparável da ideologia, estando ambos dependentes da estrutura social, então a análise linguística deverá ser um instrumento precioso para o estudo dos processos ideológicos que medeiam as relações de poder e de controle”.

A LC teria surgido, portanto, com o objetivo de revelar as ideologias implícitas nos discursos públicos, tendo como eixo central o entendimento da linguagem como prática social. Para Fowler (2004, apud FERNANDES, 2014, p. 32):

A linguística crítica insiste que todas as representações são mediadas, moldadas por sistemas de valores que estão impregnados no meio (neste caso, a linguagem), usado para a representação; a linguística crítica desafia o senso comum mostrando que algo poderia ter sido representado de outra forma, com um significado muito diferente. Não se trata, na verdade de uma simples questão de ‘distorção’ ou ‘tendência’: não existe necessariamente nenhuma realidade verdadeira que pode ser revelada pela prática crítica, existem apenas representações relativamente variadas.

Apesar de podermos considerar que a LC contribuiu para o surgimento da ACD, conforme afirma Magalhães (2005), esta não deve ser apontada como mera continuação daquela. Segundo a autora, suas diferenças residem tanto em termos teóricos quanto metodológicos: enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ACD estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, “propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico [...] com vistas à investigação de transformações na vida social e contemporânea” (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Vale mencionar, também, a diferença que Magalhães (2005) estabelece entre AD e ACD. Segundo a autora, a ACD, devido a seu cunho crítico, demonstra uma preocupação explícita com o exercício do poder nas relações sociais, incluindo as relações de gênero, classes sociais, raças e etnias. Considerando o texto como unidade básica do discurso e da interação comunicativa, os analistas críticos do discurso se voltam, portanto, para a análise das relações de luta e conflito social.

Sobre as características que diferenciam AD e ACD, Melo (2009) também aponta que, dentro da ACD, a análise do discurso não pretende ser um procedimento epistemológico sobre a língua, e sim um instrumento político contra a injustiça social. Conforme o autor, para Fairclough:

[...] o mundo é formado pela atribuição de sentido que os atores sociais lhe impõem, por isso ele acredita que a perspectiva adotada pela AD seja incompleta, pois não dá conta da “face” de resistência do discurso, da natureza de mudança social que as práticas discursivas carregam, mas apenas atestam seu caráter de aparelhamento, reprodução e assujeitamento [...]. (MELO, 2009, p. 13)

O caráter político atribuído à ACD faz com que Fairclough, segundo Melo (2009), acredite que a neutralidade do pesquisador diante das estruturas sociais o torne cúmplice das injustiças promovidas por essas estruturas. Nesse sentido, o pesquisador deve se posicionar contra práticas de dominação e opressão social, a ver:

Para ele [Fairclough], o discurso deve ser visto como um modo de ação, como uma prática que altera o mundo e altera os outros indivíduos no mundo, desse modo os analistas da ACD devem formular pesquisas que exerçam ações de contrapoder e contraideologia, práticas de resistência à opressão social. (MELO, 2009, p. 13-14)



Melo (2009) ainda esclarece que, para a ACD, o discurso configura e é configurado por práticas sociais que podem revelar processos de manutenção ou abuso de poder. Cabe ao analista crítico do discurso, portanto, revelar a importância da linguagem na formação, conservação e transformação das relações sociais de poder, pois, ao ampliar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, dá-se o primeiro passo à emancipação.

Sobre o exposto, van Dijk (1993) esclarece que, ainda que haja diversas maneiras de se analisar as desigualdades sociais, os pesquisadores em ACD focam seus estudos no papel que o discurso exerce nas relações de produção, reprodução e contestação das relações sociais de domínio. Esse domínio é entendido como o poder social exercido pelas elites, grupos ou instituições que geram uma relação de desigualdade social, incluindo aí a desigualdade nos campos político, cultural, de classe, gênero, raça e etnia, ao que van Dijk (1993, p. 250) completa: “Mais precisamente, os analistas críticos do discurso querem saber quais estruturas, estratégias ou outras propriedades do texto, fala, interação verbal ou eventos comunicativos exercem papel nesses modos de reprodução [da dominância]” (tradução minha).

Van Dijk (1993) também explica que os reflexos da dominação social podem ser encontrados em diferentes formas discursivas, mais ou menos sutis, como em conversas casuais, transmissões midiáticas, discursos políticos, livros didáticos e até mesmo legitimado por leis. Essa organização social, política e cultural das estruturas de dominação sugere, de acordo com van Dijk (1993), uma hierarquização do poder, isto é, alguns membros de grupos e organizações dominantes exercendo papel importante no planejamento, controle e na tomada de decisão no tocante às relações e processos de representação do poder.

A partir do entendimento das questões sociopolíticas que permeiam o discurso, van Dijk (1993, p.252) diferencia o papel da ACD ao compará-la com outras vertentes de análise. Assim como Fairclough (apud MELO, 2009), o linguista afirma, por exemplo, que cabe ao analista crítico, diferentemente de outros analistas do discurso, adotar uma postura sociopolítica transparente. O estudioso que utiliza a ACD como conceito teórico-metodológico deve expor seu ponto de vista, sua perspectiva, seus princípios e objetivos do estudo e, ainda que não seja ao longo de toda a análise, seu papel é eminentemente político, sendo um dos critérios de seu trabalho a solidariedade com os que mais necessitam.

Considerada por Resende e Ramalho (2004) como uma ciência de múltipla aplicação que serve como base teórica-metodológica para a análise das mais variadas práticas da vida social, a ACD procura desnaturalizar as crenças que, propagadas, reforçam as estruturas hegemônicas na sociedade contemporânea. Fica claro, portanto, que o analista crítico se interessa pelo caráter político-social e transformador do discurso, e não apenas por seus aspectos linguísticos. Dessa forma, pretende-se romper com a reprodução discursiva de ideologias que legitimam práticas sociais de dominação.

## **2.2. Reflexões sobre Educação, ensino e língua inglesa**

Nesse subcapítulo, apresento um breve histórico sobre as mudanças ocorridas acerca do papel do professor e discorro sobre a importância do ensino para a libertação do sujeito, além de apontar aspectos importantes sobre o neoliberalismo e o ensino da língua inglesa. Dessa forma, podemos levantar reflexões acerca do papel do ensino da língua inglesa e da importância da formação inicial para que os professores do idioma possam romper com as reproduções discursivas ideológicas que mencionamos no subcapítulo anterior.

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

Qual é o meu papel como docente da língua inglesa? Essa pergunta, quase tão complexa quanto o questionamento “o que é arte?”, segue ainda hoje sendo objeto de estudo. Antes de discorrermos, no entanto, sobre o papel do professor em sala de aula e na construção da sociedade contemporânea, cabe esboçarmos, ainda que brevemente, a evolução do ensino escolar moderno dentro de períodos históricos particulares. Como poderemos perceber, 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 (2010), 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 pesquisador 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.

### **2.2.2. 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 criasse o hábito de pensar por si própria poderia 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 que concerne 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 Sforni, 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. (SFORNI, 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 retroprojeto 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 (2004), o professor deve fomentar a concordância, mas também uma “rebelião” por parte do estudante. Essa ‘rebelião’ poderia ser entendida como a consciência crítica sobre seu processo de aprendizado e (in)formação.

### **2.2.3. O neoliberalismo, o ensino da língua inglesa e o papel da formação inicial na (des)construção de discursos**

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, o inglês passou a ser disciplina obrigatória 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 Estado se mostra, por diversas vezes, contraditório em seus discursos que normatizam a educação brasileira. Os documentos que regiam os, agora extintos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ora enfatizavam a importância de se aprender uma língua estrangeira com enfoque na leitura para qualificar o aluno para o mercado de trabalho (BRASIL, 1998), ora ampliavam a necessidade de

conhecimento do idioma em suas formas oral e escrita para que o educando pudesse 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 Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter mandatório, cabe definir os conteúdos básicos que fazem 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) impõe o ensino desse idioma em todo o território nacional, ignorando suas dimensões continentais e as 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 –, fica claro que a globalização e os interesses do mercado mundial passam a ser mais importantes que o pleno desenvolvimento político-social dos aprendizes que poderia ser extraído a partir do ensino desse idioma. Para o 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 como 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 restringe a órgãos do governo. 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) 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.** (Grifo meu)

Por fazerem parte de uma sociedade capitalista, percebe-se, portanto, que alunos e professores acabam repetindo os mesmos discursos neoliberais presentes – ainda que de maneira implícita – nos documentos e pronunciamentos oficiais. Assim, no contexto dessa discussão, a formação inicial dos professores de inglês parece ser essencial para que os futuros docentes possam desconstruir pensamentos provavelmente já marcados pelo sistema vigente e refletir sobre sua prática e importância no decurso de transformação social possibilitado pelo ensino crítico do idioma. Segundo Jordão (2004, p.8), o ensino crítico de línguas tem como função:

formar alunos e professores para o exercício ativo da cidadania local e global, para participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial, mas também, e principalmente, local. Atuando em suas esferas mais imediatas, em seus contextos mais próximos, as pessoas também atuam globalmente. Esse tipo de agência não está limitado ao engajamento ativo em movimentos sociais locais e globais, mas decorre, principalmente, de uma mudança de atitude que a educação pelas línguas pode promover: ao oferecer aos estudantes e professores possibilidades diferentes de percepção e interpretação do mundo, uma língua estrangeira permite que nossas leituras de mundo sejam alteradas, que nossos procedimentos interpretativos se modifiquem no confronto discursivo com a alteridade, e que, assim, construamos novos entendimentos e novas atitudes sob novas perspectivas. Tal vivência, trazida pela aprendizagem de línguas estrangeiras, é de valor inestimável na construção de seres humanos mais humanizados e mais compreensivos com o nosso planeta.

Como bem esclarece Silva (2017), portanto, 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.

Para tanto, como apontam Silvestre, Figueiredo e Pessoa (2015), a formação universitária deve instigar no futuro professor uma posição crítica sobre o seu papel e sua prática docente, levando-o a perceber a sala de aula – ou qualquer que seja o local de atuação do professor – como o lugar onde identidades são (re)construídas. Segundo as autoras, o professor em formação precisa ser levado a problematizar suas concepções, a perceber a responsabilidade de seus atos e a assumir seu papel de agente transformador reflexivo para, por fim, poder instigar a reflexão em seus alunos. Os programas de formação de professores de línguas são, portanto, espaços fundamentais para (trans)formação de identidades profissionais conscientes, plurais e críticas.

## A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*“É crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem.”*  
(MOITA LOPES, 2009, p.22)

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, a caracterizamos quanto a sua natureza, depois expomos os procedimentos adotados, o contexto da produção de dados e o perfil dos sujeitos da pesquisa.

### 3.1. A Pesquisa Qualitativa e a ACD

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo considerando as bases teórico-metodológicas da Análise Crítica do Discurso. Conforme afirma Moita Lopes (2009), pesquisas desse tipo são de natureza crítica e questionadora, apresentando, portanto, grande relação com a ferramenta de análise utilizada. Ainda sobre a pesquisa de caráter qualitativo, Minayo et al (2010) pontuam a importância desse tipo de pesquisa para a compreensão de fenômenos e dinâmicas sociais que não podem ser quantificados, tendo em vista a grande variedade de valores, crenças, significados, motivos e atitudes de grupos sociais específicos.

A afirmativa presente na epígrafe deste capítulo aproxima ainda mais os objetivos da pesquisa de caráter qualitativo aos da ACD, já que ambas pretendem observar, por meio da linguagem, as práticas sociais vigentes para, então, transformá-las. Com base no exposto até aqui, é possível perceber que a ACD é uma teoria baseada na justiça social pela desconstrução de ideologias, e sobre a importância do emprego de critérios da ACD para a realização de pesquisas no âmbito educacional, Mogashoa (2014, p.115) afirma que:

A Análise Crítica do Discurso é posicionada principalmente no ambiente da linguagem [...]. A linguagem pode ser usada para representar as crenças, atitudes e ideias dos falantes em termos de textos falados, como conversas. As mensagens escritas ou orais comportam sentidos se analisarmos o significado implícito das palavras. A análise dos significados subentendidos pode ajudar na interpretação de impasses, condições e situações em que os educadores se encontram.<sup>3</sup>

De acordo com Cavallari e Santos (2015), o sujeito na posição de professor é atravessado por inúmeros discursos na contemporaneidade, os quais afetariam seu entendimento sobre o papel que possuem como educadores. Fatores políticos e econômicos, por exemplo, tenderiam a influenciar os moldes educacionais vigentes de forma a enquadrar seus parâmetros dentro das necessidades de mercado. Como investigamos como são formados os discursos de futuros professores de língua inglesa a respeito da importância da aprendizagem do idioma na atualidade, esse modelo de análise se apresenta como de grande relevância para a pesquisa.

### **3.2. A coleta de dados e a formação do pesquisador**

Conforme afirmam Rodrigues et. al (2010) sobre as técnicas de coleta de informações e produção de dados de uma pesquisa, essas dependem não apenas do objeto a ser pesquisado, mas também da formação acadêmica do pesquisador. Neste ponto, confesso que a escolha pela abordagem teórico-metodológica e pela coleta de informações em muito reflete minhas formações anteriores.

#### **3.2.1. História da Arte: a pesquisa bibliográfica**

Como explicam Rodrigues et. al (2010, p.55), “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto”. Acredito que, devido à minha primeira formação, tenha adquirido gosto por tomadas históricas, o que explica a primeira coleta de dados exposta nesse trabalho: a partir da contribuição de alguns autores, além de rápida conceituação

---

<sup>3</sup> No original: Critical discourse analysis is primarily positioned in the environment of language [...]. Language can be used to represent speakers' beliefs, positions and ideas in terms of spoken texts like conversations. Written or oral messages convey meanings if we analyze the underlying meaning of the words. Analysis of underlying meanings can assist in interpreting issues, conditions and events in which the educators find themselves. (MOGASHOA, 2014, p.115)

filosófica do que se entende por senso comum, exponho breve panorama histórico mostrando como se dá a construção da ideia de importância da língua inglesa desde a época em que Brasil ainda se escrevia com z.

### **3.2.2. Marketing: a pesquisa documental e o questionário**

Tem-se por pesquisa documental a produção de dados que não tenham recebido tratamento analítico por parte de outros pesquisadores. Por documento, Rodrigues et. al (2010, p.56) esclarecem que esses podem assumir as mais diversas formas, sendo encontrados em diferentes lugares, tais como “livros, revistas, correspondências, diários, noticiários de rádio, televisão, filmes, internet, produções iconográficas, testemunhos orais, entre tantas outras”. Nesta pesquisa, bastante influenciada por minha segunda formação, lancei meu olhar a anúncios que promovem a língua inglesa desde o passado até os dias atuais – coletados com o auxílio de *sites* de busca. A análise dessa fonte de dados, junto ao panorama histórico traçado por meio de pesquisa bibliográfica, me leva ao terceiro método de pesquisa: o questionário.

O questionário surge a partir da necessidade de perceber se os dados coletados nos sites de busca corresponderiam, de fato, a uma tendência do senso comum. Dessa forma, procurei, conforme Gil (2016), testar as hipóteses construídas durante o planejamento da pesquisa. Para a elaboração desse método de coleta, utilizei a ferramenta *Google Forms* que, por seu caráter virtual, possibilitou distribuição por meio de aplicativo de mensagem a diversos grupos. Inicialmente, 42 pessoas pareciam haver respondido ao formulário, no entanto, dois deles precisaram ser descartados: um por inconsistência nas informações e, outro, por duplicidade. Nesse último caso, o próprio voluntário entrou em contato informando do erro cometido. No total, portanto, foram obtidas quarenta respostas, que possibilitaram a construção de gráficos a serem analisados mais adiante.

### **3.2.3. Letras: a entrevista**

Minha terceira graduação, a que escolhi para ser a última, me confere um dos títulos que mais tenho orgulho em carregar: professora. Apaixonada pelas

letras, escolhi a linguagem como ferramenta de trabalho. Acima da linguagem, o discurso, acima do discurso, uma ferramenta política e social. Graças a essa formação, tive despertado o interesse pelas construções discursivas, que me levaram à questão de pesquisa desta dissertação e, conseqüentemente, ao último, e mais importante, instrumento escolhido para coleta de dados: a entrevista. Tal escolha se explica pelo próprio caráter discursivo do método, que vai ao encontro dos objetivos de pesquisa previamente explanados. Além disso, Oliveira et al (2010, p. 39) explicam que "a entrevista, compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções".

Para esta pesquisa foi elaborada uma entrevista *semiestruturada*, com roteiro pré-estabelecido. Segundo Oliveira et al (2010, p. 46), uma entrevista desse tipo "parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistado pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado."

A entrevista foi realizada, presencialmente, com oito alunos de Letras - Inglês/Português de uma universidade privada localizada no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, uma vez que um dos objetivos desta pesquisa é averiguar a percepção dos futuros docentes de língua inglesa a respeito da importância da aprendizagem do idioma na atualidade.

Dentre os oito voluntários, optou-se por realizar as entrevistas com 4 alunos que estivessem cursando o primeiro período da graduação e mais quatro alunos que estivessem cursando os dois últimos períodos. Tal escolha se deu para que pudéssemos verificar indícios de potencial mudança em seus discursos quanto à importância do ensino-aprendizado da língua inglesa causada pela formação inicial.

O primeiro contato com os participantes se deu no mesmo dia da entrevista. Adentrei à universidade, com prévia autorização da coordenação do curso, e me direcionei a uma das salas de aula. Com autorização da professora – aliás, mais que autorização, ajuda – consegui os quatro primeiros voluntários para entrevista, que foi feita individualmente em uma sala vazia ao lado de onde ocorria a aula que interrompi. Graças a boa receptividade da professora que me acolheu, combinei de voltar no dia seguinte, em horário que ela estivesse dando uma disciplina frequentada por alunos de final de período. No dia seguinte, ao chegar à universidade, quatro alunos já me aguardavam sabendo do teor da pesquisa.

Como dito, todas as entrevistas foram feitas presencialmente. As falas dos estudantes foram gravadas com auxílio de um aplicativo para celular e depois transcritas por mim mesma. Apesar de semiestruturadas, pouco intervi nas falas dos estudantes e é interessante notar que enquanto alguns responderam as perguntas em poucos minutos (10 a 15 minutos), uma falou por quase uma hora. A média de tempo, no entanto, foi de aproximadamente 25 minutos de entrevista.

Para análise dos discursos coletados, optou-se pelo uso do *modelo tridimensional de análise* proposto por Fairclough (2001) que, devido a sua importância para a pesquisa em questão, é mais detalhado a seguir:

### 3.2.3.1. O Modelo Tridimensional do Discurso

A partir do estudo crítico sobre a linguagem, Fairclough (2001) desenvolveu a Teoria Social do Discurso (TSD), uma abordagem teórico-metodológica de ACD que atrela a análise linguística do discurso ao pensamento de caráter social e político, relevantes para a pesquisa de cunho crítico. Para isso, baseia-se em uma análise tridimensional do discurso: feita a partir das dimensões ‘texto’, ‘prática discursiva’ e ‘prática social’.

De acordo com Pedrosa (2004), dentro dessa concepção tridimensional do discurso nem sempre é possível perceber de forma clara a diferença entre descrição (prática textual) e interpretação (prática discursiva e social), devendo, portanto, ser consideradas de maneira simultânea. Para Fairclough (2001), entretanto, há um destaque para a análise textual quando aspectos mais formais do texto são observados e para a análise discursiva quando os processos produtivos e interpretativos são os mais levados em consideração.

Resende e Ramalho (2006, p.29) agrupam cada uma das dimensões da análise conforme o quadro adaptado abaixo, mas esclarecem que, apesar de as três dimensões se apresentarem de forma separada, tal divisão serve apenas ao propósito específico de organização da análise.

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia .Sentidos .Pressuposições .Metáforas Hegemonia .Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Dentre os pontos de análise apontados por Fairclough (2001) e agrupados por Resende Ramalho (2006), destacam-se, nesse estudo, as dimensões texto e prática social, priorizando as categorias analíticas vocabulário, gramática, ideologia e hegemonia.

Acerca das categorias *vocabulário* e *gramática*, Fairclough (2001) esclarece que, mesmo dentro de uma análise descritiva do discurso, elas também podem ser interpretadas dentro de sua significação política e ideológica. Como exemplo, temos que o significado e a escolha de determinados léxicos em detrimento de outros demonstram os processos sociais e culturais que envolvem o processo discursivo e, no que concerne à gramática, Pedrosa (2005) aponta que:

[...] toda oração é resultado da combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais. Quando as pessoas escolhem suas orações em termos de modelo e estrutura, selecionam, também, o significado e a construção de identidades sociais, de relações sociais, de crenças e conhecimentos. Alguns aspectos da gramática (influência da Linguística Crítica) podem ser observados com produtividade. Por exemplo, uma oração declarativa pode conter a forma do presente que é, categoricamente, autoritária. (PEDROSA, 2005, p.7)

Acerca das categorias *ideologia* e *hegemonia*, 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 o presente estudo. 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 a 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: primeiro, 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; segundo, 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 benfeitoria 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.

Por meio da ACD, procura-se, portanto, estudar as interações estabelecidas na sociedade com o objetivo de desnaturalizar ideologias e quebrar relações de dominação e subordinação. 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 – seja ele em nível básico ou superior – para a desconstrução de discursos carregados de ideologias das classes dominantes.

Pelo exposto, vale ressaltar a importância de que professores e futuros professores da língua inglesa construam um pensamento crítico-reflexivo sobre os possíveis mecanismos de dominação presentes na ideia da *necessidade* do domínio de um idioma. É importante analisar e desconstruir essa ideologia, ora marcante, a

fim de que seja possível desnaturalizar a hegemonia imposta e fortalecer o pensamento autônomo e crítico por parte não só dos educadores, mas da sociedade no geral.

## E APRENDER INGLÊS SERVE PRA QUÊ?

Neste capítulo de apresentação e análise dos dados produzidos, conceituamos brevemente o termo senso comum que, aqui, não é entendido como antagônico ao conhecimento científico, mas inspiração para a pesquisa. Em seguida, apresentamos, ainda que de maneira concisa, a construção histórica da noção de importância da língua inglesa no país. Por último analisamos as entrevistas com os estudantes de Letras - Inglês/Português e tecemos algumas considerações parciais sobre a análise realizada.

### 4.1. “Sei lá, mas é muito importante”: a construção do senso comum

*Obrigado a fitar o fogo, não  
desviaria os olhos doloridos para as  
sombras que poderia ver sem dor?  
(Platão, O Mito da Caverna)*

“Friagem nos pés dá gripe”; “manga com leite faz mal”, “todo brasileiro ama futebol, samba e churrasco!”. Ah, o senso comum. Ainda que o entendimento sobre a expressão seja amplamente conhecido, cabe observarmos o que o dicionário online Michaelis<sup>4</sup> nos traz como definição para o termo:

**SENDO COMUM:** substantivo masculino - conjunto de ideias, opiniões e pontos de vista de um grande número de pessoas em um determinado contexto social que se estabelecem e impõem como naturais e necessárias, não admitindo grandes questionamentos nem reflexões; consenso.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=senso>> Acesso em 10/04/2020.

Observando a significação trazida pelo dicionário, tem-se o senso comum como “a verdade da maioria”. Ideias muitas vezes construídas a partir de vivências, hábitos, crenças, tradições e até mesmo preconceitos de um ou mais, que vão sendo passadas e perpetuadas de geração a geração, sem que tenha havido qualquer tipo de comprovação científica para que fossem tomadas como verdade.

Discutido e estudado há séculos, grandes filósofos como Platão e Aristóteles já articulavam definições sobre os saberes cotidianos. Na epígrafe anterior, por exemplo, temos um pequeno trecho extraído de *O Mito da Caverna* (ou *Alegoria da Caverna*), em que Platão narra um diálogo entre Sócrates e Glauco. A famosa alegoria de Platão explica sua teoria sobre o conhecimento, e segundo Bueno (2003, p.24), “como somos prisioneiros do mundo sensível, das imagens, dos simulacros e das sombras do que parece ser a verdade, vivendo na escuridão e na ignorância”.

Na alegoria escrita pelo filósofo, de acordo com Dourado (2018), seria possível identificar uma crítica ao senso comum: prisioneiros em uma caverna, um grupo homens encontra-se acorrentado pelas pernas e pelo pescoço. Tais prisioneiros passam a vida numa única posição, sem que possam nem mesmo voltar a cabeça para olhar algo que não esteja diante de seus olhos. O que eles observam, no entanto, não seria a realidade, mas um simulacro da realidade: um teatro de sombras projetado na parede da caverna. Todo o conhecimento de mundo a que essas pessoas têm acesso encontra-se ali, diante de seus olhos. Seus saberes, portanto, são advindos de uma única “verdade”, não cabendo reflexão crítica ou juízo de valor sobre o que lhes é exposto.

Em oposição aos prisioneiros, Platão esboça a figura do filósofo: o homem que, inconformado com a exposição de uma única verdade (ou com a ilusão da verdade) consegue se libertar das correntes e sair das sombras em busca de mais fontes de conhecimento. Indo em direção à luz, esse homem se depara, de maneira dolorosa, com inúmeras possibilidades e começa, pouco a pouco, a expandir seu olhar. Ele representa aquele que busca as respostas por meio de diferentes experiências e que se recusa a aceitá-las de maneira acrítica. Melhor dizendo, aquele que está disposto a fazer perguntas e a questionar aquilo que vê e que não vê. Por meio dessa alegoria, Platão representava, de um lado, o senso comum e acrítico e, do outro, o saber científico e filosófico.

Longe de tentar estabelecer uma relação de “rivalidade” entre senso comum e pensamento crítico, e muito menos de invalidar qualquer conhecimento não

científico, vale ressaltar que saberes populares podem, muitas vezes, como afirma Sílvia Gallo (2013), ser um bom ponto de partida para a produção testada e sistematizada de saberes científicos. Aliás, foi justamente a percepção de um senso comum sobre a importância de aprendermos inglês que serviu de inspiração para essa pesquisa e, como veremos a seguir, a história do ensino da língua inglesa no Brasil pode nos trazer algumas conjecturas acerca dos motivos para que, hoje em dia, a necessidade de aprendermos o idioma seja um consenso no país.

#### 4.1.1. “Tem gringo no samba”

Não é de hoje que a língua inglesa é valorizada no Brasil. Poderíamos não ir tão longe e eu narraria o esforço de minha avó – negra, cabeleireira e desquitada – para fazer com que seus filhos estudassem inglês em uma época em que não tínhamos cursos aos montes como encontramos atualmente. No entanto, para fins de pesquisa, voltaremos um pouco mais na história do país – mais precisamente para 1808, quando D. João VI, fugindo de Portugal, veio parar no *Brazil*. Como afirma Alencar (2009), podemos dizer muito sobre nossa identidade, nossas crenças e sobre o modo como justificamos nossas práticas observando nossa História, ou seja, o senso comum pode se dar por meio de processos históricos.

Segundo Pantaleão (1962, p.65), a vinda da corte portuguesa para a então colônia teria sido o ponto de partida para a inserção da cultura e da língua inglesa no país:

Da velha metrópole transferia-se para o Brasil a presença inglesa. As necessidades do governo português, primeiro, e depois os problemas iniciais do Brasil independente, favoreceram a posição dos ingleses, que souberam aproveitar as circunstâncias para defender seus interesses, sobretudo comerciais.

Com os navios da coroa portuguesa sendo escoltados pela esquadra britânica até terras nacionais, os ingleses passam a obter o direito de fazer negócios com a então colônia. D. João VI traria, não somente a corte portuguesa, mas também grande presença britânica. De acordo com Vidotti (2010), o século XIX, sobretudo sua primeira metade, teria sido extremamente marcado pela influência dos ingleses. Em 1809, os portos brasileiros são abertos ao comércio com outros países, sendo França e Inglaterra seus principais parceiros comerciais. Passa a haver, então, um

predomínio britânico, não só no comércio, mas na própria conduta política e cultural da Corte. Um século “inglês por excelência”, por assim dizer.

[...] a preponderância econômica dos britânicos não poderia deixar de transbordar, como transbordou, noutras esferas de influência: um conjunto de influências culturais de toda espécie, tanto imaterial como material: no mercado, nos investimentos em títulos de empréstimo do governo, em companhias mineiras, em estradas de ferro, nos costumes de moradia, na moda, nos móveis e objetos das casas. Surgiram as carruagens, os machados e serras inglesas. Além disso, houve a influência intelectual, através dos seus livros em prosa ou verso, dos novos métodos de ensino como o de Lancaster, dos livros técnicos e científicos, traduzidos no desejo de aproximação dos grandes mestres da Literatura Inglesa como Byron, Scott, Swift, Dickens, Doyle, entre outros.

À influência do mister pode-se atribuir a introdução do chá, da cerveja e do whisky, do *beef*, do pijama de dormir, do rifle esportivo, do *water-closet*, dos métodos de ensino de meninos, do gosto pelos romances policiais, dos piqueniques, da louça inglesa, do *sandwich*, das maneiras do *gentleman*, do passeio a pé, do bar, do *drink* gelado, do clube, da moda inglesa de roupa de homem, de gravata e de meia, da calça de flanela, do chapéu inglês (redondo), do cachimbo inglês, da governanta inglesa, da hora inglesa (exata), da palavra de inglês (palavra de honra), do *breakfast*, do sal-de-frutas, do *poker*, do cavalo inglês de corrida, do buldogue, das corridas de *jockey*, das viagens nos vapores ingleses, da *Brazilian Street Railway* (estrada de ferro) e muitos outros. (VIDOTTI, p.6, 2010)

Devido a essa grande influência, ainda em 1809 foi promulgada uma decisão com o objetivo de oficializar a instrução das línguas inglesa e francesa no Rio de Janeiro. Em seu artigo, Vidotti (2010, p.7) transcreve o que dizia o Decreto no. 29, de 14 de julho de 1809, de D. João:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a **necessidade**, e **utilidade** das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais **distinto logar**, é de muito **grande utilidade ao Estado**, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de inglesa. (Grifo meu)

Pelas palavras de D. João VI, pode-se depreender que os idiomas escolhidos para serem disciplinas oficiais no Rio de Janeiro assim o foram por motivos políticos e comerciais, afinal, eles seriam de “grande utilidade ao Estado”. No entanto, antes mesmo dos idiomas serem implementados como parte do currículo das escolas – o que só ocorreu anos depois, em 1837 –, há diversos registros que mostram que a língua inglesa passa a ser oferecida de maneira informal nos periódicos (Figura 1), com a promessa de aprendê-la em pouco tempo e com perfeição.



Quem quizer aprender a *Lingua Inglesa* grammaticalmente com perfeição em pouco tempo, ha de fallar com *Francisco Ignacio da Silva* na casa de Café na rua *Diritta*, o qual ha de entregar hum bilhete com o nome do Mestre, natural de *Londres*.

Figura 1- Anúncio da seção *Avisos* do periódico *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 1809.

A V I S O S.

*D. Catharina Jacob* toma a liberdade de fazer sciente ao Publico, que ella tem estabelecido huma Academia para instrução de Meninas na rua da *Lapa*, defronte da *Ex.<sup>ma</sup> Duqueza*, em que ensinará a lêr, escrever, e fallar as linguas *Portugueza*, e *Inglesa* grammaticalmente; toda a qualidade de costura e bordar, e o manejo da *Caza*. Está esperançada que, em consequencia do seu cuidado, e attenção na educação, *Religião*, e *Moral*, merecerá eternamente a protecção dos Pais, parentes, e pessoas, que lhe confiarem esta honra: cada Menina terá a cama completa, tres toalhas de mãos, hum talher completo e côpo de prata, pagarão por cada Menina dezoito mil réis por mez, sendo a quartéis adiantados. Igualmente todas as pessoas, que quizerem, que as suas Meninas aprendão *Muzica*, *Dança*, e *Desenho*, será pago á parte; mandarão todos os Sabbados os seus criados ao Collegio com roupa necessaria para se fazer mudança, igualmente as pessoas, que quizerem, mandarão ao Sabbado de tarde, ou vespera de dia Santo, buscar as suas Meninas, comtantoque as oito horas da noite do mesmo Domingo ou dia Santo se recolhão ao Collegio: poderá haver modificação a respeito de familias, que pela distancia de sua habitação lhe seja incommodo, o suprir aos oito dias com roupa e outra alguma couza; para o que fará particular ajuste. A abertura do Collegio deverá ter principio no primeiro de Janeiro de 1813.

Figura 2 - Anúncio da seção *Avisos* do periódico *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 1813.

Alguns registros de anúncios evidenciam o ensino do idioma como parte da educação integral das meninas (Figura 2). Considerando que, na época, sua instrução se restringia apenas ao básico do português, da aritmética e das prendas domésticas, a inclusão da língua inglesa no currículo pode ser entendida como uma elevação do idioma a um saber básico, tão importante quanto cozinhar e costurar – saberes indispensáveis para moças de boa família.

No entanto, mesmo que os anúncios da *Gazeta* e as palavras de D. João VI procurassem elevar o status da língua inglesa a uma posição de “mais distinto lugar”, Alencar (2009) conta que a língua francesa era considerada a de mais prestígio. Apesar de a corte portuguesa ter rompido laços com Napoleão e fugido para o Brasil para manter seus portos abertos ao comércio inglês<sup>5</sup>, o idioma francês

<sup>5</sup> Durante o período napoleônico, França e Reino Unido estavam em lados opostos. Portugal, que fazia comércio com ambos, recebeu um ultimato de Napoleão exigindo que tomassem partido e

estava tradicionalmente ligado a Portugal, sendo também a língua da arte e do iluminismo, valorizados pelos membros da corte. O inglês, por mais que fosse o idioma do aliado político e comercial da Coroa, estava muito atrelado à linguagem das práticas comerciais (ainda que diversos aspectos do cotidiano britânico já houvessem sido absorvidos pela cultura da corte), e por isso não desfrutava do mesmo prestígio do francês. Para Alencar, a inclusão de ambos os idiomas no currículo escolar daquela época possibilita depreender que a escolha das línguas sempre esteve atrelada a poderes implícitos que os idiomas possuem – sejam culturais ou comerciais –, fazendo com que essa escolha fosse, e ainda seja, essencialmente política.

A hegemonia e o prestígio da língua francesa só começariam a perder espaço para a língua inglesa mais de um século depois, o que me faz dar um salto na história, chegando ao século XX. Como esse estudo não pretende esmiuçar a história do ensino de línguas no país, não irei detalhar as reformas educacionais ocorridas nesse intervalo de tempo, mas vale destacar de maneira breve – e algo jocosa – que elas incluíram o ensino da língua inglesa no currículo, depois excluíram e depois incluíram novamente, primeiro de maneira opcional e, por fim, obrigatória<sup>6</sup>. Mesmo com essas idas e vindas ao passar dos anos, Matos (2008) pontua que foi a partir da Segunda Guerra Mundial que a hegemonia do francês começou a perder espaço para a língua inglesa. Devido à expansão econômica e influência política dos Estados Unidos, o Brasil, que havia se tornado seu aliado, começa, então, a expandir o ensino de língua e cultura estadunidense. Finalmente o inglês passa a ocupar lugar de destaque e os cursos livres oferecendo a aprendizagem do idioma começam a fazer sucesso por aqui.

#### **4.1.2. *Top Five*: cinco motivos para você aprender inglês!**

Como bem afirma Matos (2008), ter conhecimento da língua inglesa tornou-se, com o passar dos anos, uma habilidade educacional básica. Tal premissa pode

---

fechassem seus portos ao comércio com a Inglaterra. D. João se negou e, após ameaça de ataque de Napoleão, fugiu para o Brasil sob escolta dos britânicos.

<sup>6</sup> A tese de doutorado de Maria Cristina Matos (2008, p.29-35) traz datas e mais comentários sobre as mudanças curriculares ocorridas de 1809 a 2005. Sua tese não inclui, logicamente, a última reforma (Lei nº 13.415/2017), que torna o inglês obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental.

ser confirmada ao observarmos, por exemplo, os inúmeros resultados encontrados quando, em breve pesquisa em site de busca da internet, procura-se pelos termos “anúncio” + “motivo” + “saber inglês”. Em caráter ilustrativo, são apresentados a seguir alguns desses resultados.

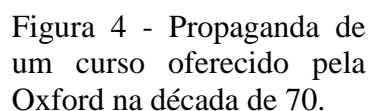
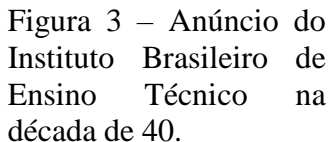
Começando com um anúncio da década de 40 (Figura 3), tem-se uma propaganda de cursos por correspondência do Instituto Brasileiro de Ensino Técnico. No panfleto encontrado<sup>7</sup>, é possível perceber como a língua inglesa já marcava presença em anúncios que relacionavam seu aprendizado ao sucesso pessoal (*o segredo dos que triunfam na vida*) e profissional (*ganhe ótimos ordenados*). É interessante notar que, à exceção do inglês, todos os cursos oferecidos possibilitam que seus alunos aprendam um ofício técnico – rádio, eletricidade, corte e costura e taquigrafia. A presença do idioma na lista de cursos nos faz conjecturar que, apesar de o inglês não ser um ofício em si, parecia haver um entendimento de que sabê-lo seria valorizado por qualquer empregador.

Indo na mesma linha do crescimento pessoal<sup>8</sup> e profissional daqueles que sabem a língua inglesa, um anúncio dos anos setenta do curso Oxford<sup>9</sup> (Figura 4) oferece aulas de secretariado em inglês, prometendo inúmeras ofertas de emprego de grandes empresas, além de um ótimo salário. O curso, com exceção das aulas de apresentação, maquiagem e conduta, é todo voltado para a aprendizagem do ofício na língua estrangeira: estenotipia em inglês, correspondência comercial em inglês e serviços gerais do escritório em inglês.

<sup>7</sup> Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/16/cursos-por-correspondencia-hoje-em-desuso-recebiam-mais-de-mil-cartas-por-dia.htm?foto=3>> Acesso em: 10/12/2019.

<sup>8</sup> Inicialmente, a estratégia de marketing utilizada para chamar a atenção das mulheres dá a entender, de forma um tanto quanto machista, que ser cobiçada por milhares de homens bem-sucedidos seria uma conquista, fruto de valorização pessoal.

<sup>9</sup> Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/337277459590234636/>>. Acesso em 15/12/2019.



<sup>12</sup> Disponível em <<https://pt.babbel.com/pt/magazine/5-motivos-para-aprender-ingles>>. Acesso em 13/12/2019.



Figura 5 - Campanha publicitária de curso apresenta motivações para se aprender inglês.

## 5 motivos para aprender inglês (e porque estudar inglês pode melhorar sua vida)

O inglês é a língua mais utilizada no mundo, além de dar um impulso na carreira. Mas existem outras razões para aprender inglês que vão além das necessidades práticas. Venha dar uma olhada no nosso top 5!



ESCRITO POR SARAH LUISA SANTOS  
13/12/2015



Figura 6 - Artigo publicado pela revista eletrônica Babel em 2015.

Conforme afirma Jordão (2014, p.21), pode-se depreender que tais veiculações atribuem à língua inglesa “o poder de fazer o bem a quem sabe usá-la, supostamente permitindo a ascensão social, o acesso aos bens culturais e econômicos do dito “primeiro mundo”. Tal assertiva vai ao encontro do que diz Matos (2008, p.13) quando afirma que:

a onipresença do inglês é um fato inquestionável, bem como o desejo de dominá-lo por parte de um número crescente de brasileiros dos mais variados grupos sociais (...) o fato é que o domínio do inglês é cada vez mais percebido como indispensável ao acesso a um número de bens, tanto materiais como intangíveis.

Por último, há um artigo<sup>13</sup> da revista eletrônica Exame, de 2018 (Figura 7), que afirma que o inglês não é mais um diferencial nos processos seletivos. Sofia Esteves, presidente do Conselho do Grupo Cia. de Talentos, complementa dizendo:

Antigamente, quem dominava a língua inglesa possuía uma carta na manga para os processos seletivos. Era aquele candidato que vinha como a cereja do bolo, com uma habilidade que poucos ainda tinham. Com isso, não só vagas de emprego eram

<sup>13</sup> Disponível em <<https://exame.abril.com.br/carreira/ingles-nao-e-mais-diferencial-em-processos-seletivos-para-empregos/>>. Acesso em 13/12/2019.

garantidas, como se conquistava promoções e até salários mais polpudos. Hoje, isso caiu por terra. Ter fluência no inglês não é mais diferencial competitivo, mas **requisito básico** para praticamente todas as posições de mercado. (Grifo meu)



Figura 7 - Para Sofia Esteves, inglês é “requisito básico para praticamente todas as posições de mercado.”

Apesar de poucos, os exemplos aqui compartilhados permitem perceber a formação de um consenso com relação à importância do *saber inglês*. Sendo considerada um requisito básico para a “abertura de portas” no mercado de trabalho, o conhecimento dos que triunfam, a linguagem da diversão e o idioma do mundo, é de se esperar que a língua inglesa passe a ser vista como um produto de alto valor agregado, transformando-se, nos últimos 60 anos, em um idioma ambicionado por muitos (MATOS, 2008).

#### 4.1.3. *I need, you need, we need: todos precisam saber inglês.*

Pelo exposto até então nesse capítulo, pode-se perceber que há premissas que se repetem ao longo de décadas – ou mesmo séculos. A importância de aprender a língua inglesa pode ser entendida através de uma perspectiva histórica, desde D. João VI até os dias de hoje. No subcapítulo anterior, a relevância dada à língua inglesa fica evidente não só pelos exemplos aqui trazidos, mas pelas centenas – se não milhares – de resultados que a ferramenta de busca nos sugere. No entanto, para assegurar que o senso comum apresentado não se limite a anúncios ou artigos daqueles que ofertam (cursos) ou exigem (cia de talentos) o idioma, foi feito um questionário em formulário online, composto por perguntas fechadas, com o intuito de comparar o que os *sites* de busca nos mostram com o que as pessoas dizem a respeito do tema. Acreditamos na necessidade de realizarmos essa triangulação de

dados, pois, como pesquisadores, é importante que tenhamos segurança em nossas afirmações – ainda que sejam sobre o senso comum –, para não correremos o risco de cairmos na ingenuidade do *achismo*. Mais adiante, ao analisarmos as entrevistas realizadas com estudantes de Letras, as considerações deste capítulo serão fundamentais para fins comparativos.

O questionário, respondido por 40 pessoas escolhidas de forma aleatória e enviado por meio de grupos de aplicativo de conversa, pedia para que os voluntários hierarquizassem seis razões pelas quais aprender inglês seria importante para o brasileiro no geral. Os motivos foram escolhidos com base no que foi percebido como senso comum e nas leituras de teóricos que têm a língua inglesa como objeto de estudo (MOITA LOPES, 1996; PENNYCOOK, 2009; JORDÃO, 2004, 2014; OLIVEIRA, 2014; ARAÚJO, 2016), sendo eles: **ampliação cultural; desenvolvimento acadêmico; desenvolvimento profissional; desenvolvimento do pensamento crítico; acesso à informação e para viajar**. Os participantes deveriam escolher entre seis graus de importância, de 1 (sem importância) a 6 (indispensável), em que cada número não poderia ser usado mais de uma vez. Além disso, deveriam informar sua faixa etária (Gráfico 1) e seu nível de escolaridade (Gráfico 2). Nos gráficos 3 e 4 pode-se verificar alguns dos resultados mais relevantes.

Número de participantes por faixa etária

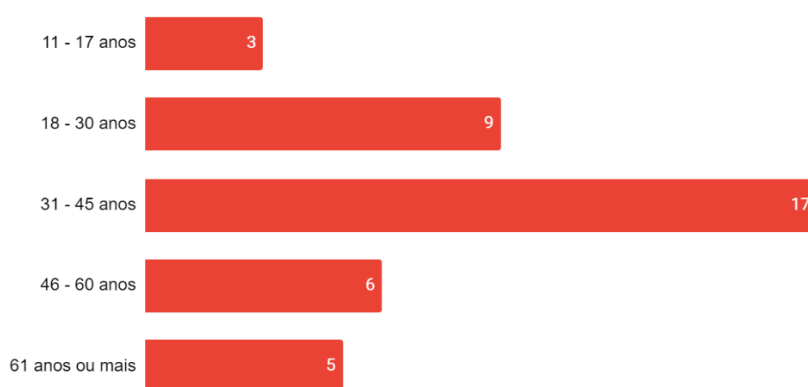


Gráfico 1

Número de participantes por nível de escolaridade

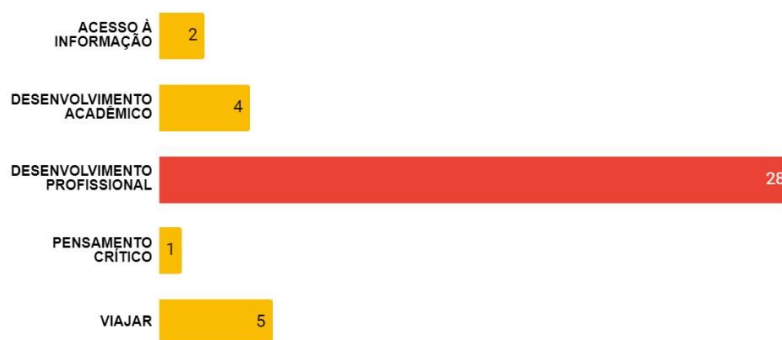


Gráfico 2

Pode-se perceber que, ainda que majoritariamente os participantes tivessem entre 31 e 45 anos, todas as faixas etárias presentes no questionário foram contempladas, já que não havia de 0 a 10 anos como opção. Da mesma forma, todos os níveis de escolaridade apareceram nas respostas. No entanto, voluntários com ensino superior formaram a maioria dos respondentes, sendo igualmente divididos entre pessoas com e sem cursos de pós-graduação.

Com relação às respostas sobre a importância de saber inglês, não foi observado qualquer padrão que possa ser relacionado à faixa etária ou ao nível de escolarização dos participantes. No entanto, o resultado desse questionário mostrou que o senso comum presente nas respostas vai ao encontro dos motivos elencados no subcapítulo anterior, como podemos verificar a seguir.

Saber inglês é indispensável para:



Número de participantes

Gráfico 3



## E aprender inglês serve para quê?

Classificação dentro dos níveis considerados mais importantes



Gráfico 4

Dentre as seis razões dadas como opção aos participantes, o **desenvolvimento profissional** foi a que mais vezes apareceu como **indispensável**, sendo considerado o motivo mais relevante para vinte e oito participantes. O inglês para **viajar** foi o segundo mais considerado, sendo indispensável para cinco pessoas. É interessante notar que o inglês para **ampliação cultural** não foi considerado indispensável por nenhum voluntário, no entanto, ao observarmos apenas os níveis mais altos de importância (níveis 4, 5, e 6), esse motivo aparece como o terceiro mais bem posicionado (Gráfico 4). O inglês para o **desenvolvimento acadêmico** ficou em 4º lugar, aparecendo 21 vezes entre os graus de maior importância. Essa classificação talvez possa ser explicada pelo número elevado de participantes com pós-graduação – nível em que normalmente exige-se o conhecimento de pelo menos um idioma (frequentemente o inglês) além do português. Isso também justificaria o fato de ele ter sido considerado **indispensável** para 4 pessoas (todas as quatro com pós-graduação).

No gráfico 4 também é possível perceber que aprender inglês para **ampliar o acesso à informação** e para o **desenvolvimento do pensamento crítico** foram os menos considerados. A partir desses dados, em consonância não só com o que observamos nas pesquisas em sites de busca, mas também com o que dizem os teóricos aqui estudados, nota-se que, no senso comum, há um esvaziamento da noção de importância da aprendizagem de uma língua estrangeira para fins reflexivos e emancipatórios.

Tendo em vista todo o exposto, cabe pensarmos de que maneira o discurso com base no senso comum – focando a importância da aprendizagem da língua inglesa por questões hegemônicas – pode ser desconstruído ao longo do processo de formação universitária dos futuros docentes desse idioma. Será que a universidade como sendo um local de incentivo à criticidade está sendo eficaz no seu papel de transformar discursos de senso comum? Está formando professores capazes de analisar criticamente a importância de seu trabalho?

## 4.2. Analisando discursos de futuros professores de inglês

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*

*(PAULO FREIRE, 1987)*

Conforme Duarte (2004) alerta, entrevistas transcritas para Análise do Discurso – aqui Análise Crítica do Discurso – não devem ser editadas. Portando, quaisquer vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, interjeições, repetições etc. não foram corrigidos durante transcrição. No entanto, ainda que as nuances particulares de cada discurso tenham sido mantidas, para evitar uma exaustiva explanação de dados, alguns trechos das respostas que não atendiam ao objetivo da análise foram suprimidos quando não interferiam no entendimento da fala do entrevistado. Ao fim (Anexos 3 e 4), encontram-se duas entrevistas para exemplificar aquilo que foi coletado em sua integralidade. Apesar de uma entrevista ser suficiente para esse propósito, nesse estudo, como foram tomadas as falas de alunos de início e fim de curso para fins comparativos, é interessante que se disponha de uma de cada.

Vale ressaltar que, para assegurarmos a ética da pesquisa, a identidade dos entrevistados foi mantida em sigilo, sendo fictícios os nomes que aqui aparecem. **Ana, Bruno, Carol e Diogo** encontram-se no primeiro período da graduação. **Ester, Fabi, Gabi e Helena** encontram-se já no final de sua formação inicial. As respostas foram sequencialmente agrupadas, sempre na mesma ordem, para fins comparativos, já que nos interessou aqui comparar e perceber as diferenças que poderiam aparecer nas respostas dos estudantes a cada pergunta. A análise, no

entanto, não ocorre de maneira unicamente conjunta. Do ponto de vista discursivo, as falas mais interessantes percebidas em cada resposta são analisadas individualmente.

#### 4.2.1. A escolha pela graduação

A escolha por um curso de licenciatura em um país que trata tão mal a seus professores é, desde o princípio, um ato de coragem. No entanto, sabe-se que, em muitos casos, nem sempre são os próprios interesses ou habilidades que guiam o percurso acadêmico e profissional de um indivíduo. Vivências enquanto estudante, pressões familiares e até mesmo condições financeiras podem determinar a escolha entre um ou outro curso na graduação e, conseqüentemente, o caminho profissional a ser seguido.

Pensando nisso, os entrevistados foram questionados com relação a sua escolha pela licenciatura em Letras - Inglês / Português. Com isso, procuramos perceber a ausência ou a presença de influências discursivas externas (pais, professores, amigos) na escolha pelo curso. Será que as motivações dos futuros professores para a escolha do curso de graduação poderiam, por exemplo, induzir a um maior ou menor engajamento político no ato de educar? Aqueles que optam pela sala de aula por questões meramente pragmáticas (como curso mais barato, mais perto de casa, emprego certo ao fim da graduação etc.), lançariam um olhar menos crítico à importância da aprendizagem do idioma? Questionados sobre como se deu a escolha pela licenciatura em língua inglesa, obtivemos as seguintes respostas:

(ANA - 1º Período)

Eu escolhi fazer porque eu **sempre gostei de inglês**. Aliás, **eu comecei a gostar por causa de High School Musical. Foi por causa deles!** [...] e eu também gosto da parte de licenciatura, da parte de dar aula. Aí eu falei: é isso que eu vou fazer. Gosto de tudo, então deu *match!*

(BRUNO - 1º Período)

Assim.. Eu **sempre gostei muito de inglês**. Sempre tive essa vontade de estudar, de aprender o inglês. Com essa questão da internet, de ter facilidade de acesso a muitos conteúdos eu comecei a gostar muito de filmes, e **geralmente a gente vê filmes em inglês, né?** Eu não sou fluente ainda na língua, mas eu resolvi encarar o desafio porque é meio que **um sonho**. E foi por isso que eu escolhi. Porque eu **sempre tive essa vontade dentro de mim**.

(CAROL - 1º Período)

Na verdade a licenciatura em inglês-português não era bem o que eu queria fazer. [...] como não tinha o turno da noite pra fazer literatura eu resolvi ir pro inglês, mas **acabei gostando** das matérias, da grade... e acabei ficando por isso.

(DIOGO - 1º Período)

[...] eu sempre gostei muito de humanas, e minha irmã é professora de história e isso acabou que me influenciou muito. [...] em 2016 eu me formei no curso de inglês e entrei no preparatório pra ser professor. Aí acabei pensando “**por que não juntar o útil ao agradável e fazer letras?**” Hoje eu dou aula no curso de inglês e posso dizer que eu me encontrei.

(ESTER - 8º Período)

Bom, eu sempre gostei de língua portuguesa. Na verdade é por isso que eu faço Letras... Eu escolhi língua inglesa porque eu já tinha um conhecimento legal de inglês e nunca me dei muito bem com literatura. Apesar de eu não ter me livrado 100% dela, pelo menos eu diminuí um pouco a quantidade de matérias que eu teria se eu tivesse escolhido licenciatura em Português/Literatura. Aí por isso que eu escolhi inglês. Por ter mais facilidade e por **não curtir literatura**.

(FABI - 7º Período)

É... Quando eu tinha uns 15 anos eu comecei a estudar inglês onde eu trabalho hoje em dia, e tinha uma professora lá que era minha professora favorita e ela tinha estudado letras. Quando eu tava naquela época de escolha de graduação, eu não sabia o que fazer, mas **eu sempre amei inglês**. E aí quando eu me formei no curso eu pensei que eu queria estudar mais daquilo. Eu queria me aprimorar, não queria só estudar aquilo. E essa professora me sugeriu... E acabou que eu percebi que seria perfeito.

(GABI - 8º Período)

Minha escolha pela licenciatura em inglês foi uma **escolha puramente financeira e puramente pragmática**, porque na verdade eu já dou aula de inglês num lugar que eu gosto muito de trabalhar, perto da minha casa, super conveniente. Mas nenhum professor de inglês ganha uma fortuna e pra eu ter outras possibilidades, [...] eu precisaria de uma pós-graduação, mas tem leituras e discussões que são importantes de se ter antes de você chegar numa pós, e também pra me abrir outras possibilidades, como, por exemplo, dar aula em escolas ali pertinho da minha casa que vão pedir licenciatura.

(HELENA - 7º Período)

Ah, então, [...] eu tava num ano meio perdida sem saber o que eu faria e aí pensei “ah, eu **sempre gostei muito de inglês**”. Resolvi fazer um curso de formação de professores no curso que fiz inglês e espanhol e comecei a dar aula lá, mas percebi que não queria dar aula em cursinho a vida inteira. **Pra dar aula em escolas ou outras instituições de ensino eu precisava da licenciatura**. Foi aí que eu resolvi então fazer licenciatura.

Analisando as respostas dos entrevistados, é interessante notar que os verbos *gostar* e/ou *amar* encontram-se presentes na maioria das falas, o que demonstra que a escolha pela licenciatura é, quase sempre, baseada em gostos e aptidões pessoais. Carol e Ester, no entanto, apresentam discursos diferentes: enquanto Carol preferia

fazer Português - Literatura – mas *acabou gostando* de Inglês (o gosto, nesse caso, aparece *após* a entrada no curso, e não antes) –, Ester optou por Inglês justamente por *não curtir* Literatura. A estudante afirma ter escolhido licenciatura em língua inglesa não por gostar do idioma estrangeiro, e sim pela conveniência de cursar Português (*na verdade é por isso que eu faço Letras*) tendo menos Literatura no currículo (*pelo menos eu diminuí um pouco a quantidade de matérias*).

Diogo, Gabi e Helena também demonstram o gosto pelo idioma, mas lançam um olhar mais pragmático com relação à entrada no curso de Letras. Para os três, fazer Letras significa poder dar aulas de inglês em escolas – os três já trabalham como professores em cursos de idiomas – ou, como aponta Gabi, *ter outras possibilidades* que o diploma permitiria. O curso de Letras torna-se algo *útil*. Uma escolha *financeira* e *pragmática*.

Outra questão lexical interessante, não só do ponto de vista do texto, como do ponto de vista da prática social, é a ideia do *sempre* (*sempre gostei [muito] de inglês*), que aparece em mais de uma resposta. Sutilmente, essa escolha vocabular demonstra o poder hegemônico da língua inglesa, já que os estudantes percebem o idioma como algo intrínseco à sua vida. Ele assume um papel tão importante na trajetória dos entrevistados, que o primeiro contato com a língua já não pode ser temporalmente localizado.

Além das questões gerais que apareceram, algumas questões individuais também valem ser pontuadas: i) Ana coloca de forma clara que o gosto pelo idioma começa a partir do gosto pela cultura/entretenimento em língua inglesa – mais especificamente por uma trilogia musical hollywoodiana que foi febre entre os adolescentes no início dos anos 2000; ii) Bruno também relaciona seu gosto pelo idioma à cultura/entretenimento em língua inglesa. Ao dizer que *geralmente a gente vê filme em inglês*, ele comprova discursivamente a existência do imperialismo cultural e linguístico importado de países de língua inglesa – em sua maioria, dos Estados Unidos; iii) Bruno também parece demonstrar certa adoração pelo inglês quando diz que ser fluente é um *sonho*. Como afirma Silva (2007), saber o idioma significa possuir um bem simbólico. A língua passa a ser entendida, portanto, como sonho de consumo, e é elevada a um patamar de superioridade. Possivelmente carregado pelos discursos externos que enaltecem a importância do idioma – já que um discurso sempre se constrói sobre outros (FIORIN, 2012) –, o estudante acredita que essa vontade já nasce dentro dele (*sempre tive essa vontade dentro de mim*),

não percebendo que todos os nossos desejos são, na realidade, fruto de influências externas.

#### 4.2.2. O curso de inglês

As motivações que levam alguém a fazer um curso de inglês podem, muitas vezes, revelar bastante coisa sobre a presença ou ausência de um senso comum acerca da importância da aprendizagem do idioma. Por ser professora de inglês e ter trabalhado em cursos de idiomas por quase dez anos, posso afirmar que, ainda que a presença de adultos seja cada vez maior, os espaços físicos dos cursos estão sempre cheios de crianças e adolescentes – muito mais por determinação de seus responsáveis que por livre e espontânea vontade.

Ao perguntar aos entrevistados o porquê de terem feito ou fazerem curso de inglês, e o que ou quem os motivou a fazer, procuramos perceber as possíveis nuances de um senso comum por trás de suas justificativas. Dessa forma, podemos identificar se o voluntário sofreu alguma influência discursiva de caráter hegemônico com relação à aprendizagem do idioma e como seu próprio discurso é elaborado em cima disso. As respostas e análises seguem elencadas a seguir:

(ANA - 1º Período)

[...] minha mãe sempre me incentivou. [...] sempre quis que eu fizesse inglês. Ela acha importante eu falar, porque hoje em dia **qualquer emprego pede inglês**. Aí realmente eu percebo que **é um diferencial**. Eu não terminei ainda, mas foi um **diferencial** no meu primeiro emprego de carteira assinada. [...] Eu era da recepção e, tipo... As pessoas c\*\*\*\* pra quem é da recepção. Mas um dia o diretor passou por mim e perguntou se eu sabia falar inglês. Eu disse que falava pouco, mas conseguia me virar. Aí ele disse que precisava que eu traduzisse um documento pra ele [...] não sei se isso influenciou, mas eu mudei de setor. Não mudou nada no meu salário, nem na minha carteira, mas lá dentro a posição que eu to agora tem um status mais valorizado. Eu não uso pra nada, mas com certeza foi um **diferencial**. Eu não tenho contato com gente de fora da empresa, mas ela foi comprada por um grupo gringo, então eu senti que fez uma **diferençazinha**. Acho que deve ter sido um **diferencial** na hora do processo seletivo interno. Porque me perguntaram se eu sabia inglês. Querendo ou não, a gente acha que é besteira, mas entre uma pessoa que sabe e uma pessoa que não sabe, saber inglês faz uma **diferença**, né? É uma coisa a mais.

(BRUNO - 1º Período)

Eu resolvi fazer o curso porque eu tava estudando sozinho [...] e aí depois que me filho nasceu eu comecei a ter mais dificuldade de conciliar horários e até de me organizar pra estudar [...] eu sinceramente nunca tive nenhum incentivo pra estudar. Assim... minha criação sempre foi aquela de “aprenda pra ser alguém na

vida”, entendeu? Tudo muito abstrato. Nunca tive uma explicação muito concreta. [...] Apesar de **saber que as pessoas que estudassem inglês teriam empregos melhores, condições melhores no futuro**, no início eu não via muito sentido em estudar [...] **Foi uma coisa minha mesmo, sabe? Como eu falei, foi uma vontade que tive dentro de mim e uma curiosidade.** Eu resolvi encarar por mim mesmo.

(CAROL - 1º Período)

Ah, meus pais sempre me incentivaram a estudar de uma maneira geral né? E com relação ao curso inglês, minha mãe sempre quis que eu estudasse pra ser mais fácil pra eu **conseguir as coisas no futuro**, sabe? Acabou que eu quis fazer inglês por uma questão de ser uma língua muito, digamos que, mais pedida **no mercado de trabalho**. Porque hoje em dia tá bem difícil a questão do **emprego**. Na época que eu decidi fazer o curso eu não sabia ainda que eu faria licenciatura na graduação, então eu tinha que me preparar pra **qualquer coisa**.

(DIOGO - 1º Período)

Minha irmã, que é mais velha, já fazia antes, então foi mais uma coisa por admiração, sabe? “se minha irmã faz, eu também quero fazer”. Mas foi algo totalmente meu mesmo, ao menos no princípio, porque teve uma época que eu queria desistir. Eu sempre fui um pouco fechado então não tinha muitos amigos na turma, aí queria sair. Mas minha mãe não deixou. Ela falou “**não, é primordial que você faça**”, entendeu? Simples assim “você vai terminar isso daqui”. Ela queria que os filhos dela falassem inglês e aí não teve jeito. Sem qualquer explicação, ela só queria mesmo. Ela não fala, mas achava que a gente tinha que falar.

(ESTER - 8º Período)

Ah.. A princípio meu pai me perturbava pra eu fazer curso porque seria importante pra minha **carreira**. Meu pai e minha mãe também, mas meu pai era mais enfático, sabe? Acho que ele tem mais essa visão de que o inglês serve **pra tudo na vida...** Até porque eu nem sabia qual seria a carreira que eu ia seguir ainda! Mas quando eu era menor, na época a gente não tinha como pagar, ainda mais que lá em casa somos 2 filhos. Aí depois que eu comecei a trabalhar e ganhar meu dinheiro eu sabia que **eu tinha que** usar parte do meu salário com isso! [...] quando eu comecei a trabalhar na escola que trabalho eu vi que seria interessante. Porque eu sou só auxiliar, mas é uma escola bilíngue. Aí eu sei que o inglês é um diferencial. Aí eu comecei a fazer o curso, depois a faculdade... Quando terminar a faculdade já posso virar professora na escola, sabe? Então eu só tenho a ganhar. Porque **melhora o status**, sendo professora bilingue, **e o salário também**. [...] Como professora eu subo na hierarquia. É tipo uma promoção numa empresa.

(FABI - 7º Período)

Eu comecei a fazer o curso quando eu tinha 12 anos [...] minha mãe sempre falou que o inglês era importante pro **mercado de trabalho e tudo mais**, mas na verdade isso partiu mais de mim. **Eu não quis fazer o curso por causa do futuro...** Eu quis porque eu amava música. Sempre amei música. E como tava naquela época de High School Musical, Camp Rock... **Cultura da Disney** de 2000 e pouco, sabe? Eu gostava muito de cantar as músicas e eu queria cantar certo, entender, sabe? Então eu pedi muito pra minha mãe. Quando eu tinha uns 10 eu já comecei a pedir. Quando fiz 12 ela viu que eu já tinha maturidade pra fazer o curso e aí ela me matriculou, mas acho que foi mais por escolha própria do que por incentivo de alguém. Não que ela não incentivasse, mas acho que foi mais por mim mesmo.

(GABI - 8º Período)

Na verdade, em certo aspecto, eu tive um incentivo indireto. Minha mãe é professora de inglês e trabalhava dando aula em um curso, então a gente tinha bolsa integral como filho de professor. Eu que insisti pra fazer, porque é aquela coisa “mamãe fala inglês, eu também quero”. No início ela até tentou fazer com que eu esperasse mais um pouco pra começar. Ela explicou que ela queria que eu já estivesse bem firme no português, já lendo e escrevendo direitinho. Aí eu comecei quando tinha 8 anos.

(HELENA - 7º Período)

Na verdade meus pais que decidiram, né? Porque eu tinha 10 anos, então eles que decidiram que seria bom pro meu **futuro**. Minha mãe já tinha tido feito curso de inglês, mas não pôde continuar, então ela sabia que era importante pro **mercado de trabalho** e tal, e eles não tiveram essa oportunidade. Mas mesmo que eles tenham decidido por mim, eu sempre gostei de fazer o curso.

Assim como vimos no levantamento sobre o senso comum, a questão mercadológica é bastante presente nos discursos dos estudantes quando questionados sobre as motivações para aprenderem inglês. As palavras relacionadas ao mercado de trabalho – *emprego, carreira e mercado de trabalho* – apareceram em 6 de 8 respostas, o que confirma que o senso comum está diretamente presente no contexto da maioria dos estudantes. Dos 6 alunos que falaram da importância da língua inglesa, 2 afirmam que, na verdade, o que os motivou não foi isso: Bruno, que começou o curso já na fase adulta, reforça a ideia de que o fez por motivações pessoais, algo que viria de dentro dele, uma curiosidade inata (coisa que já havia pontuado quando questionado sobre a escolha pela licenciatura). Aqui, percebe-se o que van Dijk (1998) chama de naturalização de hegemonias: o estudante acredita que seu interesse pela língua inglesa não seja algo construído e, inclusive nega a presença de um senso comum em suas ações ao dizer: *‘apesar de saber que as pessoas que estudassem inglês teriam empregos melhores, [...] foi uma coisa minha mesmo’*. Na verdade, sem perceber, Bruno também reforça uma orientação político-social hegemônica quando escolhe usar o verbo *saber* (e não *achar*, por exemplo) para afirmar, de maneira taxativa, que pessoas que estudam inglês têm empregos melhores. Assim como vemos em comerciais de cursos de inglês, a ideia de que basta ter um para que, conseqüentemente, se tenha o outro, faz parte do discurso de Bruno.

Fabi, por sua vez, afirma que a decisão de fazer o curso, que também teria partido dela, não teve relação com a questão do mercado de trabalho. Apesar de sua



mãe sempre ter falado sobre a importância do inglês para esse fim, a entrevistada justifica sua motivação em decorrência do interesse pessoal pelo que ela chama de *cultura da Disney*. Filmes e músicas norte-americanos teriam despertado seu gosto pelo idioma quando adolescente, já que ela queria ‘*cantar certo [e] entender*’ as músicas dos filmes. Nota-se, mais uma vez (Ana e Bruno já haviam comentado sobre essa influência na resposta à primeira pergunta), como as orientações culturais também são capazes de reforçar o imperialismo linguístico.

Outra coisa que chama atenção é a questão do uso do léxico *futuro*. Em nosso entendimento, ainda que estejam reproduzindo o discurso de seus responsáveis, os alunos demonstram uma falta de clareza com relação ao futuro a que se referem. Existe, portanto, uma ideia vaga com relação à necessidade de se aprender o idioma. Ele seria importante para o *futuro* em que sentido? Profissionalmente? Culturalmente? Economicamente? Essa falta de definição de um futuro demonstra uma tendência entre as pessoas no geral: aceitarem de forma passiva a condição de que a língua inglesa é importante, sem necessariamente refletirem sobre o tema.

A mesma imprecisão pode ser vista na fala de Ana, quando diz que ‘*qualquer emprego pede inglês*’, e na fala de Ester, que diz que, para seu pai, o inglês ‘*serve pra tudo na vida*’. Mesmo entendendo que os pronomes indefinidos *tudo* e *qualquer* possam ter sido usados de maneira hiperbólica, a escolha pelo exagero indica que a língua inglesa está sendo elevada a um patamar acima dos outros idiomas. Na verdade, esse discurso é estimulado/reforçado pela própria LDB (BRASIL, 1996) quando impõe o ensino da língua a todo o país, independentemente dos diversos contextos encontrados no Brasil. Para Jordão (2004), certos discursos podem estabelecer estruturas de poder, ignorando as diferenças entre as pessoas e fazendo com que identidades sejam, portanto, construídas a partir de sentidos coletivos. A ideia do coletivo pode ser subentendida pelo uso dos pronomes indefinidos escolhidos pelas estudantes, já que eles também carregam o conceito de totalidade: se o inglês serve para tudo ou é necessário para qualquer emprego, isso significa dizer, implicitamente, que todas as pessoas precisarão do idioma. Vale ressaltar que, conforme explica van Dijk (1998), quando a hegemonia de uma língua é instaurada – e isso pode ser comprovado pelos discursos dos órgãos oficiais – aqueles dominados por tais discursos não conseguem

perceber que outras ideologias talvez fossem mais interessantes a seus contextos particulares.

Analisando os aspectos peculiares a cada discurso, observamos alguns pontos interessantes:

1) O discurso de Ana chama a atenção pela constante repetição das palavras *diferencial* e *diferença*. A estudante parece convencida de que saber o idioma irá colocá-la em posição de destaque no mercado de trabalho; no entanto, ao também afirmar que qualquer emprego pede inglês, ela mesma refuta essa ideia, já que o inglês deixaria de ser considerado um diferencial e passaria a ser visto como requisito básico. Essa ideia contraditória pode ser vista, inclusive, na forma como ela narra sua própria experiência de trabalho. Ana conta que o inglês teria sido um diferencial para mudar de setor na empresa em que trabalha, mas ao mesmo tempo diz que não o usa para nada. Afirma que ‘*com certeza*’ foi um diferencial e logo depois diz ‘*acho que deve ter sido*’. Com essas pequenas flutuações discursivas, podemos notar que o senso comum a respeito da importância do inglês para o sucesso profissional é tão presente, que a estudante – mesmo não tendo algo contundente que comprove a relevância do idioma em sua experiência pessoal – parece, o tempo todo, querer afirmar isso de alguma forma.

2) Diogo conta que, embora tenha decidido fazer inglês por vontade própria (na verdade, sendo influenciado pela irmã, que já fazia), quando resolveu parar foi impedido por sua mãe. Segundo o estudante, para ela seria *primordial* que ele aprendesse o idioma, mas não haveria qualquer explicação para isso: ‘*ela só queria mesmo*’. O léxico *primordial* (adj.: que é o mais importante, que **está acima dos demais**; essencial, primacial, principal)<sup>14</sup> transmite uma enorme carga de relevância ao idioma, como se aprendê-lo fosse mais importante que a aprendizagem da própria língua materna ou, pelo menos, de outros idiomas estrangeiros. Além disso, quando o estudante diz que ela não fala inglês, mas achava que os filhos deveriam falar, podemos conjecturar que a mãe, já convencida pelos discursos que atrelam o domínio do idioma ao sucesso, almejava para os filhos algo diferente de sua trajetória pessoal. Um “futuro melhor”, talvez. Essa ideia também poder ser vista no discurso de Helena, quando conta que seus pais não haviam tido a oportunidade de estudar inglês, mas decidiram que seria bom para seu futuro, importante para o

<sup>14</sup> Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=YkA9L>>. Acesso em: 24/05/20.

mercado de trabalho. Percebemos, portanto, que os pais depositam na aprendizagem do inglês a esperança de que seus filhos tenham uma história mais bem-sucedida que suas trajetórias pessoais.

3) Gabi, diferentemente dos outros entrevistados, foi a única que não mencionou qualquer motivação com base no senso comum. Na verdade, o fato de sua mãe ser professora de inglês foi o que teria servido como incentivo – assim como Diogo que, inicialmente, teve a irmã como inspiração. O que nos chama a atenção no relato de Gabi é que sua mãe, diferentemente da maioria dos pais dos outros estudantes entrevistados, além de não apresentar argumentos favoráveis à aprendizagem do idioma, explica à filha que ela deveria esperar um pouco mais para ter contato com a língua estrangeira, o que talvez possa ser explicado pelo fato de a entrevistada ainda ser muito nova quando começou a despertar o interesse pela língua.

#### **4.2.3. O inglês na escola**

Saber se os entrevistados haviam feito curso de inglês e o que ou quem os teria motivado nos ajudou a perceber a presença de um senso comum nos argumentos ouvidos pelos estudantes, sendo a importância do inglês para o mercado de trabalho quase uma unanimidade entre os relatos. Pensando na influência que tais justificativas possam ter tido na construção dos discursos dos futuros professores de inglês, perguntamos se eles consideravam importante que o idioma fosse ensinado nas escolas e, em caso positivo, como ele deveria ser trabalhado. Com isso, procuramos perceber se os estudantes também defendem a aprendizagem do idioma estrangeiro nas escolas com base no senso comum – mercado de trabalho, futuro melhor, acesso à cultura hegemônica etc. – e de que forma isso poderia se refletir em suas futuras práticas pedagógicas.

Pudemos perceber que, ainda que o entendimento sobre importância das aulas de inglês nas escolas seja diferente, todos discursam a favor da disciplina – o que, logicamente, já era esperado, visto que todos os entrevistados cursam licenciatura em Letras. Por apresentarem elementos confluentes, as respostas de Ester, Fabi, Gabi e Helena serão analisadas em conjunto. Por outro lado, as respostas de Ana, Bruno, Carol e Diogo foram bastante variadas em conteúdo

discursivo; logo, consideramos que as apreciações individuais seriam mais interessantes do ponto de vista de análise, conforme vemos a seguir.

(ANA - 1º Período)

Cara, acho que é muito importante. Se eu tivesse realmente aprendido inglês na escola eu acho que **minha vida estaria muito diferente** agora, porque eu eu já teria feito muita coisa que eu **não faço porque eu não sei falar inglês fluente**, tipo **viajar**, ou **falar com alguém**, não sei nem explicar direito. Mas, assim, a gente tá num mundo onde **tudo é inglesado**. Se a gente for parar pra pensar, **a gente usa inglês pra tudo**. [...]eu to pagando um curso de inglês por fora [...] Então seria uma economia de dinheiro, de tempo.

*[E como deve ser ensinado]*

Acho que talvez fazer o aluno realmente usar o inglês em sala de aula, porque hoje **só tem um monte de texto** pro aluno ler. Falta ver a coisa mais na **prática**, sabe?

Ana acredita que, se tivesse aprendido inglês fluente na escola, sua vida seria diferente. Ao falar sobre o que perdeu por não dominar o idioma, *viajar* e se *comunicar* com outras pessoas são o que vem à sua mente. Quando a estudante diz que o *mundo* está ‘*inglesado*’ e que o idioma é usado para *tudo*, mais uma vez, por meio dessa fala hiperbólica, podemos perceber como o imperialismo linguístico se encontra enraizado em seu discurso. Com relação ao ensino do idioma, quando a futura professora diz que o aluno precisa *realmente usar o inglês*, contrapondo essa ideia com o fato de terem *só um monte de texto*, e sugerindo *ver a coisa mais na prática*, podemos inferir que a estudante não acredita que por meio da leitura o aluno esteja, de fato, usando/aprendendo inglês. Ana, na verdade, parece não ter ciência de que a leitura é uma das práticas mais abrangentes na aprendizagem de um idioma – inclusive da própria língua materna – e é defendida por Moita Lopes (1996) como uma prática social capaz de desenvolver uma postura e uma consciência crítica nos alunos. Segundo o autor, essa prática seria fundamental, pois os ajudaria a agirem de forma mais crítica perante os discursos escritos (que são, no geral, de maior acesso às pessoas). Considerando o que a entrevistada diz quando defende o ensino *mais prático* da língua, podemos conjecturar que ela se refere à prática oral, o que poderia ser explicado por dois motivos: 1) por ter deixado de fazer coisas em sua vida pessoal justamente por não dominar o eixo oralidade (*porque eu não sei falar inglês fluente*) e 2) pelo fato de estar fazendo curso de

inglês já há algum tempo – mais tempo que o período em que está na graduação. A prática oral é bastante presente em cursos de idiomas e, inclusive, utilizada como chamariz de alunos através de estratégias de marketing como o “fale inglês desde a primeira aula”<sup>15</sup>. É interessante notar, portanto, que Ana acredita que o inglês deva ser ensinado justamente de forma a suprir uma carência que *ela* diz vivenciar, o que nos permite dizer que um senso crítico mais amplo com relação à aprendizagem da língua inglesa ainda não pode ser observado.

(BRUNO - 1º Período)

Ah, com certeza. Porque assim... Uma questão muito importante é a **globalização**, né? Você tem informações de diversos lugares e têm pessoas que em muitos lugares, apesar de a língua materna não ser inglês, as pessoas sabem falar, então o inglês é uma possibilidade. É uma... Uma **ferramenta** que te dá diversas possibilidades. Inclusive têm pessoas que aprenderam o inglês e que ganharam bolsa no exterior, né? Que tiveram essa oportunidade porque sabiam falar o inglês, então a questão do inglês é muito ampla. Assim... Tanto em **oportunidade** de trabalho e estudo, como o caso da bolsa que falei, quanto em oportunidade de conhecimento de culturas, de pessoas... O inglês hoje é essencial pra quem **quer sair do mundinho, de um mundo pequeno**, porque ele te abre **um mundo gigante de possibilidades e de conhecimento**. É importante que a gente aprenda legal na escola por isso. Porque ele é uma **ferramenta pra abrir essas portas**.

*[E como deve ser ensinado?]*

Sinceramente eu nem sei responder a essa pergunta. [...] agora tem sido **ensinado como língua franca**, né? Em que **o objetivo mesmo é a comunicação**. Eu meio que concordo porque não adianta você passar muito conteúdo pro aluno [...] De repente ensinando como língua franca eles vão aprender **dentro de um contexto**. [...] É claro que nenhum aluno vai sair fluente, mas aí se ele se interessar, quiser se aprofundar, ele vai ter que correr atrás pra aprender mais a língua.

É interessante notar como o discurso de Bruno apresenta diversos elementos lexicais que podem ser entendidos a partir de uma perspectiva neoliberal do ensino. Primeiramente, com o uso dos termos *globalização* e *oportunidade*, percebe-se que Bruno vê a importância da língua assim como observamos no discurso presente no senso comum: um idioma dominante que permite que o sujeito atue no mundo. Além disso, com o uso da palavra *ferramenta*, esse entendimento fica ainda mais claro. O substantivo, usado aqui de maneira figurativa, pode ser compreendido como um meio para alcançar um objetivo<sup>16</sup> ou, como afirma Silva (2017), um

<sup>15</sup> Pesquisa em site de busca mostra campanhas de cursos como CCAA, Cultura Inglesa, Wizard e English Live com esse slogan.

<sup>16</sup> Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ferramenta>>. Acesso em: 27/05/20.

produto (de grande valor) necessário para a aquisição de outros bens – tangíveis e intangíveis. Com essa “ferramenta”, segundo Bruno, é possível *abrir portas* para *um mundo gigante de possibilidades e conhecimentos*. O estudante pode genuinamente acreditar no que diz – até porque, segundo van Dijk (1998), as ideologias levariam os sujeitos a aceitarem uma “verdade” e argumentarem a seu favor –, mas ousamos dizer que seu discurso poderia ser usado até mesmo como *slogan* de algum curso de inglês. Interessante notar que o estudante utiliza o termo *mundinho* para se referir ao “mundo” das pessoas que não falam inglês. Aqui, além de o uso do diminutivo indicar que o termo está sendo usado de forma depreciativa, ao dizer que uma pessoa pode querer *sair* desse *mundinho* colocando *um mundo gigante de possibilidades e de conhecimento* como alternativa, entende-se que o mundo sem o inglês seria o oposto a isso, ou seja, um mundo sem ou com poucas possibilidades e pouco conhecimento.

Ao falar sobre a maneira como o inglês deveria ser ensinado, o estudante afirma que o idioma tem sido ensinado como *língua franca*. Becker (2009) explica que, em sua essência, o termo nomeia uma língua de contato, que seria usada entre povos que não falam o mesmo idioma materno, exatamente como no caso da língua inglesa hoje. Para Bruno, isso significa dizer que a língua é ensinada para a *comunicação*, sem tanto conteúdo e dentro de um contexto, abordagem com a qual ele estaria de acordo. Nesse ponto, parece concordar com Ana – que acredita que a prática comunicativa deveria se sobrepor a prática da leitura –; no entanto, termina sua fala afirmando justamente o contrário do desejo da colega: enquanto ela acredita que o inglês mais prático na escola pouparia o tempo e o dinheiro dos alunos, já que eles não precisariam fazer curso de inglês como ela, Bruno acredita que os alunos não sairão fluentes da escola e, caso se interessem, devem *correr atrás* para aprender mais. O uso desse termo – que conota um grande esforço para alcançar um objetivo –, também pode, assim como no caso de Ana, ser entendido como algo que reflete a própria história do estudante com o idioma. Bruno, que já havia dito que estudar inglês é como um sonho e um desafio que ele resolveu encarar, eleva a língua a um patamar de superioridade que apenas *correndo atrás* é possível alcançar.

(CAROL - 1º Período)

Ah, com certeza. Acho que é importante ser ensinado na escola [...] é **praticamente obrigatório** se você quiser um espaço legal no **mercado de trabalho**. E **não adianta muito saber falar vários idiomas e não saber logo o inglês**, né? Então acho que é por isso que é importante. [...] E nem todo mundo pode fazer curso, né? Eu mesma tive que parar por uma questão de grana e de tempo. Na escola eu estudei mais espanhol, mas acho importante ter inglês na escola, sim.

[*E como deve ser ensinado?*]

Acho que ele deveria ser mais voltado pra questão da **prática**, da **conversação**. Só com a teoria e exercícios de verbo to be a gente não aprende muita coisa. Eu ainda não tenho muita base pra falar muita coisa, mas como aluna lembro que eu detestava porque não via muito sentido.

No discurso de Carol, os léxicos *obrigatório* e *mercado de trabalho* subentendem uma relação entre a necessidade do aprendizado da língua inglesa e nosso sistema capitalista mercadológico. Vale destacar que o uso da palavra *obrigatório* reforça, ainda mais, o caráter hegemônico por trás da ideologia aqui percebida, visto que a obrigatoriedade do cumprimento de qualquer ação se dá, normalmente, via leis sociais ou morais ou mesmo por imposições através do uso da força. No caso do patamar hegemônico obtido pela língua inglesa, é interessante notar que, como afirmam Resende e Ramalho (2006, p.46), “uma vez que o poder depende da conquista do consenso e não apenas do uso da força, a ideologia tem importância na sustentação de relações de poder”. A fala de Carol acaba, portanto, endossando o controle hegemônico das classes dominantes sobre as classes dominadas. Mais uma vez percebemos, assim como nas respostas dos entrevistados anteriores, que o inglês é colocado em um patamar acima dos outros idiomas. Quando a aluna diz que ‘*não adianta muito saber falar vários idiomas e não saber logo o inglês*’, ela está contribuindo com a disseminação da ideia de superioridade da língua inglesa. Como afirma Jordão (2004), o inglês ainda é visto pelos brasileiros como a língua da superioridade cultural, histórica, moral, científica e econômica. Ela representaria a língua de culturas superiores, de metrópole e do conhecimento verdadeiramente confiável. Pelas falas de Ana, Bruno e Carol é possível dizer que os três percebem a língua inglesa como “a língua necessária para falar com o mundo, para entrar em contato com todos os povos [...] que permitiria a comunicação com a humanidade em geral” (JORDÃO, 2004, p.5).

Por fim, Carol justifica a importância de o inglês ser ensinado na escola pensando que nem todos podem pagar para fazer um curso de idiomas – assim como

aconteceu com ela. Igualmente a Ana, ela vê o ensino escolar como um possível substituto do curso de inglês, demonstrando que, para a aluna, os objetivos de aprendizagem de ambas as instituições seriam os mesmos. Ao que parece, Carol não reflete sobre questões mais profundas acerca de uma educação linguística crítica – o esperado de uma educação escolar –, enxergando a língua inglesa apenas pelo seu viés instrumental. Em cursos de inglês, por exemplo, as aulas buscam atender a objetivos particulares: para viajar, para trabalhar, se distrair, aprender algo novo etc. Indo no mesmo caminho dos estudantes anteriores, Carol acredita que o ensino da língua deveria ser mais prático, voltado para a conversação e, assim, fazer mais sentido para os alunos. Mais uma vez, há uma ideia reducionista de que você só pratica o idioma por meio do discurso oral.

(DIOGO - 1º Período)

Ah, com certeza. Porque, assim, partindo do óbvio, indo pela resposta mais direta possível, não tem como você ignorar o fato de o inglês ser a **língua dominante**, ser a **língua universal**. Bom, esse é o senso comum né? [...] **Eu sei que é importante pro mercado de trabalho, mas acho também que agrega uma cultura**, sabe? [...] essa coisa de você agregar um conhecimento, o valor de uma outra língua, de uma outra cultura em alguém é algo imensurável, sabe? Então acho que **o professor de inglês pode ficar ali pra mediar isso**. [...] Eu consumia aquele conteúdo [cultura norte-americana] **como se fosse o único bom, o único que prestava. As aulas de inglês são importantes pro aluno ter acesso a outras coisas, mas de maneira mais mediada**, sabe? No curso a gente **só quer saber da língua e da cultura estrangeira e pronto**. Até falar em português é proibido, pelo menos onde eu dou aula. Acho que, no curso, o inglês tem outro objetivo [...] acho que são objetivos mais específicos, sabe? Trabalho, viagem a lazer, viagem pra estudo...

*[E como deve ser ensinado?]*

Então, acho que já passou da época de ficar ensinando só verbo *to be* né? E aquela coisa com aquela gramática exaustiva. [...] Então reformular esse jeito de ensinar é mais que necessário. Já passou da hora. Acho que deveria ser de uma **forma mais lúdica, mais comunicativa**, sabe?

O discurso de Diogo traz uma característica interessante: o estudante afirma que, pelo senso comum, elealaria que o inglês é a língua dominante, universal, importante para o mercado de trabalho, mas que, em sua opinião, as aulas de inglês deveriam servir para algo além disso. O aluno parece discorrer, portanto, a partir de uma visão menos hegemônica sobre o ensino da língua inglesa. Ainda que não elabore discursivamente a importância de a língua ser estudada a partir de uma perspectiva crítica, é possível perceber que ele chega a pensar nessas questões



quando diz que o professor deve ser um mediador. Para Diogo, o professor-mediador evitaria que o aluno consumisse a cultura estrangeira como ele próprio consumia o conteúdo da cultura norte-americana: *‘como se fosse o único bom’*. Pela escolha de suas palavras, percebe-se que há em Diogo uma visão mais crítica com relação à cultura de língua inglesa: ele não nega sua importância, mas não a coloca em um patamar de superioridade.

Quando questionado sobre a forma como a língua inglesa deveria ser ensinada nas escolas – apesar de diferenciar os objetivos do curso em sua resposta imediatamente anterior (*‘no curso a gente só quer saber da língua e da cultura estrangeira e pronto / [...] o inglês tem outro objetivo’*) –, Diogo parece defender que seu ensino se dê da mesma forma que em um curso de idiomas: *‘de uma forma mais lúdica e mais comunicativa’*. Não que o inglês também não possa, e até deva, ser trabalhado dessa forma, no entanto, mais uma vez sentimos falta do desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica com relação ao ensino da língua nas escolas.

(ESTER - 8º Período)

Ah, acho sim. Eu acho que o inglês, ele leva o aluno pra, de alguma forma, **viver outra cultura e experimentar uma língua nova...** E... **Além disso, sabemos que o inglês é muito exigido pelas empresas**, né? Falar inglês hoje não é mais algo incomum. É algo que se tornou normal [...] Mas, pra mim, a importância do ensino de língua inglesa é isso... É conseguir **inserir o aluno em outras culturas**, sabe? **Ter experiências com a outra língua**. É como se estivesse vivendo a outra língua sem estar lá no país que de fato tem essa língua como língua nativa.

[*E como deve ser ensinado?*]

Ah, eu acho que ele deve ser ensinado de uma forma bem contextualizada e atualizada [...] Porque nos livros de inglês, o aluno não se vê naquilo... Ele olha praquela atividade toda descontextualizada. Então eu acho que o inglês deveria ser mais adequado à vivência do aluno e à realidade do aluno, assim como qualquer outra matéria. Com músicas atuais, notícias, vídeos, sabe? Enfim.. **Situações mais realistas**. [...] Eles precisam ver sentido naquilo. **Saber que aquilo serve pra alguma coisa**.

(FABI - 7º Período)

Ah, sim. É sim. Porque eu acho que o inglês na escola... Assim... Ele é um **caminho** pra eles começarem a ver um **mundo fora do Brasil**. Porque, quando a gente estuda o português, por exemplo, é... A gente pensa muito aqui. A gente pensa muito no que a gente vai fazer aqui no Brasil e tudo mais, mas quando a gente ensina inglês pra eles eu acho que a gente dá a chance de eles pensarem que não acaba aqui. Que eles podem talvez morar em outro lugar, ou que eles podem, enfim, que eles podem **aprender outra cultura**, porque acho que ensinar inglês na escola não é só gramática ou não é só estrutura e tudo mais, mas é saber que existem

**outras vivências, outras culturas, outros modos de dizer algo** sabe? Então acho que pode **abrir as portas pros alunos de diversas maneiras, além da maneira que a gente normalmente fala que é pelo mercado de trabalho.**

*[E como deve ser ensinado?]*

Eu acho que [...] a maneira como eu ensinaria seria **trazendo o inglês pra vida deles.** [...] a gente tem que **trazer a realidade dos alunos pro ensino do inglês,** sabe? [...] É nisso que a gente tem que pensar na escola. Onde o que eu tô ensinando pro meu aluno **pode ser usado na vida dele,** sabe? [...] Buscar o máximo da vida deles, da realidade deles e levar pra sala de aula, porque não tem como eu pegar um tópico que não bate com a identidade deles, com quem eles são, e tentar fazer com que eles se sintam interessados.

(GABI - 8º Período)

Eu acho que ter **qualquer outro idioma** na escola permite que essas crianças, que talvez não consigam fazer um curso enquanto são jovens, que elas tenham **acesso,** que tenham **conhecimento de outros idiomas e outras culturas** dentro do ambiente escolar. Então acho importante por isso, afinal, na teoria, o ensino público e de qualidade é um direito, né? Mas, antes de mais nada, a gente tem que pensar em como esse inglês deve ser dado na escola. [...] Então, assim, eu acho que o inglês é muito importante na vida hoje, ele **te abre muitas possibilidades. Não só na questão do emprego** [...] tem essa questão que é muito prática e tem a questão das **possibilidades que te abre pra vida como um ser social, como um ser cultural.** Você tem a possibilidade de **viajar com um pouco mais de independência** – porque você consegue ler as placas, se comunicar com outras pessoas... Te abre pra uma **cultura nova,** então você pode consumir outros conteúdos que talvez fossem inacessíveis ou menos acessíveis pra você. Então, assim, eu acho que é profundamente importante [...] mas é importante que se dê num programa sério, sabe? Que você tenha um tempo adequado pra isso, que as turmas sejam nivelas, porque não tem como querer que alunos com níveis completamente diferentes prestem atenção na mesma aula. [...] E é importante que os alunos sejam motivados pelo professor, pra quererem conhecer o idioma. Que a curiosidade deles seja aguçada. [...] Não só o idioma, a gramática. Na escola a gente foca muito no idioma e esquece de **falar das pessoas que falam aquele idioma. Dos países, das comidas, da história.** Isso tudo acho que serve pra aguçar o interesse do aluno e acho que é o que falta na maioria das escolas.

(HELENA - 7º Período)

Acho que sim [...] Além de o inglês ser a língua mais pedida no **mercado de trabalho,** acho que o mais legal é saber que outro idioma faz você **conhecer novos lugares, novas culturas.** Se o inglês de qualidade só for ensinado mesmo nos cursos, você **acaba restringindo, acaba excluindo** a maior parte da população, que não tem **acesso** a isso. Por isso a importância de olharem com mais carinho pra isso nas escolas.

*[E como deve ser ensinado?]*

Eu acho que ele deve ser ensinado de uma maneira que envolva mais o aluno. [...] o aluno não entende por que ele tem que estudar outra língua, e muitas vezes a realidade do aluno faz com ele que pense que ele nunca vai ter contato com o idioma fora dos muros da sala de aula. Então a gente tem que **trazer situações em que o aluno se sinta inserido,** sabe? Ele tem que ver o idioma e **perceber que aquilo pode ser importante pra ele um dia.** Acho que mais importante que as

estruturas em si, é importante criar essa consciência no aluno, mesmo que isso seja muito difícil.

Como podemos perceber, as quatro respostas anteriores trazem características em comum. Apesar de as entrevistadas pontuarem a necessidade da língua inglesa para o mercado de trabalho – *exigido pelas empresas; pelo mercado de trabalho; na questão do emprego; pedida no mercado de trabalho* –, todas colocam o conhecimento de *outra cultura* como fator de maior relevância para o inglês ser ensinado nas escolas. Ainda que essa ideia também esteja presente nas falas de senso comum, aprender a língua e a cultura do outro permite, segundo Jordão (2004), aprender sobre sua própria identidade cultural; conceito também presente nos PCNs para Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 1999):

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 1999, p.61).

No entanto, ainda que as estudantes se mostrem livres de uma visão neoliberal de ensino, que enxerga a Educação apenas com vistas ao que interessa ao mercado (SILVA, 2017), em nenhum discurso foi percebida uma noção crítica acerca da ideologia hegemônica que a cultura de língua inglesa carrega (como foi possível perceber no discurso de Diogo). Assim, o argumento que defende o *contato com outras culturas* com o intuito de conhecê-las acaba nos parecendo raso. Estudar outros idiomas e outras culturas permite que os alunos reflitam também sobre sua própria cultura e sobre as relações de poder estabelecidas entre diferentes povos: relações econômicas, históricas e sociais. Existiria, portanto, dentro do contexto de ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica como o inglês, como afirma Matos (2008, p.99), “a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica de si e do mundo social, a partir do estranhamento produzido pelo confronto de códigos e culturas”.

Além dos discursos convergentes das quatro estudantes, vale dizer que, assim como Carol, Fabi e Helena também consideram a importância de o inglês ser dado na escola por uma questão de oportunidade de acesso aos que não podem pagar um curso de idiomas. Outro detalhe interessante encontra-se na fala de Gabi. A

estudante, diferentemente de todos os entrevistados, ao afirmar que *qualquer outro idioma* ensinado na escola permitiria um acesso a outras culturas, parece esboçar uma visão um pouco menos hegemônica sobre a língua inglesa. Essa ideia vai ao encontro do que afirma Jordão (2004) quando diz que a aprendizagem de qualquer língua estrangeira – não necessariamente a língua inglesa – contribuiria para a formação de cidadãos mais críticos, menos autocentrados e mais respeitosos com relação à cultura e à identidade do outro.

Com relação à forma como as aulas de inglês deveriam ser dadas, Gabi levanta o aspecto histórico-cultural dos que falam inglês, dizendo que é preciso *‘falar das pessoas que falam aquele idioma. Dos países, das comidas, da história’*. Já Ester, Fabi e Helena apresentam pontos em comum: ao dizerem que o aluno precisa saber que *‘aquilo serve pra alguma coisa’*, que *‘pode ser usado na vida dele’* e que *pode ser importante pra ele um dia*, percebemos a necessidade de mostrar ao aluno a função prática, quase palpável, da língua inglesa. A importância indireta ou abstrata da aprendizagem do idioma parece, portanto, algo desnecessário ou menos importante que a aplicabilidade direta na vida de cada aluno. É interessante notar, portanto, que, por mais que todas tenham discorrido sobre a importância cultural que a aprendizagem do idioma carrega, apenas Gabi considerou esse aspecto ao discorrer sobre as aulas de inglês. As outras entrevistadas, ainda que inicialmente neguem uma visão unicamente funcional da aprendizagem do idioma, acabam enfatizando a instrumentalização do ensino denunciada por Silva (2017) como parte de um currículo neoliberal.

#### 4.2.4. O inglês obrigatório

Na questão seguinte, os estudantes foram convidados a refletirem e falarem sobre a mudança na LDB que inclui a língua inglesa como disciplina obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. Além disso, deveriam discorrer sobre possíveis desdobramentos culturais e políticos (caso houvesse) dessa obrigatoriedade. Como a mudança na lei pode ser entendida como um possível resultado do imperialismo linguístico, é importante que os futuros professores reflitam sobre isso, já que serão eles os responsáveis por reforçarem ou desconstruírem essa visão diante de seus alunos quando então estiverem em sala de aula. As respostas dos entrevistados foram as seguintes:

(ANA - 1º Período)

Eu acho que essa mudança é positiva. Se a gente for parar pra pensar, assim, é tão comum o inglês. Eu, na verdade, não vejo isso como um bicho de sete cabeças. O inglês é só mais uma coisa que a gente tem que aprender. Mais uma língua que a gente tem que aprender. [...] o inglês tá presente em tudo. **As coisas são todas muito americanizadas. A gente é muito fã dos Estados Unidos**, sabe? Então, ser obrigatório parece que é só mais um detalhe, porque a gente já vive isso. Eu acho que o inglês já é **supervalorizado, superestimado**. Agora **vai ser mais ainda porque é obrigatório. E isso na verdade é positivo**, porque eu acho que o inglês é importante. Agora que é lei, a importância de saber tá sacramentada. Mas assim, parando pra pensar, **isso pode deixar a língua até meio banal** né? Porque, assim, vou falar de um ponto de vista da questão do trabalho mesmo. Eu chego na minha empresa “ah, eu sei falar inglês”. “é? E daí? Todo mundo fala.” Aí acho que **na hora de procurar uma oportunidade, pode ser que o inglês já não seja um diferencial**, aí daqui uns anos pode ser que a gente se veja obrigado a aprender mandarim, por exemplo. Então acho que **esse pode ser um impacto até negativo**. Pode banalizar o idioma e o ensino dele.

Ana, a princípio, não vê problemas na inclusão da língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo. Ao usar o verbo *ter* com sentido de “ter necessidade ou obrigação” em ‘*só mais uma coisa que a gente tem que aprender*’, mais uma vez percebemos como o imperialismo linguístico já se encontra enraizado. A aceitação passiva da imposição da língua inglesa enquanto algo obrigatório demonstra a falta de reflexão crítica acerca dessa questão. A estudante chega a mencionar que as coisas estão muito *americanizadas* e que somos *fãs dos Estados Unidos*. Podemos conjecturar, a partir dessa fala, que a língua inglesa para ela parece se resumir ao idioma falado no país norte americano. Interessante notar, também, que a aluna diz que o idioma é *supervalorizado* e *superestimado*, o que a princípio poderia ser entendido em seu sentido pejorativo; no entanto, ela complementa dizendo que isso seria algo positivo. Por outro lado, ao refletir sobre os desdobramentos da expansão da aprendizagem do idioma, Ana teme que saber a língua passe a ser uma coisa banal, deixando de ser o diferencial que ela tanto preza. A partir dessa fala, nota-se que a estudante valoriza o conhecimento do idioma enquanto um bem de poucos e se preocupa mais quanto às consequências negativas que isso pode gerar nas relações de trabalho.

(BRUNO - 1º Período)

A língua **mais falada** no mundo é o inglês... É muito mais falada e **muito mais acessível**. Assim, tem **muito mais informação** em inglês do que em outras línguas, então eu acho que é essencial o aluno aprender mesmo que não saia falando

fluentemente, mas tendo uma noção boa da língua ele consegue começar a se virar e se ele tiver interesse ele consegue ir mais longe, então **acho super importante o inglês ser uma língua obrigatória**. Toda e qualquer informação que você tenha de fora do seu mundo vai fazer uma diferença na sua vida e pode causar algum impacto, seja pequeno ou grande. E **se tem essa língua que te facilita a ter um conhecimento de alguma informação ou até conhecer pessoas, conversar com pessoas de realidades diferentes, isso vai mudar muito a sua forma de pensar tanto culturalmente quanto politicamente, porque você passa a entender melhor situações que acontecem dentro do seu contexto comparando com contextos de outros. Você passa a ter acesso a mais informação, então você passa a compreender mais o outro.**

Para Bruno, *é super importante* que o inglês seja obrigatório. O fato de ser a língua *mais falada, mais acessível* e encontrarmos *mais informação* nesse idioma que em outros, justificaria a imposição de sua aprendizagem, sem qualquer reflexão mais profunda sobre o que isso realmente significa em um país com contextos culturais, sociais e econômicos tão diferentes como o Brasil. Ao falar sobre os desdobramentos dessa política, é interessante notar que ele não associa a importância da aprendizagem do inglês exclusivamente ao mercado de trabalho, compreendendo que a aprendizagem da língua pode trazer impactos culturais e políticos a seus aprendizes. No entanto, o entrevistado novamente coloca a língua inglesa em um patamar mais elevado que outros idiomas, o que podemos perceber na construção da frase *‘e se tem ESSA língua que te facilita (...)’*. Ao utilizar o pronome demonstrativo *essa*, Bruno fala da língua inglesa como se ela possuísse qualidades únicas. *Essa* é a língua que te permite falar com outras pessoas. *Essa* é a língua do conhecimento e da informação. *Essa* e não *qualquer* língua. Essa crença e sentimento que Bruno tem com relação à língua inglesa é o que Kroskrity (2004, apud Moita Lopes, 2008) denomina de ideologia linguística: a partir de uma ideia possivelmente construída por terceiros, Bruno passa a ter uma percepção sobre o idioma e a dissemina para outros, que farão o mesmo, e assim por diante.

(CAROL - 1º Período)

**Eu acho boa essa mudança** porque hoje em dia você precisa do inglês. Tanto que qualquer vestibular te obriga a saber uma língua estrangeira. E é até bom, porque **pra você se comunicar com qualquer pessoa do mundo o inglês hoje é o idioma meio que falado mundialmente**, então é interessante ter um conhecimento nessa língua. Eu acho que a palavra obrigatório é pesada, mas acho que isso pode trazer mudanças positivas. Porque **se todo mundo no Brasil souber o inglês acho que podem até melhorar as taxas de desemprego**, por exemplo. E **politicamente até melhorar a visão que os outros países têm daqui**. Porque podem ver o Brasil como um país que está preocupado com o desdobramento da globalização na educação.

Assim como seus colegas, Carol acredita que a mudança na lei seja algo positivo, afinal o inglês serviria para nos comunicarmos *com qualquer pessoa do mundo*. Com relação às possíveis mudanças causadas pela implementação dessa política, a estudante não parece fazer uma reflexão mais crítica acerca do tema. Na verdade, acredita na melhoria das taxas de desemprego e na relação com outros países. Ao dizer que o país está *preocupado com o desdobramento da globalização na educação*, a futura professora demonstra não estar ciente do que Moita Lopes (2008) chama de “globalização da exclusão” ou “globalização perversa”, que privilegia os que têm acesso às benesses advindas desse processo, mas que em muitos aspectos aumenta a disparidade entre os que têm e os que não têm. Em um país tão desigual quanto o Brasil, apenas incluir a língua inglesa no currículo da educação básica seria o suficiente para que o Estado demonstrasse estar preocupado com os desdobramentos da globalização na educação?

(DIOGO - 1º Período)

Então.. Eu **nunca parei pra pensar sobre essa questão**. Pode parecer meio contraditório com o que eu falei antes, **mas por que não outras línguas?** Eu ainda não sei mesmo me posicionar frente a isso. **Porque uma coisa é “ok, vamos ensinar inglês” outra coisa é ser obrigatório**, sabe? **Eu ainda não tenho opinião formada**. [...] Porque são coisas que nunca passaram pela minha cabeça. De verdade. Desculpa. Me senti muito despreparado. [...] **nunca fui tão a fundo nessa reflexão**, sabe? [...] As crianças e adolescentes, quando a gente pergunta porque estão fazendo o curso de inglês, respondem “porque minha mãe mandou”, e os pais mandam dizendo que é porque vai ser bom pro futuro deles. Já os adultos fazem porque o chefe mandou. Querem uma promoção, querem ganhar mais, enfim. Então parando pra pensar e tentar responder a sua pergunta - de maneira bem rasa tá? - **eu acho que a obrigatoriedade só vai reforçar essa visão né? Esse senso comum de que o inglês só serve pro futuro e pro trabalho. Acho que já vai fazer parte da nossa cultura estudar o inglês e entender isso como necessário**. Do ponto de visto político, que vergonha, mas não me sinto apto a comentar! Preciso de dias de reflexão!

Observando a fala de Diogo, notamos algumas coisas interessantes do ponto de vista discursivo. A princípio, o estudante demonstra nunca haver pensado no significado de um idioma estrangeiro ser dado de forma obrigatória em todas as escolas do país. Após breve reflexão, ele questiona o porquê de o inglês haver sido escolhido, e não outros idiomas. Na verdade, qualquer língua imposta por força de lei já deveria ser tema de discussão entre, pelo menos, professores de idiomas estrangeiros. Conforme afirma Fonseca (2018), as políticas linguísticas dessa

grandeza poderiam ser, inclusive, consideradas uma violação democrática, já que não permitem que comunidades escolares tenham seus direitos linguísticos e culturais assegurados. Diogo, inclusive, parece refletir sobre isso quando questiona justamente o termo *obrigatório*: ‘*outra coisa é ser obrigatório, sabe?*’. indo ao encontro do que afirma Oliveira (2014, p.35):

Todo professor – e não necessariamente apenas o de línguas – deveria refletir sobre ações e posições sociais que lhe são postas e avaliar as condições pelas quais seus alunos e suas abordagens são mediadas. Por ser um cidadão com uma história e uma missão social em sala de aula, o docente se conecta ao mundo sob uma agenda política, da qual ele não pode desvencilhar-se, para agir diretamente com a problematização dos discursos.

Percebemos, portanto, que por mais que diga não ter opinião sobre o assunto e nunca ter ido a fundo nessa reflexão, o estudante parece não se contentar com o que sabe – ou não sabe –, demonstrando achar o tema relevante ao dizer que precisaria ‘*de dias de reflexão*’ antes de avaliar o desdobramento político dessa mudança. Além disso, sua observação quanto a um possível desdobramento cultural utilizando os termos *senso comum* e *só* (‘*esse senso comum de que só serve pro futuro e pro trabalho*’) demonstra que o estudante está ciente da visão reducionista que a maior parte das pessoas tem com relação à aprendizagem da língua inglesa.

(ESTER - 8º Período)

Olha, eu achei muito interessante, né? Porque como eu disse antes, hoje em dia inglês não é mais um diferencial. **É quase uma obrigação.** Então os nossos alunos, sejam eles de escola pública ou particular precisam ter um contato com a língua, conhecer um pouco mais a língua. [...] o aluno precisa ter a oportunidade de viver a língua inglesa, de falar, de enxergar a língua inglesa como uma **língua necessária.** Como uma língua que pode abrir portas no mercado de trabalho, abrir portas pra um futuro curso superior, um mestrado, enfim... **No nosso cotidiano a gente vê inglês em tudo quanto é lugar,** então os alunos, eles já estão inseridos na língua inglesa, **mesmo que** as vezes eles **não queiram.** O inglês acaba fazendo parte da cultura brasileira mesmo que a nossa língua seja o português. Então eu acho que essa obrigatoriedade só sacramenta essa mistura. E eu acho que é uma mudança que o MEC enxergou como necessária, talvez pra **alcançar um patamar maior na qualidade da educação aqui no Brasil.** Então eu creio que **isso vai gerar um ganho na qualidade de ensino.**

(FABI - 7º Período)

Olha, eu acho que **isso vai mudar o Brasil** pela questão da inclusão. Acho que muitas escolas oferecem o inglês, sim, mas com melhor qualidade normalmente são escolas particulares. Tem muita escola pública que vai ter mais responsabilidade em relação ao ensino dessa língua, porque não é mais uma opção, sabe? É... **Vai melhorar a qualidade do ensino aqui no Brasil. Acho que é ótimo. Na minha opinião isso é bem positivo.** Culturalmente acho que não muda.



Porque **a gente já consome a cultura em língua inglesa mesmo**. Mas eu acho que é interessante pra **visão que os outros países vão ter da gente**. Então acho que é uma coisa positiva, né?

Com relação à mudança na LDB, vemos que o discurso de Ester confirma o senso comum que vimos até aqui: o inglês como moeda de troca e como ferramenta capaz de proporcionar a seus falantes diversos ganhos pessoais e, principalmente, profissionais. Além disso, ao escolher os termos *obrigação*, *língua necessária* e *mesmo que (...) não queiram*, a estudante parece aceitar de forma passiva e acrítica a hegemonia instaurada (van DIJK, 1998) pela língua inglesa e pelas atribuições autoritárias que ainda prevalecem nos processos de elaboração de políticas educacionais no contexto brasileiro (FONSECA, 2018).

Além disso, os discursos de Ester e Fabi se assemelham em alguns aspectos. Ambas consideram que o inglês já faz parte da cultura brasileira, como podemos perceber em ‘*No nosso cotidiano a gente vê inglês em tudo quanto é lugar*’ e ‘*a gente já consome a cultura em língua inglesa mesmo*’. Com essas afirmações, as estudantes generalizam o contexto cultural no qual provavelmente estão inseridas como se essa fosse a realidade de todos os brasileiros. Além disso, para as duas entrevistadas, a presença da disciplina em todas as escolas será capaz de mudar a qualidade de ensino do país. Como desdobramento dessa política linguística, Ester e Fabi acreditam que haverá um ganho na qualidade da educação no Brasil, atrelando o simples oferecimento do idioma à melhoria do ensino, sem necessariamente refletirem sobre como a língua será levada a milhares de crianças e jovens por todo o país. A língua inglesa parece estar em uma posição tão superior, que tê-la no currículo das escolas, automaticamente, já melhoraria a qualidade do ensino brasileiro.

Fabi apresenta, ainda, além da semelhança com o discurso de Ester, elementos que aproximam sua fala a fala de Carol quando diz que a imposição do inglês pode ser positiva com relação à visão que outros países terão do Brasil. O pensamento de Fabi e Carol extrapola a fala de Fonseca (2018), que diz que frequentemente reforçamos a hegemonia da língua inglesa ao conferirmos valor e *status* àqueles que a dominam. As estudantes acreditam que a disseminação do inglês no país seria capaz de, não somente conferir status a um indivíduo perante a sociedade, mas a uma nação perante outras.

(GABI - 8º Período)

Eu **não sei até que ponto é uma mudança positiva**, porque na questão de **escolas fronteiriças**, por exemplo, eu acho uma... não que seja uma completa perda de tempo, **mas é importante a gente considerar a realidade do aluno**. [...] E, assim, a gente tem esse acesso todo ao inglês hoje muito por conta de tv a cabo, por conta da internet, quando a gente sabe que também tem muita gente que não tem nem saneamento básico. **Essas pessoas têm o acesso que eu tenho?** Têm uma tv a cabo em casa, têm uma internet **pra assistir a algum conteúdo estrangeiro**, ainda que seja um “piratão” online? Eu não tenho como garantir isso. Então, assim, **eu acho que é importante que se tenha acesso a uma língua estrangeira, mas eu acho que a língua que é mais benéfica e mais necessária pra eles tinha que ser levada em consideração**. Do ponto de vista político, eu acho que tem uma questão um pouco **colonialista**. A gente tem um histórico de **subserviência** a outras nações, inclusive **linguisticamente falando**. Então essa exigência, ignorando as realidades do Brasil, acho que tem um pouco disso. Da gente se curvar à **política imperialista**, principalmente norte americana, e achar que, na verdade, é assim mesmo que tem que ser, **sem questionar** nada. E isso só vai **perpetuar essa ideia**, né? Do ponto de vista cultural, a gente sempre importou muito da cultura de outros países. Hoje **a gente já importa muito da cultura americana**, porque é o cinema que a gente tem mais acesso via Hollywood [...]. Então, assim, eu acho que tem uma **questão de subserviência a uma cultura que parece mais bonita, mais interessante**. Então eu acho que culturalmente falando não muda nada. Só **fortalece mais essa ideia de que o que vem de fora, principalmente dos Estados Unidos, é melhor**.

(HELENA - 7º Período)

Olha, eu acho que uma imposição pura e simples não resolve nada. Porque todas as escolas vão ter o idioma, mas pode dar no mesmo que não ter. Porque se não for feito um trabalho de conscientização até dos próprios professores de inglês, que seguem ensinando verbo to be e dando regras pra preencher lacunas, **por mais que o inglês chegue a todas as escolas, o número de alunos beneficiados de maneira eficiente vai ser mínimo**. Do ponto de vista cultural eu acho complicado, porque o Brasil tá inserido na América do Sul, então muitas escolas, **muitas cidades fazem fronteira com países em que a língua nativa é o espanhol**, e não o inglês, por exemplo. E acaba que a escola agora, por ser obrigada a inserir o inglês, não vai ofertar também o espanhol, até mesmo por uma questão econômica, né? Mais disciplinas geram mais custos. Acho que isso **vai acabar criando um déficit cultural na escola sobre a realidade do entorno dos alunos**. Muitas vezes a realidade dos alunos pode ser o contato com outra língua estrangeira que não seja o inglês e isso parece que foi totalmente ignorado. Eu sei que as escolas não estão impedidas de ofertar outros idiomas, mas conhecendo nosso histórico de sucateamento da educação, acho bem pouco provável que isso aconteça. Sobre o ponto de vista político, eu acho que **existe a busca por uma padronização**, sabe? É isso que tá acontecendo **de maneira geral na educação**, e não só com o ensino da língua inglesa. Isso que ultimamente o governo procura. **Um ensino que leve o aluno ao mercado de trabalho, que transforme ele em mão-de-obra, e não um ensino que ele tenha maior conhecimento cultural, que ele tenha um maior pensamento crítico**. Acho que isso realmente é mais um **passo pra padronização e pra formação de trabalhadores e não pensadores**. É claro que a gente precisa trabalhar e é claro que a escola precisa também preparar pra isso, mas o ensino precisa ir muito além.

As respostas de Gabi e Helena se mostraram mais reflexivas com relação à imposição da língua inglesa em todas as escolas. Assim como Diogo, ambas

questionam o fato de o inglês haver sido imposto, quando existem outras realidades e outros contextos dentro das comunidades escolares que poderiam levar à escolha de outro idioma estrangeiro. Com relação aos desdobramentos culturais e políticos, é interessante que ambas tenham dito coisas bastante diferentes, mas que demonstram uma reflexão mais profunda - e até mesmo prévia - com relação à hegemonia da língua inglesa, diferentemente de Diogo que, ainda que tenha levantado questões interessantes, deixou claro que nunca havia pensado no assunto, inclusive se dizendo despreparado para discutir o tema.

Gabi apresenta uma visão crítica com relação à imposição da língua inglesa, como podemos perceber pelo uso de léxicos como *colonialista*, *subserviência* e *imperialista*. Tais palavras são usadas pela entrevistada de maneira delatária, em que a estudante censura uma aceitação passiva dos brasileiros diante da imposição, segundo ela, norte-americana, ao dizer: *‘essa exigência, ignorando as realidades do Brasil, acho que tem um pouco disso. Da gente se curvar (...) e achar que, na verdade, é assim mesmo que tem que ser, sem questionar nada’*. Percebe-se, também, que a estudante tem uma visão menos autocentrada quando questiona o acesso de outras pessoas à língua inglesa ao dizer: *‘Essas pessoas têm o acesso que eu tenho?’* demonstrando estar consciente do fato de que o inglês não é um idioma comum ou presente da mesma forma na vida de todos os brasileiros. Como desdobramentos dessa política, Gabi acredita na manutenção desse imperialismo linguístico, político e cultural denunciado por ela, como deixa claro ao dizer *‘isso só vai perpetuar essa ideia’* e *‘fortalece mais essa ideia de que o que vem de fora, principalmente dos Estados Unidos, é melhor’*. Gabi se mostra ciente de que, assim como afirmam Resende e Ramalho (2006, p.46), “uma vez que o poder depende da conquista do consenso e não apenas do uso da força, a ideologia tem importância na sustentação de relações de poder”.

Helena, assim como Gabi, se mostra preocupada com a simples imposição do idioma a todos os contextos escolares, como as escolas que fazem fronteira com países de língua espanhola. A estudante levanta um ponto interessante com relação ao desdobramento dessa política: teme que haja um déficit cultural sobre a realidade do entorno dos alunos. Diferentemente de Ester e Fabi, Helena não acredita que apenas oferecer a língua inglesa possa melhorar a educação do país, como podemos ver quando ela diz que *‘se não for feito um trabalho de conscientização (...) por mais que o inglês chegue a todas as escolas, o número de alunos beneficiados de*

*maneira eficiente vai ser mínimo*'. Além disso, sobre o ponto de vista político, Helena refuta a ideia de padronização da educação como algo positivo. Para a entrevistada, essa padronização serviria apenas aos interesses mercadológicos do Estado. Interessante notar que ela não nega a importância de o ensino preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas tem uma visão crítica formada sobre isso, o que podemos perceber quando ela diz: *'o governo procura um ensino (...) pra formação de trabalhadores e não pensadores (...) é claro que a escola precisa também preparar pra isso, mas o ensino precisa ir muito além*'. Percebe-se que, para Helena, assim como acredita Fairclough (2001), a escola é um local onde a criticidade deve ser estimulada.

#### 4.2.5. O papel do professor de inglês

Os estudantes em formação também foram convidados a refletirem sobre seu papel enquanto professores de inglês. Com essa pergunta, procuramos perceber, por exemplo, se os futuros docentes estão cientes de sua posição discursiva enquanto professores de uma língua que pode representar a hegemonia cultural, econômica e política de um país.

(ANA - 1º Período)

Olha, eu espero que eu motive os alunos. Acho que o papel do professor é esse. Independentemente da disciplina. Professor tem que ser inspirador, e no caso do inglês, que é uma disciplina tão importante pro futuro dos alunos, os alunos precisam se sentir tocados a aprender, **motivados a sair de onde estão, a melhorarem**, sabe? Ele tem um papel muito importante porque **precisa mostrar pros alunos como eles podem ter uma carreira bem-sucedida por exemplo, como as portas se abrem, como o mundo fica maior e ao mesmo tempo mais próximo**, sabe?

Ana começa dizendo que o professor precisa ser *inspirador*. Sua resposta, que começa com tom poético é, no entanto, seguida por uma série de motivações presentes no senso comum acerca da importância da língua inglesa: o professor precisa mostrar para os alunos como eles podem *ter uma carreira bem-sucedida, como as portas se abrem, o mundo fica maior e mais próximo*. De fato, todos esses fatores podem - e devem - ser debatidos em sala de aula, mas observando essa e outras respostas da aluna, percebemos não haver grande reflexão de sua parte acerca

da necessidade de o professor atuar como mediador, realizando um trabalho em prol do desenvolvimento de um cidadão atuante, crítico e questionador (SILVA, 2019).

(BRUNO - 1º Período)

O professor de inglês precisa **procurar atingir o aluno de uma forma eficiente a ponto de fazer que ele aprenda não só o conteúdo, mas também possa pensar melhor, refletir sobre as pessoas que estão ao seu redor, sobre o ambiente que o cerca**, entendeu? Porque é muito difícil alguém ter uma mente diferente quando é cercada por um pensamento só. Quando o professor ensina outro idioma, ele mostra outras formas de ver e de entender o mundo e aí ele pode **ajudar o aluno a entender e modificar o contexto dele** também. Não sei se estou sendo claro. É um trabalho que todos os professores têm que ter com todas as turmas, todos os anos, pra que no futuro, daqui 10, 15 anos a gente tenha alguma mudança significativa assim... na sociedade mesmo.

Ainda que Bruno não use termos como *senso crítico* ou *pensamento crítico*, percebe-se, por seu discurso, que ele entende o papel do professor de inglês como fundamental para estimular a reflexão do aluno. Ao dizer que o professor pode ‘*ajudar o aluno a entender e modificar o contexto dele*’, podemos perceber o importante papel político que têm os professores de língua inglesa; papel reforçado por Fogaça et. al (2007) que afirmam que professores de língua estrangeira precisam entender o mundo em que vivem, seus contextos políticos, sociais e econômicos, para poderem, então, participar de uma educação transformadora. Segundo os autores, o professor de línguas deve “mediar a compreensão de como os discursos circulam nas práticas sociais, contribuindo para a desconstrução de discursos únicos, globais, e colaborando para a reconstrução de práticas sociais” (FOGAÇA & GIMENEZ, 2007, p.174).

(CAROL - 1º Período)

Ah, o papel do professor de inglês é ajudar o aluno a ver que o inglês é importante e incentivar o aluno a estudar cada vez mais. Não adianta só passar a matéria. O professor precisa **mostrar pro aluno como o inglês é até mesmo primordial pra ele**, sabe? **Como aquilo vai ser importante no futuro.**

A resposta de Carol reflete de maneira bastante resumida toda a linha de pensamento construída pela estudante ao longo da entrevista. Ao dizer que o professor *precisa mostrar* como o inglês é *primordial* e importante para seu *futuro*, Carol demonstra que ainda está tomada pelo senso comum acerca do idioma e pronta para perpetuar os discursos hegemônicos aos quais somos expostos ao longo de nossa vida.

(DIOGO - 1º Período)

Então.. **Isso nunca passou pela minha cabeça**, além mesmo de ensinar gramática e vocabulário, porque essa foi a realidade que eu vivi. Eu **precisaria refletir por um longo tempo** antes de poder te dar uma resposta decente, que fuja do óbvio. Realmente não sei. Sorry.

Diogo, mais uma vez, não se considera apto a responder. É interessante notar que, ao ser questionado sobre como as aulas de inglês deveriam ser dadas, o estudante chega a elaborar um pensamento crítico baseado em sua vivência e, inclusive, pontua a importância de o professor agir como mediador ao apresentar outra cultura a seus alunos. Para essa pergunta, no entanto, ele esclarece que precisaria de mais tempo de reflexão, afirmando nunca haver pensado nessa questão. Diferentemente de Carol, no entanto, o aluno parece não concordar com o senso comum, fazendo questão de não responder algo que ele considera como ‘*óbvio*’.

(ESTER - 8º Período)

Acho que... Acho que o papel do professor de inglês **é de mostrar ao aluno que ele pode ter um diferencial, um algo a mais no currículo**. E também... também **é transformar a língua inglesa não em algo elitizado, mas em algo que seja comum, que seja acessível pros estudantes**. Mostrar que **o inglês não é só pra elite, não serve só pra viajar... Tem que mostrar que o inglês também é importante mesmo dentro no nosso contexto brasileiro**. Pra aprender uma cultura nova, pra ampliar os horizontes, pra crescer na carreira, e por aí vai.

Ester, ao refletir sobre o papel do professor de inglês, ainda que siga elencando os motivos mais presentes no senso comum (*ter um diferencial, um algo a mais no currículo*), vai um pouco mais a fundo na questão da aprendizagem quando diz que o inglês ‘*não é só pra elite, não serve só pra viajar*’. A partir dessa fala, percebemos que a estudante elabora um pensamento mais crítico com relação à aprendizagem da língua inglesa. Ao usar o termo pejorativo “elitizado”, nota-se que Ester percebe que o inglês é visto como um idioma de poder, que pode ser usado para exclusão social. No entanto, ao ver o professor como alguém capaz de mostrar a seu aluno que o idioma também pode estar acessível a ele, a entrevistada parece ver a aprendizagem da língua inglesa como uma possibilidade de transformação, assim como sugerem Urzêda e Pessoa (2012) ao afirmarem a importância de utilizarmos “a língua do opressor” em benefício próprio, articulando contra-discursos capazes de melhorar nosso próprio contexto social.

(FABI - 7º Período)

Então... Eu acho que, principalmente agora que ele é obrigatório, eu acho que é legal o professor mostrar que a gente foca muito no inglês, mas que, apesar de ser a língua obrigatória, eles têm que entender que não acaba ali, que eles podem aprender outras línguas... Porque muitas vezes eles podem pensar que “ah, já que o inglês é obrigatório, ele é mais importante que outras línguas” e não, não tem que ter isso, sabe? Tem que haver uma igualdade. Aí cabe ao professor de inglês falar sobre isso com os alunos, né? Não sei se eu to confusa na resposta. Mas, assim, vou tentar resumir: o professor de inglês ta ali **pra ensinar inglês, mas não só isso**. Acho que ele tá ali pra **mostrar também porque que ele tá aprendendo inglês e não alemão**, por exemplo, mas **enfatizando que isso não tem a ver com a importância daquela cultura ou de um determinado país**, sabe?

Pela resposta de Fabi, notamos que a estudante - ainda que de maneira um pouco confusa - acredita que o papel do professor de língua inglesa vai além do de ensinar apenas a estrutura da língua. Quando diz que o professor precisa mostrar pro aluno *‘porque ele tá aprendendo inglês e não alemão’*, subentende-se que a entrevistada acredite na importância da conscientização crítica do aluno com relação à posição hegemônica da língua inglesa na sociedade. Segundo a estudante, o professor deveria, no entanto, refutar essa condição, *‘enfatizando que isso não tem a ver com a importância daquela cultura ou de um determinado país’*. No entanto, ainda que Fabi esboce um pensamento crítico com relação à aprendizagem da língua e ao papel do professor do idioma, sua reflexão acerca dessa pergunta se mostrou mais rasa que a de suas colegas de final de curso – Ester, Gabi e Helena (as duas últimas, na sequência).

(GABI - 8º Período)

O papel de qualquer professor, e não só do professor de inglês, é o de **transformador da realidade**... Isso é uma coisa que se discute muito aqui em Letras. Paulo Freire já dizia que ninguém vai te dar a educação que você precisa pra derrubar eles do poder, e a gente tem visto os governos colocando isso de maneira bem clara. Eu tenho orientações, orientações é o caramba, eu tenho ordens expressas de que a gente não pode discutir política com os alunos em sala de aula, [...] eu acho extremamente importante que a escola seja um espaço seguro pra que as crianças possam tirar as suas dúvidas, sejam elas quais forem. Sejam a respeito de política, sejam a respeito de educação sexual, etc. A escola é um espaço importante pras crianças trabalharem o **senso crítico**. E o senso crítico vem através de discussão, através de leitura, através de vivências. Ele precisa desse espaço pra entender como uma análise do discurso funciona, pra entender quando a gente diz a, b, c ou d, o que é que tá por trás daquilo, de senso crítico pra avaliar isso e dizer “eu concordo com isso, eu não concordo com aquilo”. Ele precisa desse espaço pra que ele tenha novas possibilidades em outras coisas. As aulas de inglês podem ajudar porque a gente leva uma nova cultura pra pessoa se você consegue trabalhar bem a língua. [...] O professor de inglês tem ainda uma responsabilidade maior com relação ao idioma que ensina, porque ele **é considerado um idioma de poder** e ele

**precisa mostrar isso pro aluno.** Que seja pro bem ou pro mal, a língua inglesa tem uma carga de importância que pode vir a fazer diferença pra aquele aluno. Mostrar pro aluno que ele pode não gostar da cultura, pode não gostar do idioma, mas que **dominar o inglês é justamente não se deixar dominar por ele**, entende? **Não se deixar intimidar, não perder oportunidades...** Então além das estruturas verbais, do vocabulário, acho que o professor de inglês precisa fazer aquele aluno que acha que aprender aquilo é perda de tempo, porque na cabeça dele ele nunca vai sair do Brasil ou nunca vai trabalhar numa multinacional, que ele não pode se deixar levar por essa ideia. Que ele pode até nunca sair do Brasil ou trabalhar numa multinacional, mas que ele tem o **direito** de ter as **mesmas condições** pra sair daqui ou trabalhar com o que quer que seja, se ele quiser. Que isso tem que ser uma escolha dele. Que dentre todos os outros impeditivos que a gente, infelizmente, ainda tem no Brasil, que pelo menos a barreira da língua não seja um deles.

A fala de Gabi é tão cheia de elementos discursivos interessantes no que diz respeito a sua consciência crítica sobre o papel da educação e do professor que, apesar de extensa, foi deixada quase em sua totalidade. Sobre a pergunta feita, a estudante inicia afirmando que o papel de qualquer professor seria o de *transformador da realidade*. Além disso, a escola, enquanto espaço de formação, seria um local importante para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, assim como afirma Silva (2019, p.47) ao dizer que os espaços de formação “tornam-se espaços de promoção de questionamentos, de rupturas e, principalmente, de negociação, seja de sentidos, seja de identidades, com vistas ao posicionamento crítico dos sujeitos ali presentes”.

Ao falar especificamente sobre o professor de inglês, Gabi se mostra, mais uma vez, consciente da posição hegemônica que o idioma ocupa ao dizer que ele é considerado um ‘*idioma de poder*’, que o professor deve mostrar isso para o aluno, que ‘*dominar o inglês é justamente não se deixar dominar por ele*’ e que ele tem o ‘*direito de ter as mesmas condições*’ que outros. Sobre isso, Pennycook (1990, *apud* URZÊDA; PESSOA, 2012) denuncia o fato de que a aprendizagem de línguas está intimamente relacionada à manutenção das desigualdades sociais; logo, um trabalho crítico no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa precisaria abarcar questões políticas e sociais amplas, focalizando questões de poder, acesso, desigualdade e resistência, assim como propõe Gabi.

(HELENA - 7º Período)

Eu acho que o professor de língua estrangeira tem que fazer o aluno enxergar que **conhecer outro idioma abre diversas portas** pra ele. Que é importante conhecer **outro idioma, não só por causa do mercado de trabalho, mas também** pelo que isso agrega culturalmente falando. A gente não pode ficar inserido dentro da nossa



bolha. Como o inglês é, **atualmente**, o idioma das relações internacionais, isso faz com que a gente possa ter **acesso a diversos materiais culturais, científicos, de lazer**. [...] Então o professor precisa estar preparado pra conscientizar o aluno disso. De que vai muito além da gramática. E, além disso, o inglês é uma disciplina em que também se pode **incentivar o pensamento crítico**. O papel do professor não é somente ensinar as regras, ensinar vocabulário... **Sendo professor de língua, ele pode incitar o pensamento crítico tanto quanto um professor de português**, por exemplo. Ele pode trabalhar com debates, apresentações... Como ele tem a possibilidade de trabalhar com vários textos e gêneros textuais, ele **pode inserir temas diversos em sala. Pode falar da vida real, do que tá acontecendo no momento. Pode falar de religião, arte, cultura, sociedade, pode falar de história, de política**. Enfim... As possibilidades são muitas, **mas a gente precisa ter autonomia e conhecimento pra isso**, lógico.

No discurso de Helena, percebemos que ela equipara a importância da língua inglesa à de outros idiomas. Ao ser questionada sobre o papel do professor de inglês, ela responde fazendo referência ao *‘professor de língua estrangeira’*, dizendo que conhecer *‘outro idioma’* abre portas. Aqui, nota-se que a aluna procura afastar a ideia de que, enquanto idioma estrangeiro, apenas a língua inglesa teria importância. Além disso, ela mostra que tem consciência de que o senso comum seria enxergar a aprendizagem de outro idioma principalmente visando o mercado de trabalho. A estudante não ignora sua relevância, mas não o reduz a isso, como podemos perceber na escolha da oração coordenativa aditiva em *‘não só por causa (...) mas também (...)’*. Ao falar da língua inglesa especificamente, é válido comentar que ao usar o advérbio *atualmente* em *‘o inglês é, atualmente, o idioma das relações internacionais’*, Helena demonstra perceber que a hegemonia de um idioma, por mais duradoura que possa ser, é também dinâmica. Atualmente a língua inglesa ocupa esse espaço, mas isso pode mudar com o passar dos anos e com alterações nas relações políticas, econômicas e sociais do mundo como um todo.

Ao discorrer ainda sobre o papel do professor de inglês, a estudante, assim como Gabi, percebe a importância de que ele incentive o senso crítico de seus alunos, refutando o papel instrumentalizador do professor ao *‘somente ensinar as regras, ensinar vocabulário’*. O discurso de Helena, portanto, vai ao encontro do que dizem Fogaça et. al (2007, p.179) ao afirmarem que:

A tendência atual no ensino de LEs é a de problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política. Os professores de LEs, conforme Leffa (2005)

e Moita Lopes (2003), têm um importante papel político nas escolas, à medida que são mediadores do processo construção de sentidos pelos alunos e de questionamento desses discursos hegemônicos – em sua maioria produzidos em língua inglesa – que circulam em tempo real pelo mundo todo, devido ao grande desenvolvimento tecnológico dos últimos anos. (2007, p. 179).

Vale ressaltar que nossa conjuntura política não passa despercebida no discurso de Helena – assim como no de Gabi –, que afirma que o professor de inglês tem muitas possibilidades de incitar o pensamento crítico de seus alunos, mas que, para isso, ele precisaria de *‘autonomia e conhecimento’*. A autonomia, infelizmente, vem nos sendo cada vez mais cerceada, mas entendemos a formação inicial como fundamental para que o professor adquira o conhecimento a que se refere.

#### 4.2.6. A formação inicial: (trans)formação?

Em nossa última pergunta, pedimos para que os estudantes comentassem se sua visão sobre a língua inglesa e seu ensino havia mudado durante a graduação. Com isso, buscamos observar se os alunos atribuem a (des)construção de seus discursos à sua trajetória na formação inicial – ou mesmo à alguma disciplina específica. As respostas e referidas análises encontram-se a seguir.

(ANA - 1º Período)

Agora eu to começando a pensar mais no papel da educação no geral, sabe? Mas sobre o inglês, **continuo dando a mesma importância. Eu já valorizava bastante antes** mesmo de entrar na faculdade.

(BRUNO - 1º Período)

Ah, eu modifiquei minha forma de enxergar isso sim. Porque assim... [...] Em gêneros textuais da língua inglesa, por exemplo, **a gente fala muito sobre a importância da reflexão do aluno e isso me fez mudar radicalmente o que eu pensava sobre o ensino da língua inglesa. Eu não imaginava que o inglês poderia ser usado como uma ferramenta social, entende?** Porque até como eu falei, meu contexto de aprendizagem, a referência é bem ruim. No inglês **eu só tinha verbo to be** e ninguém dava a mínima.

(CAROL - 1º Período)

Acho que não. Nunca tinha pensado por esse ângulo. Como eu **to no 1º período ainda**, eu não cursei muitas disciplinas, **mas acho que a gente pode mudar o tempo todo** né? Acho que **a gente pode ser influenciado pela maneira de pensar de um amigo, pelas leituras que a gente pode fazer nas aulas, pelas coisas que os professores contam...** Sei lá...

(DIOGO - 1º Período)

Então, como eu to no 1º período ainda, e to cursando só 3 disciplinas, **eu ainda não tive tempo de mudar eu acho, né?** [...] ainda não consigo formular uma resposta legal pra essa pergunta. [...] Volta aqui no final do ano que vem, por favor!

A exceção de Bruno, os estudantes cursando os primeiros períodos da graduação em Letras - Inglês acreditam não haver mudado sua percepção quanto à importância do ensino da língua inglesa nas escolas. Ana, nossa primeira aluna entrevistada, afirma que começou a pensar mais no *papel da educação* de forma geral; no entanto, ao completar dizendo: *‘mas sobre o inglês, continuo dando a mesma importância. Eu já valorizava bastante antes’*. A partir dessa fala, subentendemos que, para a estudante, essa seria a mudança esperada: valorizar – ou valorizar ainda mais – o idioma.

Carol e Diogo, por sua vez, acreditam que, por estarem no 1º período, não houve tempo suficiente para mudarem. No entanto, podemos perceber que, para eles, a mudança é apenas uma questão de tempo. Para Carol, é possível que ela mude a partir da influência de amigos, professores e leituras ao longo do curso, e Diogo diz que *ainda* não teve tempo de mudar, dando a entender que acredita no poder transformador de sua formação. Ao dizer que está cursando *só 3 disciplinas*, podemos inferir que, para ele, a mudança provavelmente ocorre de maneira cumulativa. A mudança não se daria, portanto, a partir de uma disciplina específica, mas de um acúmulo de conhecimento, leituras e discussões que ocorrem ao longo do curso. Bruno, por outro lado, vai justamente no caminho oposto, atrelando o aumento de sua criticidade a uma disciplina em particular - Gêneros textuais da língua inglesa - que teria provocado uma mudança radical na forma como percebe a importância do idioma. Ainda que em respostas anteriores o estudante não tenha expressado exatamente uma visão mais crítica com relação ao ensino da língua, Bruno dá a entender que, antes de cursar tal disciplina, via o ensino-aprendizagem do idioma apenas como ferramenta linguística – *‘eu só tinha verbo to be’* –, e agora já o entende também como ferramenta social, destacando a *importância da reflexão do aluno*.

(ESTER - 8º Período)

Olha, eu acho que sim. Como eu trabalho numa escola bilíngue e até mesmo por tudo que eu sempre ouvi na vida, **eu tinha na minha cabeça sempre o ensino de**

**inglês pra pessoas com padrão de vida um pouco mais alto. Aquela coisa de aprender inglês pra ir pra Disney mesmo.** Porque é mais ou menos com esse público que eu trabalho, né? Mas aqui **eu tive disciplinas que trabalham muito a leitura de temas meio que polêmicos e políticos relacionados à sala de aula,** sabe? Discutimos muito o **direito que a gente tem de aprender** o inglês e como que isso pode, digamos assim, **empoderar** a gente, sabe? Tudo isso me fez refletir muito ao longo desses períodos.

(FABI - 7º Período)

Ah, acho que sim. Porque mesmo sem querer eu só pensava na importância de aprender inglês a partir da minha perspectiva, né? Pela parte da música, das viagens. Na faculdade **a gente aprende a pensar a partir do contexto do outro.** Porque eu gostava de filmes da Disney, mas quem não gosta, **quer ou precisa aprender por quê?** Aí acho que as leituras, as discussões em sala sobre educação e tal, tudo isso acaba fazendo a gente **pensar além da nossa realidade,** sabe?

(GABI - 8º Período)

Acho que não. Mas acho que muitas disciplinas me impactaram bastante e **reforçaram a ideia** de que inglês não deve ser só verbo to be. [...] As leituras e as discussões me fizeram pensar que, não que as estruturas e gramática não sejam importantes pra fins pragmáticos, mas **a língua em si tem muito mais a oferecer.** [...] Muito mais que completar lacuna com verbo, **o poder que a gente dá ao aluno quando ele consegue se informar e mesmo se entreter em outros idiomas é muito grande.** Mesmo que ele, sei lá, nunca use o inglês no trabalho, ele saber que ele pode usar pra muitas outras coisas é fundamental, mas **antes de mais nada o professor precisa entender isso, né?**

(HELENA - 7º Período)

Ah, eu sempre achei importante, mas acho que mudou sim. Porque **agora eu vejo que o inglês pode ser importante pra muitas coisas e pra muitas pessoas e não necessariamente por uma questão de um futuro melhor,** sabe? O inglês pode ser importante até pra **ajudar o aluno a se conhecer mais, conhecer a sua história.** Por exemplo: antes de estudar literatura inglesa e literatura americana, **eu não fazia ideia de que era possível – aliás, possível e importante – inserir a literatura na realidade do aluno,** sabe? Discutir a realidade do aluno, mesmo usando textos mais antigos, é falar sobre as vivências dele, sobre a sociedade dele. **É falar de política, de religião, de família, de sexo, de amizade.** Quanta coisa a gente pode trabalhar em sala a partir de Orgulho e Preconceito, por exemplo? Dá pra **falar de machismo, de feminismo, das relações sociais e de poder,** dá pra **falar dos aspectos culturais e ainda trabalhar gramática,** né? São muitas as possibilidades. E claro, podemos usar autores contemporâneos também e que **saiam da caixinha inglês americano e britânico.** Tipo a Chimamanda. Olha que máximo poder trabalhar com uma autora negra, feminista e nigeriana. É mostrar pro aluno inclusive que **o idioma não se restringe a Estados Unidos e Inglaterra.** Além claro de poder discutir temas importantes a partir das obras dela. Então acho que a faculdade me ajudou a melhorar nesse aspecto. Hoje eu vejo que a literatura não é um bicho de sete cabeças e, muito pelo contrário, pode ser usada com aliada na hora de aproximar o idioma à realidade do aluno, seja usando uma obra clássica ou contemporânea.

Diferentemente do que disseram os alunos de primeiro período, as alunas cursando o final da graduação – com exceção de Gabi – consideram haver modificado sua visão sobre a importância da aprendizagem da língua inglesa ao

longo do curso. Ester, como já havia demonstrado em resposta anterior, via a língua inglesa como algo “elitizado” ou, como responde a essa pergunta, *para ir pra Disney*. A estudante explica que teria essa visão devido ao público que atende em seu local de trabalho: uma escola bilíngue. Ainda que parte de suas respostas anteriores tenham ido em direção ao senso comum, nesse momento Ester rememora as reflexões que foram feitas ao longo da graduação e demonstra a construção de um pensamento crítico por trás da importância da aprendizagem da língua inglesa. Ao usar o termo *direito em o direito que a gente tem de aprender o inglês*, Ester foge um pouco do próprio discurso em respostas anteriores em que apontava a aprendizagem do idioma como algo *necessário, quase uma obrigação*. Aqui Ester reflete sobre a importância de seu aprendizado não para o mercado de trabalho, por exemplo, mas como conhecimento capaz de *empoderar* as pessoas. Por *empoderamento* vale entendermos seu sentido figurado – bastante utilizado atualmente:

Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política. É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem. Implica um processo de redução da vulnerabilidade, do aumento das próprias capacidades e a possibilidade de realização plena dos direitos individuais.<sup>17</sup>

Nesse sentido, percebemos que, ao apresentar o léxico *empoderar*, a resposta de Ester carrega um importante significado, que vai e ao encontro da ideia de educação emancipatória. Tal *poder* dado ao aluno por meio da educação, é também ressaltado por Gabi, que, apesar de dizer que não acredita ter mudado ao longo da graduação, conta que algumas disciplinas reforçaram a ideia de que a língua inglesa tem mais a oferecer que simplesmente as estruturas gramaticais, afirmando que *‘o poder que a gente dá ao aluno [...] é muito grande’*. Também é interessante notar a última fala de Gabi, em que a estudante pontua a importância de que o aluno esteja ciente de que o inglês serve para muitas coisas e não apenas para o mercado de trabalho. Gabi ainda completa dizendo: *‘mas antes de mais nada o professor precisa entender isso’*. Com essa última observação, a estudante indica

<sup>17</sup> Disponível em:

<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empoderamento>>  
Acesso em 04/06/2020.

duas coisas importantes: 1) a relevância do professor de inglês na desconstrução de discursos previamente construídos e que fariam parte de um senso comum dos estudantes e 2) a importância de que a formação desses professores desconstrua os discursos hegemônicos que eles já trazem de suas vivências enquanto cidadãos de uma sociedade neoliberal. Assim, conforme Silva (2019), faz-se necessária a formação de alunos e professores atuantes e reflexivos, que questionem, pensem e ajam sobre o contexto do qual fazem parte, dentro e fora da escola.

Para Fabi, a formação inicial foi importante para fazê-la perceber que a relevância do inglês não deve ser entendida a partir de sua perspectiva. Quando a aluna questiona *‘quem não gosta, quer ou precisa aprender por quê?’*, percebemos uma atitude crítica-reflexiva, ainda que embrionária, por parte da estudante. Conforme Jordão (2010), ao engajar-se em diálogos críticos com suas práticas, o (futuro) professor pode modificar a si e seus saberes, transformando o que, antes, era a sua verdade para melhor compreender o mundo que nos cerca. O mesmo percurso de transformação pode ser visto na fala de Helena quando diz *‘agora eu vejo que o inglês pode ser importante pra muitas coisas e pra muitas pessoas e não necessariamente por uma questão de um futuro melhor’*. A estudante, que ao longo da entrevista já se mostrava mais crítica com relação à hegemonia da língua inglesa e ao senso comum atrelado à sua importância, demonstra que seu processo de formação teve bastante relevância na construção desse olhar, como podemos perceber no percurso discursivo da resposta a essa última pergunta. Ao observarmos como a entrevistada enumera uma série de possibilidades de trabalho com o idioma, dando como exemplo o uso da literatura, percebemos um alargamento da compreensão sobre o ensino da língua inglesa, que não fica restrito apenas ao ensino da língua enquanto forma - ortografia, gramática etc. - e se expande ao ensino da língua enquanto discurso, levantando questões crítico-reflexivas relacionadas a aspectos culturais e sociais relevantes.

Por tudo que analisamos até aqui, com base nas considerações parciais tecidas ao longo deste capítulo, procuramos a seguir – tendo em vista os objetivos traçados para esta dissertação – retomar e responder nossa questão de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imposição, desde 2017, do ensino da língua inglesa em todas as escolas do Brasil, faz-nos perceber que o reconhecimento da importância da aprendizagem de um idioma estrangeiro é, muitas vezes, atropelado pela posição hegemônica que o inglês ocupa mundialmente, fazendo com esse idioma seja considerado como o único capaz de trazer benefícios globais a seus aprendizes.

Diante do cenário ora construído, nos parece extremamente importante que o professor de língua inglesa esteja consciente da força ideológica que o idioma carrega, para que possa, por meio de suas aulas, estimular a constante reflexão sobre discursos dominantes. Entendemos, portanto, que a consciência crítica do professor acerca da importância do ensino da língua inglesa seja fundamental para que, no exercício de sua profissão, ele consiga desconstruir a visão hegemônica e de senso comum que, muitas vezes, eleva a língua inglesa a um patamar de superioridade.

Partindo da premissa de um senso comum, essa pesquisa teve o objetivo de compreender como são formados os discursos de futuros professores do idioma a respeito da importância da língua inglesa e verificar se são transformados ao longo de sua formação inicial.

Para responder a questão geradora desta dissertação, foram delineados objetivos específicos que procuramos atingir ao longo de nossa análise, quais sejam: a) apurar o senso comum na sociedade brasileira acerca da relevância da aprendizagem da língua inglesa; b) verificar se os discursos dos futuros professores sobre a importância do idioma se aproximam mais ao entendimento encontrado no senso comum ou se apresentam elementos discursivos mais crítico-reflexivos; e c) verificar se os alunos creditam à formação inicial sua percepção sobre a relevância da aprendizagem da língua inglesa.

Com relação ao senso comum, nossa pesquisa bibliográfica, documental e questionário realizado com quarenta participantes revelaram haver um consenso sobre a importância de se saber inglês. O idioma, pelo que vimos nos anúncios, notícias e respostas dos voluntários, é considerado, antes de tudo, requisito básico

para o sucesso profissional. Depois disso, é também considerado fonte de acesso a outras culturas (uma noção reducionista de cultura, sendo entendida apenas como a cultura de língua inglesa) e a diferentes países (muitas vezes considerado idioma essencial para a realização de viagens). A partir do questionário, percebemos que, no grupo considerado, existe um esvaziamento da noção de importância do idioma no tocante à ampliação do acesso à informação e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Para cumprir com os objetivos (b) e (c), realizamos entrevistas com oito participantes, sendo quatro do primeiro período da graduação e mais quatro cursando os dois períodos finais do curso de licenciatura em Letras - Inglês/Português. De modo geral, percebemos que todos os alunos já haviam recebido sugestões diretas acerca da importância do idioma que podem ser consideradas como de senso comum. Em sua maioria, percebemos que os discursos dos familiares dos entrevistados tendiam a defender a aprendizagem da língua inglesa como sendo essencial para o *futuro* de seus filhos e para sua inserção no *mercado de trabalho*.

Ao compararmos as falas dos alunos no início e no fim da formação inicial, ao discorrerem sobre a importância de a língua inglesa ser ensinada nas escolas, percebemos que os alunos de primeiro período tendem a apresentar mais marcas discursivas que demonstram a manifestação de um senso comum acerca do tema. As quatro estudantes cursando os últimos períodos da graduação apresentaram menos marcas discursivas desse tipo, sendo, inclusive, possível notar a presença de um senso mais crítico e mais questionador em algumas falas.

Ao responderem se a formação inicial foi capaz de alterar sua percepção sobre a relevância da aprendizagem da língua inglesa, todas as alunas no final da graduação (e apenas um aluno cursando o primeiro período) disseram haver sofrido alguma influência durante o percurso de formação, seja de maneira geral ou graças a uma disciplina específica. No entanto, nem todos apresentaram um discurso linear, predominantemente crítico ao longo da entrevista. Isso parece demonstrar que, ao pararem para refletir sobre a formação inicial, eles a percebem como relevante para a desconstrução de ideologias pré-concebidas, no entanto, nem sempre conseguem, de fato, se posicionar de maneira mais crítica quando falam sobre a língua inglesa. Quase todos os entrevistados apresentaram, em algum momento, elementos discursivos considerados como de senso comum,



demonstrando a carência de um olhar mais reflexivo a respeito do poder hegemônico exercido pelo idioma.

Considerando a influência que os discursos de senso comum exercem sobre a sociedade como um todo, já era de se esperar que alunos dos períodos iniciais da graduação, ainda carregados por tais discursos, reproduzissem a visão mercadológica do ensino da língua inglesa e endossassem a hegemonia não apenas linguística, mas também cultural e política por trás da ideologia exposta. Por outro lado, por entendermos o curso de licenciatura em Letras - Inglês/Português como um ambiente de reflexão sobre a necessidade de uma educação libertadora e emancipatória – como enfatizada por Paulo Freire (1987, 1996, 1997) –, acreditávamos que fôssemos encontrar um senso crítico mais marcante nos discursos das alunas no fim da graduação.

Ainda que, individualmente, tenhamos observado particularidades interessantes nas respostas dos futuros professores entrevistados (conforme detalhados na análise), quando tomados em conjunto, os resultados desta pesquisa indicam que a formação inicial não foi capaz de transformar por completo o senso comum que atravessa seus discursos quando falam sobre a importância do ensino na língua inglesa na atualidade. Reconhecemos, no entanto, que a fim de se obter uma análise mais precisa sobre o tema, o ideal seria investigar as possíveis mudanças de discurso de um mesmo grupo de alunos ao longo de todo o período da graduação. Dessa forma, poderíamos comprovar com mais segurança a presença ou ausência da prática crítico-reflexiva durante o curso de Letras na universidade pesquisada.

Devido aos limites da pesquisa, não podemos generalizar os resultados obtidos com a análise, porém, nossas considerações podem ilustrar importantes indícios que apontam para a necessidade de investimento em uma formação inicial mais engajada, com estímulo constante à reflexão sobre a prática docente e que habilite professores de inglês ao ensino crítico do idioma.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Heloisa B. e MARINELLI, Vera Lúcia. Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira: O Ensino e a Pesquisa no Curso de Letras Francês da PUC-SP. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII: 94-106, 2008. São Paulo.

ALENCAR, Elisa. A importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país. In: **HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil**, No. 3. Brasília: UnB. 2009.

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.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez - Autores associados, 1984.

BECKER, Marcia Regina. ELF: Inglês como língua franca. Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas. Eletras, vol. 19, n.19, dez.2009.

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.

BUENO, André. A educação pela imagem & outras miragens. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 23-44, 2003.

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.

CAVALLARI, J. S., SANTOS, T.S.A. As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Entremeios**, v. 10, p. 79-88, n. 2015.

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.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, v. 24, p. 213-225, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social** / Norman Fairclough: Izabel Magalhães, coordenadora de tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. **Análise de Discurso Crítica:** para leitura de textos da contemporaneidade. Curitiba: InterSaberes, 2014.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso *in*: **Texto ou discurso?** /Org. Beth Brait e Maria Cecília Souza e Silva. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 7, n. 1, 2007. p. 161-182.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

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.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. **Avisos**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1809. Disponível em:<[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_periodicos/gazeta\\_rj/gazeta\\_rj\\_1809/gazeta\\_rj\\_1809\\_099.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1809/gazeta_rj_1809_099.pdf)> Acesso em: 12/04/2020.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. **Avisos**. Rio de Janeiro, 06 jan. 1813. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_periodicos/gazeta\\_rj/gazeta\\_rj\\_1813/gazeta\\_rj\\_1813\\_002.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1813/gazeta_rj_1813_002.pdf)> Acesso em: 12/04/2020.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427 – 442, 2010.

JORDÃO, C.M. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**, v.3, p.272-295, 2004.

JORDÃO, C.M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontenella. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999

MAGALHAES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 1-9, 2005.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna**, v. I, p. 01-18, 2009.

MOGASHOA, Tebogo. Understanding critical discourse analysis in qualitative research. **International Journal of Humanities Social Science and Education**, v.1. n.1., 2014.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: Um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NOGUEIRA, M. C. M. “Por que não me deixa falar na língua que eu quiser?” Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em <[www.veramenezes.com/ensino.htm](http://www.veramenezes.com/ensino.htm)> Acesso em 04 de out. 2017.

PANTALEÃO, Olga. A presença inglesa. In: HOLLANDA, Sérgio. B. (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Monárquico – O Processo de Emancipação. 1ª.ed., v. 1, tomo II. São Paulo: Editora Bertrand do Brasil. 1962.

Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1732584>>  
Acesso em: 10/04/2020.

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.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Lawrence Erlbaum Associates, 2009.

PEREIRA, Cilene da Cunha. NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Ler, falar, escrever. Práticas discursivas no ensino médio**: uma proposta teórico-metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

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.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

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, Jhuliane Evelyn da; COSTA, Marco Antônio Margarido. Formação inicial de professores de língua inglesa e letramento crítico: um diálogo desejável? **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 36-64 / Eng. 37-63, set. 2019.

SILVA, Simone Batista. **Neoliberalismo e ensino de inglês**: considerações para reflexão. Traduzir-se, v. 03, p. 01-123, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 115-134, 2015.

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.

URZÊDA FREITAS, M.T.; PESSOA, R.R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópio**. Vol. 10, n. 2, 2012.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.


\_\_\_\_\_. **Ideology**: A multidisciplinary approach. London: Sage Publications, 1998.

\_\_\_\_\_. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249-283, 1993.

VIDOTTI, Joselita J.V. A presença britânica e a língua inglesa na corte de D. João. História do Ensino de Línguas no Brasil. In: **HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil**, No. 4. Brasília: UnB. 2010.



## Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

	<p align="center"> <b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO</b>  <b>Departamento de Educação</b>  <b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>    <b><u>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u></b> </p>
---	--

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) dessa pesquisa. As informações contidas neste termo têm por objetivo firmar acordo escrito, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que você será submetido(a).

**Pesquisa:** *E falar inglês serve pra quê?*: Do senso comum ao pensamento crítico, um processo de (trans)formação.

### Pesquisadora Responsável:

Mestranda: Michelle Lopes de Abreu Vargas | lopesvargas@gmail.com | 21 99564-\*\*\*\*  
Orientadora: Professora Doutora Maria Inês Marcondes | mim@puc-rio.br | 21 3527-1818

### Justificativa:

Com a recém aprovada lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, surge a imposição do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental em todas as escolas, públicas e particulares, do Brasil. Essa pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de pensarmos a formação dos professores de inglês como um momento importante para a desconstrução de discursos carregados do senso comum sobre a verdadeira importância da aprendizagem do idioma.

### Objetivo:

Diante do cenário apresentado pela pesquisa, esse estudo tem por finalidade analisar o efeito da formação inicial na construção do discurso docente acerca da obrigatoriedade do ensino do inglês como língua estrangeira a partir do sexto ano do ensino fundamental.

### Metodologia:

Aplicação de questionário e realização de entrevista, com duração média de meia hora, a ser armazenada por meio de áudio-gravação.

### Riscos e benefícios:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, implicando em riscos mínimos para o participante. Caso haja danos recorrentes, o pesquisador assumirá responsabilidades por eles. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre discurso e formação docente e acrescente elementos importantes à literatura, em que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**  
**Departamento de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Guarda e socialização dos resultados:**

As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados nos arquivos da mestranda por um período 5 (cinco) anos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
 de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado/a de que se trata de pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a aplicação de questionário e áudio-gravação de entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
 [assinatura do(a) voluntário(a)]

\_\_\_\_\_  
 Michelle Vargas, pesquisadora.

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Observação:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Comitê de Ética em Pesquisa PUC-Rio  
 Rua Marquês de São Vicente, 225\_Gávea\_CEP 22453-900  
 Rio de Janeiro – RJ Tel (21) 3527-1619

## Anexo 2: Questionário *Online*

### A importância do aprendizado da língua inglesa no contexto brasileiro

Essa pesquisa tem caráter acadêmico, apenas para uma coleta rápida de dados. Nenhuma resposta será divulgada ou utilizada para outros fins. Ao responder, você colabora comigo, com a pesquisa e com a Educação no Brasil. Não se preocupe: não há resposta certa ou errada. Muito obrigada por sua participação!

Por favor, informe sua faixa etária: \*

- ☐ 11 - 17 anos  
☐ 18 - 30 anos  
☐ 31 - 45 anos  
☐ 46 - 60 anos  
☐ 61 anos ou mais

Por favor, informe seu nível de escolaridade: \*

- ☐ Ensino fundamental  
☐ Ensino médio  
☐ Ensino superior (graduação)  
☐ Ensino superior (pós-graduação)

#### Para os brasileiros, de acordo com sua PERCEPÇÃO GERAL:

Marque considerando uma escala de 1 a 6, em que 1 é SEM IMPORTÂNCIA e 6, INDISPENSÁVEL (CADA NÚMERO PODERÁ SER UTILIZADO APENAS UMA VEZ) \*

	1	2	3	4	5	6
Aprender inglês para VIAJAR é	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender inglês para o DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL é:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender inglês para AMPLIAÇÃO CULTURAL é:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender inglês para desenvolver o PENSAMENTO CRÍTICO é	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender inglês para o DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO é	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender inglês para ampliar o ACESSO À INFORMAÇÃO é	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

**Anexo 3: Entrevista com estudante de 1º período****ENTREVISTA COM “ANA”**

**Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória acadêmica antes da graduação? (onde estudou, experiência na escola, professores ou disciplinas marcantes etc.)**

*Ah, então. Eu fui privilegiada porque eu sempre estudei em escola particular. Meus pais se esforçaram pra eu estudar em escola particular. No ensino fundamental eu nunca tive muita dificuldade, sempre tirei notas boas. No ensino médio fui pra uma escola mais puxada, mas também tirava notas boas. Lá eu tive um professor de história e um de filosofia maravilhosos.*

**Como se deu a escolha pela licenciatura em língua inglesa?**

*Eu escolhi fazer porque eu sempre gostei de inglês. Aliás, eu comecei a gostar por causa de High School Musical. Foi por causa deles! Eu achei que eu quisesse trabalhar com comunicação. Primeiro achei que eu queria fazer jornalismo, depois que queria publicidade, mas depois eu fui me tocar que eu queria trabalhar com a comunicação da forma mais simples: falar. Queria falar, queria ensinar, me comunicar com as pessoas de forma simples e direta. Eu gosto disso. Aí eu fui olhar a grade de Letras e vi que tinha coisas que tinham a ver comigo. Eu gosto até de gramática. Produção textual, gêneros textuais, essas coisas assim sempre me chamaram atenção na escola e eu também gosto da parte de licenciatura, da parte de dar aula. Aí eu falei: é isso que eu vou fazer. Gosto de tudo, então deu match.*

**Você fez/faz curso de inglês?**

*Faço. Vou terminar ano que vem.*

**Por que optou por fazer curso de inglês além da escola? Alguém te incentivou? Com qual justificativa?**

*Eu já queria fazer há bastante tempo, mas minha mãe sempre me incentivou. Ela sempre queria me botar pra fazer as coisas e sempre quis que eu fizesse inglês. Ela acha importante eu falar inglês, porque hoje em dia, qualquer emprego pede inglês. Aí realmente eu percebo que é um diferencial. Eu não terminei ainda, mas foi um diferencial no meu primeiro emprego de carteira assinada.*

**Diferencial como?**

*Eu ainda estou nessa empresa, mas entrei como jovem aprendiz lá e hoje já mudei de setor. Eu era da recepção e, tipo... As pessoas cagam pra quem é da recepção, mas um dia alguém voltou do almoço e ficou conversando comigo. Me perguntando “ah, você faz curso de inglês?”. “faço” “tá em que nível” “intermediário”. Aí ela falou pra uma pessoa, que falou pra outra pessoa, que falou pra outra pessoa e chegou no ouvido do diretor. Aí ele passou por mim e perguntou se eu sabia falar inglês. Eu disse que falava pouco, mas conseguia me virar. Aí ele disse que precisava que eu traduzisse um documento pra ele e me enviou o documento por email. Eu traduzi e percebi que ele queria que eu fizesse mais algumas coisas pra ele com relação ao inglês. Ele saiu da empresa, mas antes de sair, não sei se isso influenciou, mas eu mudei de setor. Não mudou nada no meu salário, nem na minha carteira, mas lá dentro a posição que eu to agora tem um status mais valorizado. Eu não uso pra nada, mas com certeza foi um diferencial. Eu não tenho contato com gente de fora da empresa, mas ela foi comprada por um grupo gringo, então eu senti que fez uma diferençazinha. Acho que deve ter sido um diferencial na hora do processo seletivo interno. Porque me perguntaram se eu sabia inglês. Querendo ou não, a gente acha que é besteira, mas entre uma pessoa que sabe e uma pessoa que não sabe, saber inglês faz uma diferença, né? É uma coisa a mais.*

**Apesar de você fazer curso de inglês, você acha que é importante ele ser ensinado nas escolas?**

*Cara, acho que é muito importante. Se eu tivesse realmente aprendido inglês na escola eu acho que minha vida estaria muito diferente agora, porque eu eu já teria feito muita coisa que eu não faço porque eu não sei falar inglês fluente, tipo viajar, ou falar com alguém, não sei nem explicar direito. Mas, assim, a gente tá num mundo onde tudo é “inglesado”. Se a gente for parar pra pensar a gente usa inglês pra tudo. Então, vamos dizer assim, se a gente já estiver familiarizado com isso desde cedo, vai ter uma facilidade maior pra muita gente, né? Por exemplo, eu to pagando um curso de inglês por fora pra aprender uma coisa que eu já poderia estar sabendo. Então seria uma economia de dinheiro, de tempo.*

**E de que maneira você acha que ele deveria ser ensinado?**

*Acho que talvez fazer o aluno realmente usar o inglês em sala de aula, porque hoje só tem um monte de texto pro aluno ler. Falta ver a coisa mais na prática, sabe? Acho que pode fazer muita diferença.*

**O inglês passou a ser disciplina obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. Qual sua opinião sobre essa mudança? Acha que pode haver algum desdobramento cultural e/ou político em decorrência dessa mudança?**

*Eu acho que essa mudança é positiva. Se a gente for parar pra pensar, assim, é tão comum o inglês. Eu, na verdade, não vejo isso como um bicho de sete cabeças. O inglês é só mais uma coisa que a gente tem que aprender. Mais uma língua que a gente tem que aprender. Assim, mediante ao que estamos vivendo agora, tecnologia, tecnologia, tecnologia, e sempre alguma coisa internacional aqui, tipo copa do mundo e olimpíadas... E fora que o Brasil é um país que recebe muito turista. Então assim, a gente fica naquela coisa de que tem que saber falar inglês pra falar com o turista*

*e, assim, o inglês tá presente em tudo. Se a gente compra um celular, ele não é daqui, não é nacional. Ele pode até vir de algum país diferente, mas o idioma de fábrica do aparelho é inglês. Fast food, é tudo em inglês. As coisas são todas muito americanizadas. A gente é muito fã dos Estados Unidos, sabe? Então, ser obrigatório parece que é só mais um detalhe, porque a gente já vive isso. Eu acho que o inglês já é super valorizado, superestimado. Agora vai ser mais ainda porque é obrigatório. E isso na verdade é positivo, porque eu acho que o inglês é importante. Agora que é lei, a importância de saber tá sacramentada. Mas assim, parando pra pensar, isso pode deixar a língua até meio banal né? Porque, assim, vou falar de um ponto de vista da questão do trabalho mesmo. Eu chego na minha empresa “ah, eu sei falar inglês”. “é? E daí? Todo mundo fala.” Aí acho que na hora de procurar uma oportunidade, pode ser que o inglês já não seja um diferencial, aí daqui uns anos pode ser que a gente se veja obrigado a aprender mandarim, por exemplo. Então acho que esse pode ser um impacto até negativo. Pode banalizar o idioma e o ensino dele.*

**Diante de todo nosso cenário político, social e econômico, qual seria o papel do professor de inglês nas escolas?**

*Olha, eu espero que eu motive os alunos. Acho que o papel do professor é esse. Independentemente da disciplina. Professor tem que ser inspirador, e no caso do inglês, que é uma disciplina tão importante pro futuro dos alunos, os alunos precisam se sentir tocados a aprender, motivados a sair de onde estão, a melhorarem, sabe? Ele tem um papel muito importante porque precisa mostrar pros alunos como eles podem ter uma carreira bem-sucedida por exemplo, como as portas se abrem, como o mundo fica maior e ao mesmo tempo mais próximo, sabe?*

**Sua visão com relação à importância do ensino da língua inglesa na escola mudou durante esse tempo em que você está na graduação?**

*Eu achei que eu fosse só aprender um conteúdo pra ensinar do meu jeito. Agora eu to começando a pensar mais no papel da educação no geral,*

*sabe? Mas sobre o inglês, continuo dando a mesma importância. Eu já valorizava bastante antes mesmo de entrar na faculdade.*

**Ok. Está ótimo. Muito obrigada.**

*Imagina. Eu adorei. Adoro falar de mim (risos).*

**Quer acrescentar mais alguma coisa? (risos)**

*Hahaha. Não... Quer dizer, boa sorte com a pesquisa!*

**Anexo 4: Entrevista com estudante de 7º período****ENTREVISTA COM “HELENA”**

**Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória acadêmica antes da graduação? (onde estudou, experiência na escola, professores ou disciplinas marcantes etc.)**

*Hum... Eu estudei em escola particular a minha vida toda... Não cheguei a ter nenhuma disciplina marcante a ponto de me inspirar pra algo no futuro, sabe? Sempre fui bem nas matérias de humanas, mas não gostava muito das aulas de português e literatura. Inglês eu achava muito fácil porque eu fiz curso de inglês quase que a vida toda... Depois disso eu fui fazer Comunicação Social. Me formei, mas não trabalhei na área e resolvi fazer Letras.*

**Como se deu a escolha pela licenciatura em língua inglesa?**

*Ah, então, como eu disse eu me formei em publicidade em 2013, mas não segui carreira. Nunca trabalhei na área. Aí eu tava num ano meio perdida sem saber o que eu faria e aí pensei “ah, eu sempre gostei muito de inglês”. Resolvi fazer um curso de formação de professores no curso que fiz inglês e espanhol e comecei a dar aula lá, mas percebi que não queria dar aula em cursinho a vida inteira. Pra dar aula em escolas ou outras instituições de ensino eu precisava da licenciatura. Foi aí que eu resolvi então fazer licenciatura.*

**Você fez/faz curso de inglês?**

*Sim, eu fiz curso de inglês dos 10 aos 18. Depois voltei pra fazer o Teachers’ Course e fiz também curso preparatório pra prova de Cambridge.*



**Por que optou por fazer curso de inglês além da escola? Alguém te incentivou? Com qual justificativa?**

*Na verdade meus pais que decidiram, né? Porque eu tinha 10 anos, então eles que decidiram que seria bom pro meu futuro. Minha mãe já tinha tido feito curso de inglês, mas não pôde continuar, então ela sabia que era importante pro mercado de trabalho e tal, e eles não tiveram essa oportunidade. Mas mesmo que eles tenham decidido por mim, eu sempre gostei de fazer o curso, só fiquei mais cansada mesmo na época do pré-vestibular.*

**Apesar de você ter feito curso de inglês, você acha que é importante ele ser ensinado nas escolas?**

*Acho que sim, mas eu acho que o inglês deveria ser ensinado de uma maneira mais eficiente e não da maneira que é ensinado hoje em dia, porque isso faria com que os alunos realmente tivessem a oportunidade de conhecer e querer aprender o idioma, né? Além de o inglês ser a língua mais pedida no mercado de trabalho, acho que o mais legal é saber que outro idioma faz você conhecer novos lugares, novas culturas. Se o inglês de qualidade só for ensinado mesmo nos cursos, você acaba restringindo, acaba excluindo a maior parte da população, que não tem acesso a isso. Por isso a importância de olharem com mais carinho pra isso nas escolas.*

**E de que maneira você acha que ele deveria ser ensinado?**

*Eu acho que ele deve ser ensinado de uma maneira que envolva mais o aluno. Eu sei que é complicado fazer isso com uma turma de 30, 40 alunos, mas assim... Da forma como se dá o ensino de inglês o aluno não entende por que ele tem que estudar outra língua, e muitas vezes a realidade do aluno faz com ele que pense que ele nunca vai ter contato com o idioma fora dos muros da sala de aula. Então a gente tem que trazer situações em que o aluno se sinta inserido, sabe? Ele tem que ver o idioma e perceber que aquilo pode ser importante pra ele um dia. Acho que mais importante*

*que as estruturas em si, é importante criar essa consciência no aluno, mesmo que isso seja muito difícil.*

**O inglês passou a ser disciplina obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. Qual sua opinião sobre essa mudança? Acha que pode haver algum desdobramento cultural e/ou político em decorrência dessa mudança?**

*Olha, ainda que eu veja como positivo o fato de saber que todos terão acesso à língua inglesa - que é de fato um idioma que abre portas -, eu acho que uma imposição pura e simples não resolve nada. Porque todas as escolas vão ter o idioma, mas pode dar no mesmo que não ter. Porque se não é feito um trabalho de conscientização até dos próprios professores de inglês, que seguem ensinando verbo to be e dando regras pra preencher lacunas, por mais que o inglês chegue a todas as escolas, o número de alunos beneficiados de maneira eficiente vai ser mínimo. Do ponto de vista cultural eu acho complicado, porque o Brasil tá inserido na América do Sul, então muitas escolas, muitas cidades fazem fronteira com países em que a língua nativa é o espanhol, e não o inglês, por exemplo. E acaba que a escola agora, por ser obrigada a inserir o inglês, não vai ofertar também o espanhol, até mesmo por uma questão econômica, né? Mais disciplinas geram mais custos. Acho que isso vai acabar criando um déficit cultural na escola sobre a realidade do entorno dos alunos. Muitas vezes a realidade dos alunos pode ser o contato com outra língua estrangeira que não seja o inglês e isso parece que foi totalmente ignorado. Eu sei que as escolas não estão impedidas de ofertar outros idiomas, mas conhecendo nosso histórico de sucateamento da educação, acho bem pouco provável que isso aconteça. Sobre o ponto de vista político, eu acho que existe a busca por uma padronização, sabe? É isso que tá acontecendo de maneira geral na educação, e não só com o ensino da língua inglesa. Isso que ultimamente o governo procura. Um ensino que leve o aluno ao mercado de trabalho, que transforme ele em mão-de-obra, e não um ensino que ele tenha maior conhecimento cultural, que ele tenha um maior pensamento crítico. Acho que isso realmente é mais um passo pra padronização e pra formação de*

*trabalhadores e não pensadores. É claro que a gente precisa trabalhar e é claro que a escola precisa também preparar pra isso, mas o ensino precisa ir muito além.*

**Diante de todo nosso cenário político, social e econômico, qual seria o papel do professor de inglês nas escolas?**

*Eu acho que o professor de língua estrangeira tem que fazer o aluno enxergar que conhecer outro idioma abre diversas portas pra ele. Que é importante conhecer outro idioma, não só por causa do mercado de trabalho, mas também pelo que isso agrega culturalmente falando. A gente não pode ficar inserido dentro da nossa bolha. Como o inglês é, atualmente, o idioma das relações internacionais, isso faz com que a gente possa ter acesso a diversos materiais culturais, científicos, de lazer. Ele tem que entender que as vezes ele pode comprar um celular e o manual vai estar só em inglês, por exemplo. Ele pode ter a oportunidade de conhecer uma pessoa estrangeira e o idioma que vai ser a ponte entre eles possivelmente será o inglês; ele pode virar um jovem aprendiz e o inglês pode ser pedido. Então o professor precisa estar preparado pra conscientizar o aluno disso. De que vai muito além da gramática. E, além disso, o inglês é uma disciplina em que também se pode incentivar o pensamento crítico. O papel do professor não é somente ensinar as regras, ensinar vocabulário... Sendo professor de língua, ele pode incitar o pensamento crítico tanto quanto um professor de português, por exemplo. Ele pode trabalhar com debates, apresentações... Como ele tem a possibilidade de trabalhar com vários textos e gêneros textuais, ele pode inserir temas diversos em sala. Pode falar da vida real, do que tá acontecendo no momento. Pode falar de religião, arte, cultura, sociedade, pode falar de história, de política. Enfim... As possibilidades são muitas, mas a gente precisa ter autonomia e conhecimento pra isso, lógico.*

**Sua visão com relação à importância do ensino da língua inglesa na escola mudou durante esse tempo em que você está na graduação?**

*Ah, eu sempre achei importante, mas acho que mudou sim. Porque agora eu vejo que o inglês pode ser importante pra muitas coisas e pra muitas pessoas e não necessariamente por uma questão de um futuro melhor, sabe? O inglês pode ser importante até pra ajudar o aluno a se conhecer mais, conhecer a sua história. Por exemplo: antes de estudar literatura inglesa e literatura americana, eu não fazia ideia de que era possível – aliás, possível e importante – inserir a literatura na realidade do aluno, sabe? Discutir a realidade do aluno, mesmo usando textos mais antigos, é falar sobre as vivências dele, sobre a sociedade dele. É falar de política, de religião, de família, de sexo, de amizade. Quanta coisa a gente pode trabalhar em sala a partir de Orgulho e Preconceito, por exemplo? Dá pra falar de machismo, de feminismo, das relações sociais e de poder, dá pra falar dos aspectos culturais e ainda trabalhar gramática, né? São muitas as possibilidades. E claro, podemos usar autores contemporâneos também e que saiam da caixinha inglês americano e britânico. Tipo a Chimamanda. Olha que máximo poder trabalhar com uma autora negra, feminista e nigeriana. É mostrar pro aluno inclusive que o idioma não se restringe a Estados Unidos e Inglaterra. Além claro de poder discutir temas importantes a partir das obras dela. Então acho que a faculdade me ajudou a melhorar nesse aspecto. Hoje eu vejo que a literatura não é um bicho de sete cabeças e, muito pelo contrário, pode ser usada com aliada na hora de aproximar o idioma à realidade do aluno, seja usando uma obra clássica ou contemporânea.*

**Sim. Muito legal. Quer acrescentar mais alguma coisa?**

*Nada não, eu acho.*

**Está ótimo. Muitíssimo obrigada!**

*De nada. Se precisar de mais alguma coisa, depois você me fala!*