
LÍNGUA, RAÇA E ENSINO: A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NÃO LICENCIADOS

*Lara Cordeiro Lisboa **, *Gabriel Nascimento dos Santos ***

RESUMO

A noção de fluência linguística, que muitas vezes é atravessada por uma visão hegemônica, elitista e racista de língua, é supostamente privilegiada no ensino de língua inglesa na rede particular de ensino, seja em cursos livres, seja em escolas. Da mesma forma, a escolha por professores que supostamente saibam “falar bem” a língua, o que se desdobra na ideia de selecionar aqueles que tenham vivência linguística fora do país ou que sejam falantes nativos não licenciados, sendo isso uma prática recorrente. Tendo em vista a concepção de que essas visões implicam elementos raciais e raciológicos (isto é, impactados por elementos racistas), neste artigo buscamos analisar como professores de língua inglesa não licenciados que atuam no ensino particular da cidade de Itabuna (BA) entendem como o ensino de línguas é impactado pelas questões raciais. Queremos com isso demonstrar a importância da formação desses profissionais de maneira mais ampla. Os aspectos metodológicos incluem entrevista semiestruturada e aplicação de questionários. Os resultados demonstram, como pressupomos *a priori*, uma maior necessidade de formação qualificada desses profissionais, tendo em vista a tendência a um ensino purista da língua, que privilegia quase unicamente o inglês branco norte-americano, juntamente à sua cultura.

Palavras-chave: língua inglesa; raça; formação.

* Mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7226-3164>. Correio eletrônico: laralisboa5755@gmail.com.

** Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto II na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7695-9264>. Correio eletrônico: gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br.

**LANGUAGE, RACE AND TEACHING:
THE WORK OF NON-LICENSED ENGLISH LANGUAGE TEACHERS**

ABSTRACT

The very notion of linguistic proficiency is at times influenced by a hegemonic, elitist, and racist view of language use. This ideology prevails in language education ran by private schools in Brazil. Also, it also prevails while supposedly teachers who master a “good English” are hired, what includes the idea of hiring those who had some experience abroad or those who are English-native speakers (although not properly trained as professional teachers), what comes to be recurrent. Taking into account that all these aspects might follow a racist bias, in this article we seek to analyze how teachers without scholarly/professional training working for private schools in Itabuna-BA, Brazil understand the interplay of language and race in English language teaching. We intend to further the importance of deepening the training to their career. Methods include interviews and questionnaires and results point to what we first assumed, that their training need more deepening in view of the tendency towards purist language teaching, which almost exclusively favors white North American English, along with its culture.

Keywords: *English language; race; training.*

**LENGUA, RAZA Y ENSEÑANZA:
EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE INGLÉS NO LICENCIADOS**

RESUMEN

La noción de fluidez lingüística se ve supuestamente favorecida en la enseñanza del inglés en las escuelas privadas. Asimismo, la elección de profesores que supuestamente saben "hablar" bien el idioma. Teniendo en cuenta que estos puntos de vista implican elementos raciales y raciológicos (es decir, impactados por elementos racistas), buscamos analizar cómo los profesores de inglés no licenciados que trabajan en escuelas privadas de la ciudad de Itabuna/BA entienden cómo la enseñanza del idioma se ve impactada por cuestiones raciales.

Con ello, queremos demostrar la importancia de la formación de estos profesionales de una manera más amplia. Los aspectos metodológicos incluyen entrevistas semiestructuradas y cuestionarios y los resultados muestran, como suponíamos, la necesidad de una formación cualificada para estos profesionales en vista de la tendencia a una enseñanza purista de la lengua, que favorece casi exclusivamente el inglés norteamericano blanco y su cultura.

Palabras clave: *lengua inglesa; raza; formación.*

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa, considerada por muitas correntes uma língua global, mundial ou língua franca, ocupa uma posição hegemônica no mundo inteiro, construída a partir do poder imperial (Philipson, 1992) e colonial (Pennycook, 2002) dos Estados Unidos da América e do Reino Unido. Esse contexto leva a uma prática de ensino de língua mercantilista, que envolve tanto o ensino público (que tem seus currículos atravessados por políticas neoliberais) quanto o ensino particular (escolas e cursos livres).

Desde que começamos a atuar como professores de inglês, deparamo-nos com questionamentos que nos causam algumas inquietações. Ouvimos algumas vezes, durante a nossa prática, as seguintes frases: “Você já morou fora?”, “Tem experiência com o inglês fora do país?”. Durante o treinamento para trabalhar em uma grande franquia de cursos de inglês, a autora deste artigo, por exemplo, ouviu do futuro chefe que o preocupava a ideia de pretender seguir carreira acadêmica. O autor deste artigo, em uma certa feita, foi eliminado da seleção de língua inglesa de um curso privado de idiomas simplesmente por não aceitar aplicar de forma direta uma metodologia referenciada pela escola e ter incluído seu conhecimento linguístico. Os selecionados foram pessoas brancas ou que já moraram, mesmo que por 15 dias, no exterior. O que entendemos dessa situação, e que se confirma quando observamos a metodologia de cursos e escolas particulares, é que quanto mais se é educada/o linguisticamente, menos interesse essas instituições têm por esse profissional. Afinal, por que a alta procura por profissionais sem formação linguística em cursos referenciados de Letras/Linguística?

Em contrapartida, nunca vimos, durante todos os anos em que trabalhamos em colégios e cursos de inglês, um professor que tem vivência linguística fora do país, ou até um

estrangeiro que dá aula de língua inglesa, ser questionado se possui ou não formação e licença para ensinar a língua.

Aliás, em um evento com professores negros de inglês na rede social *Instagram*, presenciamos um comentário de um internauta solicitando que o professor norte-americano respondesse qual a sua formação. O perfil @ask_teacherwill, que é negro, ao contrário de muitos professores brancos que presenciamos não serem questionados durante a vida, foi questionado e simplesmente foi obrigado a provar que merece ser professor de inglês, mesmo sendo, aos olhos de muita gente no Brasil, um nativo de língua inglesa. Ao contrário dele, também nunca vimos professores nativos de língua inglesa brancos serem questionados.

Esse parece ser um fator trivial. A lógica que segue é a de que não precisamos de professores formados, precisamos de professores que falam a língua inglesa, e de preferência sem muitos sotaques para não “sujar” o inglês dos alunos. Nascimento e D’ajuda (2021, p. 248) afirmam que “[...] a noção de fluência do estudante o integra a essa pátria linguística, que é racista porque vem de teses de uma agenda evolucionária das línguas modernas, mas que não necessariamente precisa ser desestrangeirizada para ser mais ‘natural’ ao falante ‘nativo’”. A ideia reproduzida por muitas instituições particulares de ensino de inglês, de que para ser um bom professor de inglês é necessário somente saber bem a língua, compõe uma noção de fluência hegemônica e racista. Essa noção de fluência desconsidera a importância da formação docente, priorizando a capacidade do professor de falar a língua inglesa. Consequentemente, desconsidera também a complexidade linguística e cultural de falantes do inglês (como língua materna, ou como segunda língua) dentro e fora do eixo Estados Unidos-Reino Unido, visto que são essas as pronúncias do inglês ensinadas na maioria dos cursos, escolas e livros didáticos. Portanto, é necessário ser fluente no inglês que corresponde ao norte global.

Neste artigo, buscamos compreender se a priorização de profissionais não qualificados para dar aula de língua inglesa – fruto do processo de mercantilização do ensino de língua inglesa – promove o ensino purista e sem propósito da língua inglesa (Neto, 2021). Para atingir os nossos objetivos, aplicamos questionários a seis professores de língua inglesa que não possuem licenciatura em Letras. Não é nossa intenção afirmar que a língua inglesa não deve ser ensinada, ou que os professores licenciados possuem uma visão ideológica distinta desses profissionais. Muitos dos profissionais que participaram da nossa pesquisa atuam na área há alguns anos e contribuíram de forma valiosa para esta pesquisa. Os dados apresentados não devem estigmatizar os professores analisados, tampouco outros

profissionais que atuam na área sem possuir formação, mas proporcionar algumas reflexões acerca da importância da formação e do interesse não só na língua inglesa, mas também em ensino e linguística.

Nas seções a seguir, traremos um panorama sobre o processo de hegemonia da língua inglesa, fundamentado pelos estudos de Philipson (2021) e Pennycook (2002, 2013), relacionando esse processo com a forte influência mercadológica presente no ensino de inglês. Analisamos os dados a partir da compreensão dos participantes sobre língua inglesa e ascensão social; fluência linguística; raça, cultura e hegemonia linguística. Esperamos que, por meio desta pesquisa, seja possível conhecer um pouco mais as práticas de ensino de professores não licenciados, expor a importância da formação de professores e entender o porquê da forte presença de profissionais sem formação em linguística e sem licenciatura.

2 ENSINO, RAÇA E HEGEMONIA LINGUÍSTICA

O ensino de língua inglesa é indiscutivelmente privilegiado no Brasil. Dentro dos próprios documentos que regem a educação brasileira, é possível perceber o privilégio ocupado pela língua inglesa em detrimento de outras línguas. Lara, uma das autoras, lembra quando, no segundo semestre da graduação em Letras, uma professora perguntou aos estudantes: “Por que o inglês é hoje uma língua global?”. Dentre as várias respostas que a professora obteve, uma delas, consideravelmente inocente, dizia que o motivo é o inglês ser uma língua fácil de aprender.

Linguisticamente, é um engano acreditar que existem línguas mais fáceis ou mais difíceis. Mas, para além disso, hoje chama a atenção a ingenuidade em achar que essa é a razão para o inglês ser considerado uma “língua global”. A hegemonia da língua inglesa não aconteceu de forma despreziosa, neutra ou natural. Pelo contrário, essa hegemonia possui intenções muito bem marcadas. Pennycook (2013, p. 146, tradução nossa) elucida as motivações e processos que transformaram a língua inglesa nesse fenômeno global afirmando que

uma das principais causas do aumento da atividade no exterior foi a resposta aos sistemas de propaganda altamente eficientes dos Estados alemão e italiano na década de 1930. Os britânicos achavam que, por meio da promoção da cultura, do idioma e do sistema político britânicos, poderiam combater a disseminação do fascismo europeu.

A década de 1930 começou de maneira conturbada na Europa. O capitalismo estava em crise por conta da quebra da bolsa de valores que culminou na Grande Depressão de 1929. Essa crise exerceu uma forte influência na ascensão do nazismo alemão e do fascismo italiano. É dentro desse contexto histórico que, conforme afirma Pennycook (2013), surge a decisão de disseminar a língua e cultura inglesa. Essa não foi uma decisão despreziosa: a ideia era, por interesses neoliberais, promover a língua e cultura britânica, a fim de conter o clima nazifascista que se instaurava na Europa. No entanto, os britânicos não foram os únicos responsáveis pela disseminação da língua inglesa:

vale a pena observar que, quando os Estados Unidos estavam diretamente envolvidos no colonialismo, suas políticas eram fortemente favoráveis à disseminação da educação em inglês. [...] Mais sensível a um mundo de (inter)dependência econômica global e iniciativas de desenvolvimento em larga escala do que os britânicos, os Estados Unidos consolidaram seu poder por meio de uma vasta gama de instituições – políticas, econômicas, acadêmicas e culturais. (Pennycook, 2013, p. 153, tradução nossa).

O mundo de interdependência citado por Pennycook (2013) diz respeito a um mundo globalizado, interligado e, à primeira vista, integrado. Além disso, elencamos que os rumos dessa globalização encampam um conjunto de discursos moderno-coloniais (Dussel, 1993) que levam a uma verdadeira ditadura da ideia de globalização, o globalitarismo (Santos, 2000). Ou seja, apesar da conexão entre culturas que os rumos da globalização possam trazer, a hierarquização entre os povos não deixa de existir. Pelo contrário, muitos aspectos raciais são sobrepostos (Mbembe, 2014), como a transnacionalização da sujeição negra aos níveis globais por meio do neoliberalismo. Para esse autor, é por meio do neoliberalismo que a condição inaugurada pelo tráfico negreiro passa a ser exportada ao nível global de exploração máxima da força de trabalho. Assim, Santos (2022, p. 29) define a globalização como “[...] o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. A língua que está no centro desse processo de internacionalização – não coincidentemente, a língua que representa o grande país capitalista – é a língua inglesa. Globalizar, conforme afirma Santos (2023, p. 17), significa, portanto, unificar: “a globalização para os humanos não existe, o que existe para eles é a história do eurocentrismo – da centralidade, da unicidade”. O que chamamos de globalização é na verdade a unificação e padronização – ou tentativa de – dos saberes, culturas e línguas.

Autores como Blommaert (2009), Windle (2019) e Egido *et al.* (2023), entre outros, têm demonstrado que a mercantilização do ensino de língua inglesa no Sul global implica

privilegiar certas variantes ou certos aspectos de língua inglesa em detrimento de outros, permitindo, assim, reforçar o argumento de Pennycook (2002) sobre a prevalência colonial do inglês.

Por outro lado, Pennycook considera que os Estados Unidos consolidam seu poder e sua hegemonia por meio de instituições, dentre elas, a instituição cultural. Do mesmo modo, Kumaravadivelu (2006, p. 143) afirma que “a história da língua inglesa mostra que sua coloração colonial tem quatro dimensões interligadas – acadêmica, linguística, cultural e econômica” e pontua que essas dimensões se associam a uma dimensão econômica que “[...] aumenta os empregos e a saúde da economia de países que falam inglês por meio da indústria mundial de ensino de inglês”. O ensino de inglês mais uma vez é compreendido como uma indústria que trabalha em consonância com interesses neoliberais.

Kumaravadivelu (2006) cita ainda três escolas de pensamento dentro dos estudos culturais. A primeira delas, que converge com o que temos discutido a partir de escritores como Antônio Bispo dos Santos (2023), Pennycook (2002), afirma que a globalização leva a uma homogeneização cultural, o que acarreta também uma norte-americanização da cultura. Ou seja, globalizar seria uma forma de ocidentalizar e norte-americanizar. Esse fator é demonstrado pela quantidade de cursos livres de inglês existentes no país e pelo alto consumo da cultura norte-americana, seja no âmbito das artes, seja no âmbito da academia. Dessa maneira, o Norte global valoriza a própria cultura, produz o racismo epistêmico e cria uma necessidade de mercado de vender a própria cultura em países do Sul, que passa, por sua vez, a valorizar a cultura do Norte.

Como bem observaram Mignolo (2000) e Grosfoguel (2013), o racismo epistêmico é produzido a partir da ocidentalização como privilégio do discurso do Norte global. Isto é, o colonialismo nos fez herdar uma colonialidade na qual toda lógica de discurso eurocêntrico subjaz às vozes do Sul como mais pobres ou empobrecidas, relegando-as a uma ecologia dos saberes em que contra essas vozes é praticado um epistemicídio (Santos, 2014). Junto a isso, temos o fato de que a educação, especialmente a educação privada, a qual analisamos aqui, serve ao mercado neoliberal e, portanto, precisa gerar lucros (Dias; Mastrella-de-Andrade, 2014; Nascimento, 2016; Windle, 2019).

Nesse sentido, Pennycook (2002, p. 19) ressalta que

o ensino da língua inglesa é um produto do colonialismo não só porque o colonialismo produziu as condições iniciais para a propagação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitas das formas de pensamento e comportamento que ainda são partes de culturas ocidentais.

O fato de o ensino da língua inglesa ser um produto do colonialismo não se dá apenas por questões que ficaram no passado, como a ascensão do nazifascismo e a necessidade de expansão do neoliberalismo, mas também por acontecimentos que se estendem até hoje. É o que temos chamado de colonialidade (Quijano, 2005). Para esse autor, o colonialismo, sistema jurídico que findou, não terminou sem que na transição para o mundo pós-colonial seus efeitos se mantivessem de diversas formas. A colonialidade é, por assim dizer, a continuidade do efeito colonial na vida pós-colonial. Portanto, a colonialidade produziu as formas de pensamento e comportamento que são partes da cultura ocidental, e o ensino da língua inglesa funciona não só dentro desse sistema, mas para esse sistema. Cursos de inglês, escolas e a própria população abraçam as duas vertentes – estadunidense e britânica – da língua inglesa, desconsiderando toda a complexidade e diversidade de países que falam (e que não falam) a língua.

A mercantilização da língua inglesa culmina em diversas práticas racistas que se manifestam desde a produção de materiais didáticos, que privilegiam de forma massiva o ensino sobre a cultura branca europeia e norte-americana, até em práticas na sala de aula, as quais muitas vezes ignoram a prática linguística e cultural dos falantes. Smitherman (1998), Pavlenko (2003), entre outros, têm demonstrado que o tal inglês padrão dos americanos nada mais é do que o inglês dos brancos americanos. Séries como *Friends* (NBC) ou *Grey's anatomy* (ABC), difundidas globalmente em forma de *streaming*, são exemplos de como o inglês branco americano passou a ser confundido como a própria língua inglesa, reforçando os argumentos de Blommaert (2009) sobre um mercado de sotaques. A própria cantora brasileira Anitta, que era professora de inglês antes de se tornar cantora famosa mundialmente, teria feito aula de treinamento de sotaque em língua inglesa para “parecer nativa”.¹

Todo esse mercado de sotaques (Blommaert, 2009), e não apenas de línguas, ignora o continente africano, onde dezenas de países têm a língua inglesa como uma língua utilizada no cotidiano, como se pode ver no quadro a seguir:

¹ Ver mais em: <https://vempraminds.com.br/ingles-da-anitta-pode-ajudar-seu-aprendizado/#:~:text=Ela%20mesma%20j%C3%A1%20falou%20que,pela%20forma%20como%20se%20comunica>. Acesso em: 20 fev. 2024.

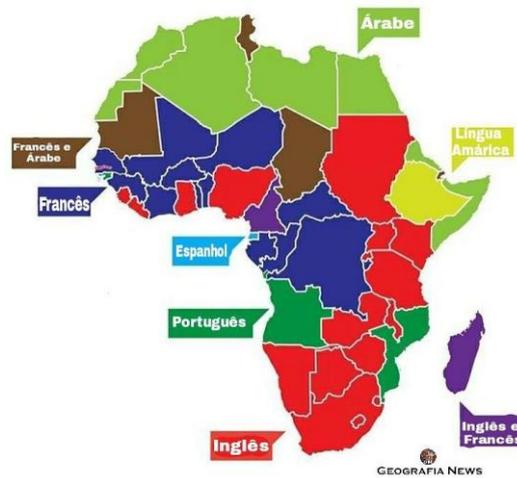
Quadro 1 – Lista de países africanos onde o inglês é utilizado como L1, L2 ou demais línguas adicionais

PAÍSES	
Gana	Zimbábue
Nigéria	Seicheles
Gâmbia	Eritreia
Libéria	Ruanda
Serra Leoa	Uganda
Santa Helena	Sudão
Zâmbia	Namíbia
Camarões	Suazilândia
Maurícia	Somalilândia
Quênia	Tanzânia
Malawi	Botsuana
África do Sul	Lesoto

Fonte: Curotto (2023).

Um mapa mais reduzido da predominância de línguas herdadas pelos europeus e que foram assimiladas pelos brancos está disponível na figura a seguir:

Figura 1 – Línguas predominantes no continente africano



Fonte: Línguas... (2017).

A noção de língua adotada pelas instituições responsáveis pelo ensino de inglês tende a ser uma noção hegemônica, elitista, racista e excludente. Ignora-se a construção cultural, política e ideológica da língua em um processo de mercantilização não só do ensino, mas da própria língua. Quando escolas e cursos decidem contratar profissionais sem formação com finalidades puramente lucrativas, essas instituições, que muitas vezes possuem metodologia própria para o ensino, se colocam no lugar de formadores desses profissionais. Esse jogo é

extremamente perigoso, haja vista o fato de que essas instituições operam em conjunto com um sistema que perpetua a ideia purista e racista de língua.

3 ELITIZAÇÃO E RACISMO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O PAPEL DA CIDADANIA LINGUÍSTICA

A história do ensino de língua inglesa no Brasil é perpassada pelo binômio elitização e racismo. Na sua própria origem, esses cursos foram iniciados em razão do projeto nacional colonial incluir com mais força o ensino de língua francesa a partir da lei que criava os cursos de Direito no país, o que mostra a relação colonial com o ensino de línguas estrangeiras.

Mais tarde, como destaca Leffa (1999), o inglês passou pouco a pouco a ser uma língua com maior quantidade de carga horária na educação desde os primórdios do século XX. Todo esse movimento gera um enredo em que identidades locais passam a ser obrigadas a um convívio cada vez maior e autoritário com línguas estrangeiras em sua vertente mais europeizada, sem uma diversidade étnica ou política no uso dessas línguas.

A exemplo disso, destacamos que muitos países africanos passaram pelo mesmo fenômeno. Na África do Sul, diversos programas de aprendizado de línguas nacionais ganharam contornos bastante complexos e não necessariamente centrais dentro da lógica de políticas linguísticas que valorizassem esses povos (Stroud, 2001). Restou ao inglês e ao holandês um papel mais sistemático, fazendo com que a política de valorização de línguas africanas estivesse restrita a um discurso de valorização e nada mais.

Stroud (2001), observando o contexto sul-africano, teoriza a ideia de cidadania linguística, fazendo oposição à noção de direitos linguísticos, ao posicionar a necessidade de que vozes insurgentes desde as margens possam ser ouvidas e suas ações políticas capturadas. Isso implica aprofundar o papel de professores e do próprio contexto educacional de forma a positivar a participação negra no ensino de línguas.

A cidadania linguística serve para consolidar as lutas desde as margens em um mundo altamente dividido pelo colonialismo e, mais tarde, pelo neoliberalismo, cujas pegadas inscritas na modernidade reforçam a existência de políticas compensatórias, mas pouco resolutivas para esses povos (Willians; Stroud, 2015).

O grande problema criado a partir da ideia de direitos linguísticos é que, com essa visão, apenas aprendemos a tolerar as pessoas. A exemplo disso, áreas como a pedagogia da variação ou livros como *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (Bagno, 1999), ou

Bortoni-Ricardo (2004) reforçam apenas políticas de tolerância ao outro, não levando necessariamente ao reconhecimento do outro por meio de ações transformativas reais. Ao fazer isso, esses autores pressupõem uma política linguística de cima para baixo, como defendem abertamente Bagno e Rangel (2005), e não aquelas que, conforme Stroud (2001), devem surgir das margens.

4 CONTEXTUALIZANDO OS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com seis professores de língua inglesa de cursos e escolas particulares localizadas em Itabuna (BA) e Ilhéus (BA). Esses professores atuam majoritariamente em cursos de inglês e uma parcela menor atua em ensino básico particular. O questionário contou com perguntas que nos nortearam acerca da vivência e experiência dos professores, da noção de fluência linguística adotada por estes, da noção de ascensão social e do entendimento de raça, cultura e hegemonia linguística dentro do ensino de língua inglesa. A realização desta pesquisa segue os princípios e protocolos registrados por meio do CAAE 57704721.1.0000.8467, do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia. No quadro abaixo, dispomos os participantes tendo em vista o local de atuação, sua formação acadêmica e a área de atuação profissional:

11

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES (POR PSEUDÔNIMO)	LOCAL DE ATUAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ONDE APRENDEU INGLÊS
Geovani	Professor de inglês em curso livre	Professor de história e inglês	Graduado em história	Cursos livres
Luquinhas (<i>in memoriam</i>)	Professor de inglês em escola particular e curso livre	Professor de inglês	Graduado em LEA-NI	Curso de LEA
Breno Marcos	Professor de inglês em curso livre	Professor de inglês	Graduada em LEA-NI	Curso de LEA

continua

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

conclusão

PARTICIPANTES (POR PSEUDÔNIMO)	LOCAL DE ATUAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ONDE APRENDEU INGLÊS
João Ricardo	Professora de inglês em escola particular e curso livre	Dentista e professor de inglês	Graduada em odontologia	Cursos livres
Tarcísio	Professor de inglês em curso livre	Músico e professor de inglês	Não possui	Sozinho, por meio de filmes e músicas.
Gustavo	Professor de inglês em escola particular e curso livre	Músico e professor de inglês	Não possui	Cursos livres

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se que metade dos participantes de pesquisa teve contato com cursos de inglês como alunos e como professores durante sua trajetória. Para alcançar os objetivos, realizamos um estudo de caso com dois participantes para avaliar as respostas e perguntas presentes no questionário. Isso servirá, no âmbito desta pesquisa, para elementos metodológicos que podem ser de triangulação (Texeira; Nascimento; Carrieri, 2012), isto é, de levar ao participante a confirmar mais uma vez os dados analisados. Nos casos de falta de compreensão e clareza nas respostas, usamos entrevistas como forma de complemento.

4.1 Língua inglesa e ascensão social

Para verificar a perspectiva que os professores possuem em relação à língua inglesa e sua influência no âmbito profissional, pessoal, social e acadêmico, aplicamos duas perguntas. A primeira buscou entender se o domínio do inglês possibilitou mais acesso na vida dos professores. Todos os participantes afirmam que saber inglês proporciona mais oportunidades e acesso em suas vidas, seja no campo profissional, seja no campo acadêmico e pessoal, como na chance de fazer intercâmbios.

A segunda pergunta aplicada para os professores foi esta:

As pessoas que falam inglês conseguem ascender socialmente com mais facilidade?

Todos os participantes acreditam que exista uma vantagem relacionada ao falante de inglês. Para eles, o inglês dá a chance de eles conseguirem se comunicar com pessoas do mundo inteiro e trabalhar em empresas estrangeiras. É consenso entre os entrevistados, portanto, que saber a língua inglesa proporciona maior facilidade em ascender socialmente. Como analisa Breno Marco (pseudônimo): “na sociedade em que vivemos, com certeza a língua inglesa é uma vantagem, que permite aos seus falantes acessar níveis e ambientes sociais que não são abertos a todos”.

O caráter de privilégio dado aos falantes da língua inglesa deve provocar reflexões acerca da importância da língua na ascensão social do indivíduo, especialmente em professores de língua inglesa. Esse lugar de ascensão, assim, é construído de forma mítica porque a maioria dos falantes de língua inglesa no país são pessoas brancas. Dessa forma, esse fator influencia diretamente a característica da ascensão e não necessariamente níveis de proficiência, muitas vezes não medidos, nos grupos que ascendem porque dominam a língua inglesa.

Tudo isso reforça o *status* do que conhecemos como democracia racial. Paira no Brasil a ideia de que aqui existe uma democracia racial. Guimarães (1995, p. 43) nos diz que esse é “[...] um mito fundador da nacionalidade brasileira”. Existe, portanto, uma recusa, especialmente por parte de brancos brasileiros, em admitir que se trata de um processo de segregação racial, que se dá por meio de diversos fatores e em diversas instâncias. Uma delas é a língua. Um dos participantes, licenciando em História, afirma que “saber inglês é um distintivo social em um país periférico, por isso saber a língua proporciona mais chances de ascensão social (Geovani/pseudônimo)”.

Para ele, as pessoas que falam inglês são distinguidas socialmente de quem não fala a língua, e isso proporciona as melhores oportunidades e chances de ascender socialmente. Entretanto, isso envia a ideia de que todos os falantes que falam inglês são distinguidos. Um exemplo disso é que um dos autores deste trabalho, de ascendência negra e negro descendente racialmente, sempre é confundido, mesmo em congressos da área de língua inglesa, como um professor de história, outras vezes como dançarino e, não menos raro, como cabeleireiro.

É evidente que, na perspectiva dos professores analisados, saber a língua inglesa leva o indivíduo a ter maiores chances de crescer no mercado de trabalho, além de favorecer alguns privilégios sociais e acadêmicos. Essa ideia é também usada como *marketing* em

cursos de inglês, que, movidos por interesses mercadológicos, lançam logos e propagandas que persistem na ideia de que para ascender socialmente é necessário saber inglês, como afirma Ferreira e Mozzillo (2020, p. 146): “num mercado extremamente lucrativo e competitivo, as campanhas publicitárias são cada vez mais agressivas. Em geral, o foco é na ideia de que quem não sabe inglês está perdendo oportunidades no trabalho, nos estudos e, inclusive, na vida pessoal”.

Os autores usam como exemplo a logo de um curso de inglês: “Você, cidadão do mundo”. Dessa forma, vende-se a ideia de que para ter melhores condições de vida, ascender socialmente e ainda para você ser cidadão é necessário comprar cursos para aprender e consumir a língua. Luquinhas (pseudônimo/*in memoriam*) afirma que “a possibilidade de *networking* de alguém que fala inglês ou qualquer outro idioma é muito maior. Ora, uma pessoa que fala inglês pode se comunicar e interagir de maneira muito mais fácil com uma gama enorme de pessoas do mundo inteiro”.

É perceptível a convergência do pensamento dos entrevistados com a lógica mercadológica que envolve o ensino de língua inglesa. Isso não significa que os entrevistados propagam esse pensamento por concordar com esse sistema, mas por estarem inseridos em um contexto histórico e social construído por décadas, afinal, como afirma Pennycook (2013), esses argumentos foram criados por meio de uma lógica de poder imperialista e colonialista britânica e estadunidense. No entanto, é importante que os professores de inglês possam analisar criticamente o papel que exercem como professores e o papel que a língua inglesa exerce sobre os estudantes de inglês. De fato, todos que falam inglês irão ascender socialmente? Quem são as pessoas que irão crescer economicamente se o domínio do inglês for um fator determinante para que isso ocorra?

4.2 Fluência linguística

Quando pensamos em ensino de língua inglesa, especialmente na lógica americanizada dos cursos de inglês, pensamos também em fluência linguística. É comum que nesses cursos a fluência seja uma grande promessa, como fica evidente ao observarmos algumas propagandas de cursos livres, como no exemplo a seguir:

Figura 2 – A promessa da fluência em cursos livres



Fonte: Inglês... (2024).

Figura 3 – A promessa da fluência em cursos livres



Fonte: Fluência... (2024).

Nossa intenção nesta seção é entender como os professores não licenciados percebem e transmitem a noção de fluência em suas aulas, já que os cursos de inglês muitas vezes fazem o papel de “formadores” desses profissionais, com o intuito de que suas metodologias sejam aplicadas.

Para avaliar o que os professores entendem por fluência linguística, e o que eles esperam de seus alunos, aplicamos cinco questões. A primeira se refere à noção de fluência em relação ao falante nativo:

Falar a língua nativa nas aulas prejudica a aquisição dos alunos?

Três entre os seis participantes acreditam que falar a L1 (em nosso caso, o português) não prejudica a compreensão dos alunos e entendem a importância da língua nativa no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, compreendendo que uma abordagem de ensino pouco flexível em relação ao uso da língua estrangeira em sala de aula pode causar algum tipo de bloqueio nos alunos. Dois participantes acreditam que é necessário tentar evitar

o uso da língua materna nas aulas, mas ponderam que o uso da língua materna não necessariamente prejudica a aquisição da língua inglesa. Apenas um participante acredita que falar a L1 prejudica a aquisição linguística. Dessa maneira, embora 2 dos professores entrevistados achem importante evitar o uso da língua materna em sala, uma parcela muito pequena dos participantes acredita que a língua materna interfira na aquisição de uma nova língua.

As perguntas seguintes se referem à noção de fluência em relação à língua materna:

A dificuldade em pronunciar sons específicos da língua inglesa, como o som do “th”, prejudica a compreensão da língua e a fluência dos alunos?

Possuir um sotaque marcado pela língua materna impede um falante de ser fluente? Por quê?

Apenas um participante acredita que a dificuldade em pronunciar sons específicos que normalmente não existem na língua portuguesa falada no Brasil (como o som do “th”, representado foneticamente por /θ/ e /ð/) pode prejudicar a fluência dos alunos. Nessa perspectiva, os estudantes devem suprimir ao máximo sua pronúncia e se aproximar do inglês padrão. Os outros cinco participantes não acreditam que esse seja um fator determinante para a comunicação, e isso não prejudica a fluência. Os participantes, em unanimidade, acreditam também que possuir um sotaque marcado pela língua materna não impede o falante de ser fluente. Esses dados demonstram que a maioria dos participantes entendem a fluência como algo que não separa o sujeito que aprende uma nova língua da sua língua materna e das marcas linguísticas que ele carrega consigo.

4.3 Raça, cultura e hegemonia linguística

Observamos por último a percepção dos professores em relação à língua e questões raciais e culturais que a atravessam. Para isso, aplicamos as seguintes perguntas:

Com quais músicas você trabalha em suas aulas?

Existe um inglês melhor ou pior?

Qual país você considera que fala melhor a língua inglesa?

A maioria dos participantes citam músicas e gêneros que marcam o processo de ocidentalização ou americanização da língua e cultura britânica e estadunidense, e representam a cultura ocidental: Beatles, Taylor Swift, Miley Cyrus, Tim Minchin, Harry Styles, The Weekend, dentre outros artistas, principalmente voltados ao gênero *pop* e *rock*. Os artistas citados pelos respondentes demonstram, primeiramente, que a cultura britânica e norte-americana conseguiu alcançar a desejada hegemonia cultural, como aludimos anteriormente ao nos referirmos a séries como *Friends* e *Grey's anatomy*. Esses dados, assim, confirmam muitos dos nossos pressupostos. Segundo Hall (2003), isso é um sintoma da passagem do poderio europeu, especialmente o britânico, para o norte-americano, o que teve contribuição direta do mercado da cultura de massas, como é o caso do *pop*.

A partir das respostas, é possível constatar que os participantes da pesquisa fazem a manutenção do papel hegemônico estadunidense e, em menor escala, britânico. Não houve relatos de músicas referentes a outros países que possuem língua oficial inglesa, como África do Sul ou Nigéria, o que revela como o racismo epistêmico atinge a área de língua inglesa, especialmente em instituições privadas.

Os gêneros musicais citados excluem músicas que tenham como tema central a realidade histórica e social e linguística das pessoas negras, seja em âmbito lexical, fonológico, seja no plano pragmático, como os marcadores obtidos em músicas de *rap* ou *hip-hop* (Haupt *et al.*, 2019; Smitherman, 1998; Spears, 2015; Williams; Singh, 2023).

Embora exista um embranquecimento do *rock* e *pop*, gêneros mais usados pelos informantes, há uma grande influência de outros gêneros musicais que fazem parte da cultura negra, como o *jazz* e o *blues*. Além disso, há uma forte presença de artistas negros que são protagonistas no *rock* e *pop*. No entanto, cantores negros não são citados no questionário, o que mais uma vez coloca à mostra o racismo epistêmico diante das preferências de um Norte global branco ou branqueado. Portanto, ainda que os professores entrevistados entendam que existem outros países que falam inglês e outras variações linguísticas fora do inglês do eixo Estados Unidos/Grã-Bretanha, esse normalmente ensinado nas aulas de inglês, existe uma tendência a perpetuar a cultura branca ocidental.

Cinco dos seis professores não acreditam haver um inglês melhor ou pior, e apenas um relata a preferência pelo inglês “americano”. À primeira vista, observa-se que os professores possuem um entendimento de que as línguas possuem particularidades e, dentre elas, o sujeito e o ambiente em que essa língua é falada. Portanto, sotaques, pronúncias, marcas linguísticas

referentes à região onde essa pessoa vive não torna uma língua melhor ou pior. Metade dos professores, em contrapartida, considera que os Estados Unidos é o país que melhor fala a língua inglesa.

5 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender a prática de ensino de língua inglesa por professores que não possuem licenciatura em Letras. Para alcançar os resultados, aplicamos um questionário para 6 professores de inglês que não possuem licenciatura em Letras da região de Itabuna (BA). A primeira constatação que podemos fazer com base nos estudos realizados e resultados adquiridos é a de que o ensino de língua inglesa, não só no Brasil, flui conforme a agenda neoliberal liderada pelos Estados Unidos. Dito isso, tendo em vista a predominância de artistas e músicas estadunidenses, unanimemente brancas, observamos que o inglês padrão dos Estados Unidos, assim como sua cultura, possui maior prestígio em relação ao inglês falado em outras regiões, incluindo o Reino Unido, que, em conjunto com os Estados Unidos, foi responsável pela difusão da língua inglesa em todo o mundo. Isso é evidenciado também quando metade dos participantes demonstra uma preferência pelo inglês dos Estados Unidos, mas nenhum dos participantes afirmam ter preferência pelo inglês britânico. Percebemos, dessa maneira, o processo de norte-americanização (Kumaravadivelu, 2006; Pennycook, 2002, 2013; Philipson, 2021) no ensino de língua inglesa.

Constatamos também que existe entre os participantes uma noção menos conservadora de fluência linguística. Essa foi uma conclusão extremamente positiva, que demonstra certo conhecimento por parte dos professores de como a fluência está atrelada também a fatores raciais, embora eles não tenham falado diretamente sobre raça. Contudo, isso não implica um ensino menos conservador e purista da língua. Percebemos, portanto, duas contradições que se apresentam no âmbito da teoria e da prática. A contradição teórica está no fato de que, embora a maioria dos participantes da pesquisa não acredite existir um inglês melhor ou pior, a metade deles acredita que os Estados Unidos falam melhor a língua. A contradição prática se apresenta de forma que, mesmo acreditando não existir um inglês melhor ou pior, existe uma tendência em privilegiar o ensino da cultura branca ocidental, e, conseqüentemente, prioriza-se a pronúncia estadunidense e, em menor escala, a britânica.

Os estudos sobre inglês como língua franca colocam a língua inglesa em um terreno onde a língua não possui um “dono”. A língua inglesa seria, portanto, uma língua de todos,

usada em um contexto de interculturalidade. Embora discordemos fundamentalmente de que devemos colocar a língua inglesa nessa posição, deve haver um cuidado no que concerne à educação linguística e ao ensino de línguas. Faz-se necessário lembrar que o ensino de línguas não deve ser um terreno de “ninguém” e que saber a língua inglesa não é o suficiente para ser um professor de línguas, como tem acontecido massivamente, tendo em vista o lucrativo mercado que gira em torno do ensino e da língua inglesa.

Vimos neste artigo que existe uma tendência por parte de professores não licenciados de transmitir o ensino de inglês a partir de um viés branco e eurocêntrico. A responsabilidade pela falta de consciência racial na hora de ensinar a língua não deve ser colocada, no entanto, nas costas dos professores somente. Esse é o modelo colocado pelos cursinhos livres e escolas particulares de inglês, que muitas vezes possuem metodologia própria, não permitindo a autonomia do professor em sala de aula. Nesse sentido, ratificamos a importância da formação de professores, não só de inglês, mas de todas as outras áreas, tendo em vista o fato de que ser professor é muito mais do que saber e ensinar uma língua, mas possuir discernimento crítico e pedagógico para atuar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANYA, U. **Racialized identities in second language learning: speaking blackness in Brazil.** New York: Routledge, 2016.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, M.; RANGEL, E de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 5, p. 63-81, 2005.

BLOMMAERT, J. A market of accents. **Language Policy**, p. 243-259, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 112.

CUROTTO, Mariana. **Países que falam inglês: uma viagem linguística pelo mundo!** Open English, São Paulo, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://www.openenglish.com.br/blog/paises-que-falam-ingles/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DIAS, R. S.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem.** 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 77-104. v.1.

DUSSEL, E.D. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do “mito da modernidade”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; COSTA, P. D. Rolling out the red carpet: a critique of neoliberal motivations orienting the promotion of public bilingual schools to young learners in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2023.

FERREIRA, R. C.; MOZZILLO, I. A língua inglesa no brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. **Travessias Interativas**, v. 10, n. 22, p. 138-150, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 27 out. 2023.

FLUÊNCIA já. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/cursofluenciaja/>. Acesso em: 10 maio 2024.

GROSGOUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century: human architecture. **Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 1, n. 11, 2013.

GUIMARÃES, A.S.A. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura negra? *In*: HALL, S. (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte; Brasília: Editora UFMG; Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAUPT, A.; WILLIAMS, Q.; ALIM, H. S.; JANSEN, E. Neva again: hip hop art, activism, and education in post-apartheid South Africa. **Human Sciences Research Council Press**, Cape Town, South Africa, 2019.

INGLÊS do zero até a fluência. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.encontro cursos.com/curso/ingles-do-zero-ate-a-fluencia&id=3227>. Acesso em: 10 maio 2024.

KUMARAVADIVELU. B. A linguística aplicada na era da globalização, *In*: LOPES, Luiz. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LÍNGUAS predominantes nos países africanos. **Geografia News**, São Paulo, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/geografianews/photos/a.1382906095271627/2090486851180211/?type=3>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LUCENA, M. I.; TORRES, A. C. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 635-654, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TFZtWBtdyRGVY45VVGMS9MG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 out. 2023.

- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MIGNOLO, W. **Local histories/global designs**. Chichester: Princeton University Press, 2000.
- NASCIMENTO, G. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e53299, jan./abr. 2023.
- NASCIMENTO, G. As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: algumas considerações. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 535-552, 2016.
- NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. p. 123.
- NASCIMENTO, G.; RIBEIRO, M. D. A língua como pátria ou a língua como direito? A identidade de um estrangeiro professor de PLE. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 2, p. 242-262, mar. 2021.
- NETO, M.S. Meu diálogo constante com Rosa Virgínia Mattos e Silva: breves apontamentos de raça, racismo e antirracismo no ensino da língua portuguesa no Brasil. *In*: SOUZA, H. F. C. e; GOMES, L. H. A. **Escritos para a língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- PAVLENKO, A. “I never knew i was a bilingual”: reimagining teacher identities in TESOL. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 4, n. 4, 2003.
- PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 2002.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Routledge, 2013.
- PHILIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora; PISEAGRAMA, 2023.
- SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the south: justice against epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SMITHERMAN, G. N. “‘Dat teacher be hollin at us’: what is ebonics?”. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 139-43, 1998.

SOUZA, L. M.; HASHIGUTI, S. decolonialidade e(m) linguística aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 1-262, jan./mar. 2022.

SPEARS, A. African american standard english. *In*: Lanehart, S. (org.). **The Oxford handbook of african american language**. New York: Oxford University Press. 2015. p. 786-799.

STROUD, C. Mother-tongue programmes and the politics of language: linguistic citizenship versus linguistic human rights. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 22, n. 4, p. 339-355, 2001.

TEXEIRA, J. C.; NASCIMENTO, M. C. R.; CARRIERI, A. de P. Triangulação entre métodos na administração: gerando conversações paradigmáticas ou meras validações "convergentes"? **Rev. Adm. Pública**, v. 46, n. 1, p. 191-220, jan. 2012.

WILLIAMS, Q.; SINGH, J. (org.). **Global hiphopography**: springer international publishing. Palgrave: Macmillan, 2023. p. 389-409.

WILLIAMS, Q.; STROUD, C. Linguistic citizenship: language and politics in postnational modernities. **Journal of Language and Politics**, v. 3, n. 14, 2015.

WINDLE, J. A. Neoliberalism, imperialism and conservatism: tangled logics of educational inequality in the global south. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, New Jersey, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2019.1569878?journalCode=cdis20> Acesso em: 27 maio 2022.

Recebido em: 20 maio 2024.

Aceito em: 16 ago. 2024.