

“PROFESSORA, A GENTE NÃO SABE NEM PORTUGUÊS”: POR QUE ENSINAR INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA É UM ATO DE RESISTÊNCIA

Raquel Lemos de Oliveira ¹
Jéssica Dayane do Nascimento ²

RESUMO

Este trabalho discute a relevância do ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, a partir da escuta sensível de estudantes que frequentemente expressam insegurança em relação ao domínio da própria língua materna. A pesquisa, de natureza teórico-reflexiva, busca problematizar a noção de que o ensino do português deve necessariamente preceder o aprendizado de uma língua estrangeira. Argumenta-se que a presença do inglês no currículo, longe de competir com a língua portuguesa, pode ampliar a consciência linguística dos estudantes ao promover reflexões sobre linguagem, identidade e poder. Ao ser trabalhado de forma contextualizada, dialógica e culturalmente relevante, o inglês deixa de ser um conteúdo deslocado da realidade dos alunos para se tornar instrumento de construção de confiança, pertencimento e abertura para o mundo. O estudo analisa, ainda, as condições reais da escola pública, marcadas por desafios estruturais, desigualdades e baixa autoestima linguística dos estudantes. Nesse cenário, o ensino da língua inglesa se apresenta como possibilidade de inclusão, acesso à informação global e valorização do saber local, especialmente quando mediado por práticas pedagógicas comprometidas com os princípios dos multiletramentos e da educação emancipadora. Conclui-se que ensinar inglês na escola pública não deve ser visto como um privilégio ou obstáculo, mas como uma ação afirmativa que reconhece os estudantes como sujeitos capazes de aprender, expressar-se e sonhar em mais de uma língua. Palavras-chave:

Palavras-chave: Ensino de inglês, Escola pública, Inclusão social.

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) brasileira, historicamente ligada ao ensino de línguas, transformou-se radicalmente nas últimas décadas, assumindo uma postura crítica e interdisciplinar. Moita Lopes (2006) propõe que a LA contemporânea se afaste da mera aplicação de teorias linguísticas e se engaje na criação de inteligibilidade sobre problemas sociais complexos, nos quais a linguagem é um vetor central. Essa reconfiguração epistemológica implica reconhecer que o campo se compromete eticamente com a intervenção em questões de poder, desigualdade e justiça social.

¹ Pós Graduada do Curso de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, lemos.raquel@ufms.br;

² Pós Graduada do Curso de Especialização em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Piauí - UFPI, jessican31@gmail.com



Essa virada ganha materialidade nas práticas escolares cotidianas, onde discursos sobre língua e aprendizagem evidenciam ideologias profundamente arraigadas. Dentro dessa perspectiva, a sala de aula de Língua Inglesa (LI) na escola pública se revela um microssistema atravessado por relações de poder, classe e acesso, em que se manifestam tensões entre o global e o local.

A frase que intitula este trabalho — “Professora, a gente não sabe nem português” — não expressa mero desinteresse ou resistência superficial ao aprendizado. Trata-se de um potente sintoma de exclusão, uma enunciação que sintetiza a internalização de um modelo de déficit. O estudante, já marginalizado por um sistema educacional que frequentemente estigmatiza suas variantes dialetais do português, projeta essa insegurança na impossibilidade de acessar a LI, uma língua percebida como de alto prestígio e elitizada. Assim, o aluno se sente duplamente incapaz: de dominar a norma-padrão culta do português e de ascender ao conhecimento global mediado pelo inglês. Essa fala revela uma ideologia linguística que hierarquiza as línguas e os falantes, naturalizando a ideia de que alguns sujeitos não têm o direito ou a capacidade de serem multilíngues.

Este artigo, de natureza teórico-reflexiva e ancorado em referenciais da LA contemporânea, busca desafiar essa ideologia do fracasso e desnaturalizar o mito da precedência linguística, segundo o qual o domínio pleno da língua materna seria pré-requisito para o aprendizado de uma língua estrangeira. Argumentamos que o ensino de LI na escola pública é, fundamentalmente, um ato de resistência e uma ação afirmativa. A presença do inglês, quando abordada por uma pedagogia crítica, não compete com o português, mas oferece uma via para a consciência linguística, a construção de identidade e o empoderamento social.

A relevância deste estudo reside na urgência de repensar o papel do ensino de línguas estrangeiras em contextos de desigualdade, reconhecendo a escola pública como espaço de democratização do acesso ao conhecimento e de valorização da diversidade linguística e cultural.

O debate sobre o ensino de línguas no Brasil é inseparável das questões de poder. O inglês, em seu status de *World English* (Seargeant, 2008; León, 2018), carrega as marcas do capitalismo global e do imperialismo cultural. No contexto da escola pública brasileira, essa carga é duplamente sentida: o inglês é simultaneamente a língua do acesso e da exclusão, do empoderamento e da dominação.



A Linguística Aplicada (LA) surgiu, nos anos 1940, voltada para a aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, a partir das décadas de 1980 e 1990, o campo passou por um importante turno crítico, influenciado por correntes como o pós-estruturalismo, os estudos culturais e o pós-colonialismo. Pennycook (2001) propõe uma Linguística Aplicada Crítica que não apenas aplica teorias, mas questiona as bases epistemológicas do campo e as relações de poder que atravessam a linguagem. No Brasil, Moita Lopes (2006) caracteriza essa transformação como um movimento indisciplinar, ou seja, uma ruptura com fronteiras disciplinares rígidas e uma abertura para o diálogo com outras áreas do conhecimento. Tal perspectiva entende que o ensino de línguas não é uma prática neutra, mas um espaço de disputa ideológica e de potencial emancipação.

Nesse sentido, a fala dos estudantes reflete uma ideologia linguística que valoriza a norma-padrão e o monolinguismo, desqualificando os repertórios linguísticos das classes populares. Conforme Woolard e Schieffelin (1994), ideologias linguísticas são sistemas de crenças que naturalizam hierarquias entre línguas, variedades e falantes. Rajagopalan (2003) defende que a LA deve se engajar na desconstrução desse modelo de déficit, reconhecendo a legitimidade das múltiplas formas de falar e de se posicionar no mundo.

A crença de que o domínio completo da língua materna é condição prévia para o aprendizado de uma segunda língua ignora tanto a natureza interativa da aquisição linguística quanto o potencial formativo da comparação entre línguas. Pesquisas sobre consciência metalinguística (Barrera & Maluf, 2003; Barbosa, 2015) mostram que aprender uma língua estrangeira pode, inclusive, aprofundar a compreensão da própria língua materna. O papel do professor, nesse cenário, é o de mediador que legitima as formas de falar dos estudantes e os ajuda a perceber o inglês como ferramenta de reflexão sobre o próprio português. Cavalcanti (1986) já argumentava que as línguas não competem, mas se complementam, e que o multilinguismo é um direito, não um privilégio.

Para que o ensino de inglês na escola pública se configure como prática de resistência, ele precisa alinhar-se à pedagogia crítica. Paulo Freire (1967, 2003) nos ensina que a educação deve ser um processo de libertação, e o professor de inglês crítico — como descrevem Pennycook (2001, 2022) e Moita Lopes (2006) — é aquele que problematiza o currículo, questiona os materiais didáticos e utiliza a língua estrangeira como meio para que o aluno se posicione diante dos discursos hegemônicos. O



compromisso ético da LA é transformar a sala de aula em um espaço de reflexão sobre identidade, alteridade e agência.

Esse movimento se fortalece com a adoção da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo New London Group (Cazden et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2000). Tal abordagem responde à multiplicidade de linguagens e culturas que atravessam o mundo contemporâneo, propondo que a escola pública seja o espaço de democratização do acesso aos diversos códigos comunicativos. Rojo (2012) reforça que os multiletramentos constituem uma prática emancipatória, pois possibilitam que os alunos leiam criticamente os discursos que os cercam. Nesse sentido, o inglês pode funcionar como ferramenta de inclusão social, permitindo o acesso à informação global, à ciência, à tecnologia e às redes de diálogo digital. A resistência docente se materializa na mediação de práticas que integram cultura popular, mídias digitais e produção crítica de sentido, tornando o aprendizado da língua estrangeira um exercício de leitura do mundo.

O ensino de línguas na escola pública também se insere em um contexto de políticas linguísticas que, historicamente, marginalizaram o acesso à língua inglesa. Batista (2020) observa que a implementação do inglês no currículo brasileiro é marcada por contradições entre discurso e prática: embora o idioma seja reconhecido como essencial para a inserção global, as condições concretas de ensino — carga horária reduzida, falta de formação continuada e ausência de materiais contextualizados — revelam um projeto de ensino desigual. Tilio (2014) reforça que essa desigualdade está diretamente ligada às políticas educacionais que não garantem a presença efetiva da língua estrangeira como componente formativo, mas apenas como elemento simbólico de modernidade. Nesse cenário, o ensino de inglês na escola pública se torna um campo de disputa entre uma política de manutenção da exclusão e uma pedagogia de resistência que reivindica o direito à pluralidade linguística.

A dimensão identitária e afetiva também é central para compreender o aprendizado de uma língua estrangeira em contextos de vulnerabilidade. Freire (2003) enfatiza que ninguém aprende movido pela imposição, mas pela curiosidade e pelo reconhecimento de si no processo educativo. Na mesma direção, Pennycook (2022) argumenta que o ensino de línguas deve valorizar as trajetórias pessoais e culturais dos aprendizes, criando oportunidades para que usem a língua como forma de expressão e pertencimento. Ao articular afeto e linguagem, o professor transforma a sala de aula em um espaço de confiança, onde o erro deixa de ser sinal de fracasso e passa a ser um momento de criação. Tal perspectiva dialoga com a visão sociocultural de Vygotsky,



segundo a qual a aprendizagem se dá por meio da interação significativa e do apoio mútuo entre sujeitos. Assim, o ensino de inglês, quando atravessado por vínculos afetivos e identitários, deixa de ser um exercício de tradução e se converte em experiência de empoderamento e reconhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia articula dois eixos complementares: a revisão bibliográfica e a reflexão a partir da experiência docente. O primeiro eixo consiste na análise de obras e artigos para situar teoricamente a discussão e oferecer subsídios para a interpretação crítica das práticas de ensino. O segundo eixo baseia-se na experiência pessoal da pesquisadora como professora de Língua Inglesa em escolas públicas.

As observações, falas e situações vivenciadas em sala de aula não são tratadas como dados empíricos formais, mas como disparadores de reflexão sobre as condições reais de ensino e sobre os sentidos que os alunos atribuem à aprendizagem de uma língua estrangeira. A combinação desses dois eixos permite construir uma análise situada, que reconhece a sala de aula como espaço de produção de sentidos e a experiência docente como fonte legítima de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência docente na escola pública evidencia que o ensino de língua inglesa é atravessado por desigualdades estruturais que extrapolam o campo linguístico. A frase recorrente entre os estudantes — “A gente não sabe nem português” — sintetiza um sentimento de exclusão simbólica, resultado de uma política linguística que naturaliza a hierarquia entre línguas e falantes. Essa percepção revela uma baixa autoestima linguística construída socialmente, na qual o inglês aparece como uma língua “para outros”, distante da realidade popular e associada ao capital cultural das elites. O espaço da sala de aula, nesse contexto, torna-se o reflexo de um país multilíngue que insiste em se enxergar monolíngue, e de uma escola pública que, ao não se reconhecer como lugar legítimo de acesso às línguas globais, reforça a exclusão que deveria combater.

O ato de resistência começa quando o professor desestabiliza essa lógica. Ensinar inglês na escola pública é um gesto político quando se parte da leitura de mundo dos educandos, reconhecendo suas identidades linguísticas como ponto de partida, e não



como déficit. Ao conectar o inglês às vivências locais — à música, às redes sociais, à cultura — o docente promove o deslocamento do olhar: o estudante deixa de ver o inglês como uma língua de “outros” para percebê-lo como ferramenta de expressão própria. Nesse processo, o aprendizado da segunda língua se torna também um espaço de metalinguagem, em que a reflexão sobre o funcionamento do inglês aprofunda a consciência sobre o português e sobre a linguagem como prática social.

A resistência docente se consolida na adoção de práticas multiletradas. Inspirada pela Pedagogia dos Multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000; Rojo, 2012), a aula de inglês deixa de ser mero treino gramatical e se transforma em um laboratório de leitura crítica do mundo. O uso de músicas, memes, vídeos, plataformas digitais e manifestações da cultura pop não é apenas uma estratégia de engajamento, mas uma forma de democratizar o acesso aos códigos culturais e tecnológicos da contemporaneidade. Ao mediar esses textos, o professor amplia a agência dos estudantes, ensinando-os a decodificar discursos, reconhecer ideologias e se posicionar de maneira crítica no espaço global — o que Dias e Aragão (2014) denominam de letramento crítico em ação.

Por exemplo, ao trabalhar a música “Spending My Time” da banda Roxette, o professor pode introduzir o Presente Contínuo de forma contextualizada, articulando gramática, cultura e emoção. O desafio de compreender a letra, a satisfação de conseguir cantá-la e a análise comparativa entre a versão original (de outra época) e versões atuais ou de outros estilos transformam o conteúdo em uma experiência significativa de construção de confiança linguística. Essa abordagem evidencia como o ensino de inglês pode ultrapassar o tecnicismo gramatical e promover aprendizagens afetivas e críticas, nas quais os estudantes se percebem como sujeitos capazes de interagir com a língua estrangeira de maneira ativa e criativa.

Por fim, ensinar inglês na escola pública ainda pode ser uma prática descolonizadora. Ao incorporar o inglês de maneira situada, local (Finardi, 2018), o professor desafia a lógica de subordinação cultural e afirma que o aluno da periferia também tem direito à participação nas redes de conhecimento globais. Essa inversão simbólica — falar a língua do poder sem reproduzir a lógica do poder — transforma o ensino de línguas em espaço de emancipação. Nesse sentido, a escola pública torna-se território de afirmação, onde aprender inglês é reivindicar o direito de existir linguisticamente no mundo. A resistência maior é acreditar, contra toda a estrutura que tenta negar, que o estudante da escola pública é capaz de ser bilíngue, crítico e protagonista de sua própria narrativa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com a Linguística Aplicada Crítica revela que a frase “Professora, a gente não sabe nem português” é um grito que precisa ser acolhido e transformado em potência. O ensino de língua inglesa na escola pública não é um privilégio, mas uma responsabilidade social e um direito do estudante. A superação da insegurança linguística e do modelo de déficit passa necessariamente pela adoção de uma pedagogia que valorize os multiletramentos, promova o diálogo e se comprometa com a emancipação dos sujeitos.

Ensinar inglês, nesse contexto, é um ato que reconhece a pluralidade linguística do estudante e o empodera como agente capaz de usar a linguagem para construir sua própria história e intervir criticamente na sociedade. Em última análise, o professor de inglês que resiste é aquele que garante que a língua inglesa seja uma porta aberta para o mundo — e não mais um muro de exclusão. As implicações deste estudo apontam para a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação continuada de professores, forneçam recursos adequados às escolas públicas e reconheçam o ensino de línguas estrangeiras como uma prioridade educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. A consciência metalinguística e o ensino de línguas: reflexões para a sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 2, p. 341–359, 2015.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e aprendizagem da linguagem escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491–502, 2003.

BATISTA, A. A. Políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil: entre a inclusão e a exclusão. In: SILVA, K. A.; TÍLIO, R. (orgs.). **Ensino de línguas e políticas públicas: debates contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31–48.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo e ensino de línguas no Brasil. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 21–35, 1986.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LEÓN, A. C. **Global Englishes and language ideologies in Latin America**. London: Palgrave Macmillan, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist Applied Linguistics**. London: Routledge, 2022.

RAJAGOPALAN, K. O professor de língua estrangeira e a questão da identidade. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 1, p. 93–106, 2003.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2012.

SEARGEANT, P. **The Idea of English in Japan: Ideology and the Evolution of a Global Language**. Bristol: Multilingual Matters, 2008.

TÍLIO, R. L. O lugar do inglês nas políticas educacionais brasileiras: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1151–1172, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. B. Language Ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, p. 55–82, 1994.

