

Ensino de Línguas, Imperialismo Linguístico e a Reforma do Ensino Médio no Brasil

Language Teaching, Linguistic Imperialism and Brazilian High School Reform

João Carlos Botelho

Carlos Roberto Ludwig

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Esse artigo discute a reforma do ensino médio, em particular os possíveis impactos que a da reforma do ensino médio têm sobre o ensino de línguas. Analisa-se o impacto que a reforma tem sobre o ensino de língua estrangeira (LE) e segunda língua (SL) e línguas minoritárias. Quando se coloca em discussão a reforma do ensino médio, deve-se pensar também nas línguas minoritárias do Brasil, como as línguas indígenas e a Libras, as línguas dos descendentes de imigrantes, como o alemão, o italiano, o polonês, bem como o francês ensinado nas proximidades da região da Guiana Francesa. Nesse sentido, é premente a necessidade de discutirmos o perigo da reforma do ensino médio em termos de homogeneização e desvalorização de línguas minoritárias no Brasil.

Palavras-Chave: Imperialismo Linguístico. Reforma do Ensino Médio. Línguas Minoritárias. Ensino de Línguas.

Abstract: This article discusses the reform of secondary education, in particular the possible impacts that the reform of secondary education has on language teaching. We analyze the impact that the reform has on the teaching of foreign languages (FL), second languages (SL) and minority languages. When discussing the reform of secondary education, one must also think about the minority languages of Brazil, such as indigenous languages and Libras, the languages of the descendants of immigrants, such as German, Italian, Polish, as well as French taught in the vicinity of the region of French Guiana. In this sense, there is an urgent need to discuss the danger of the reform of secondary education in terms of homogenization and devaluation of minority languages in Brazil.

Key-words: Linguistic Imperialism. Secondary Education Reform. Minority Languages.

Submetido em 01/07/2022

Aceito em 09/08/2022

Imperialismo Linguístico Internação e intranação

Segundo Philipson (1992), o imperialismo linguístico, sobretudo da língua inglesa, se impõe como mecanismo de imposição sobre as demais línguas e culturas, que correm o risco de ver sua língua e cultura apagada e transformada pelo imperialismo linguístico da língua inglesa. Vale notar que esse imperialismo linguístico não representa apenas uma face da relação língua e cultura, mas mascara o imperialismo inglês e norte-americano que se disseminou mundo afora.

Fanjul (2011, p. 300) afirma que as línguas podem ser imperialistas, como é o caso do inglês, espanhol e português:

Apropriada e recriada pelas mais diversas visões, habitada por devotos, detratores e indiferentes, língua de imperialismos e também de resistência anti-imperialistas, imposta a alguns, arrebatada a outros, disciplinadora de imigrantes, deleite gregário de emigrados, poucas deve haver no mundo que tão teimosamente desmintam ideologias essencialistas sobre as línguas. (FANJUL, 2011, p. 300)

Phillipson (1992, p. 47) argumenta que a legitimação da expansão da língua inglesa como uma língua que incorpora o imperialismo linguístico, tem como base dois vieses: a etnocentricidade e as políticas educacionais. O autor considera que etnocentricidade é a “prática de julgar outras culturas por padrões próprios” (1992, p. 47). Outra estratégia de imposição são as políticas educacionais (e linguísticas também) que impõe uma língua sobre a outra. Essas duas práticas são ainda usadas para impor a distinção entre diferentes línguas, povos e culturas (1992, p. 47). Trata-se ainda de uma imposição que desvaloriza outras línguas, sendo alegado a inferioridade das línguas secundárias, devido aos padrões estabelecidos pela cultura dominante.

Deste modo, Phillipson (1988) se refere ao linguacismo (*linguacism*). Ele o define da seguinte forma:

as ideologias e estruturas que são usadas para legitimar, efetivar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não-material) entre os grupos que são definidos com base em sua língua (isto é, sua língua materna). (1988, p. 339).

Nesse sentido, nota-se que as línguas hegemônicas, como o inglês, o espanhol e o próprio português, criam constructos ideológicos para impor a desigualdade e valorização linguística, cultural e identitária das minorias linguísticas. Dentre elas, pode-se citar as políticas educacionais, em particular a reforma do ensino médio, como uma estratégia de efetivar a dominação ideológica da língua inglesa e da língua portuguesa no Brasil sobre outras minorias linguísticas. Esse problema, segundo Phillipson, é visto mais nitidamente dentro dos limites do imperialismo linguístico – “um constituinte essencial do imperialismo como um fenômeno global que envolve as relações estruturais entre os países ricos e os pobres num mundo caracterizado pela desigualdade e pela injustiça” (1988, p. 339). Nota-se que, por trás do imperialismo linguístico, ou seja, a necessidade de se impor a língua inglesa a qualquer custo, se esconde o imperialismo no sentido mais amplo, a saber, em termos político, econômico e militar, o que gera dependência e subordinação dos países periféricos.

Para Bohn (2003), as políticas educacionais devem se pautar numa noção de “diferença”, não só de variantes do inglês, mas sobretudo no ensino de outras línguas. Contudo, a reforma do ensino médio coloca a língua inglesa como obrigatória e deixa em segundo plano outras línguas estrangeiras (prioritariamente o espanhol) para que sejam ensinados caso a comunidade escolar assim o queira. O grande problema é que quando não há uma política linguística e educacional que assegura que outras línguas sejam ensinadas, não haverá investimento para a formação de professores de outras línguas como o espanhol, francês, italiano, alemão, dentre outras línguas. O que é mais agravante é que a reforma apenas enfatiza a necessidade do ensino de *línguas estrangeiras*, negando a possibilidade de ensino das línguas minoritárias brasileiras, como a libras e as línguas indígenas. Se pensarmos no ensino de línguas na perspectiva da diferença, não podemos efetivar uma pedagogia da diferença se for totalmente desconsiderada a importância e a valorização das línguas minoritárias do Brasil. A perspectiva da diferença possibilita que não só a língua

seja ensina, mas principalmente aspectos culturais e identitários sejam abordados, o que contribuiria para a diminuição de preconceitos étnico-culturais e romperia com os muros de separatividade.

Para Phillipson, no imperialismo língua, há uma grande armadilha de se considerar que há uma tendência a promover certas línguas capazes de server os diversos propósitos da modernidade (Phillipson, 1992, p. 43). Tal argumento reforça os constructos da ideologia dominante que considera que a língua inglesa é única língua capaz de dar conta de qualquer propósito comunicativo na contemporaneidade. Alguns autores enfatizam que há um “poder da língua inglesa” de servir como “instrumento” de mudança social e individual. Contudo, tal posicionamento é evidentemente ideológico. Deve-se tomar o cuidado para não se utilizar esse discurso para legitimar o inglês como língua hegemônica.

Contudo, as intenções primordiais da disseminação da língua e da cultura de língua inglesa sempre foram – e continuam sendo – a dominação política, econômica e militar dos países periféricos. Evidentemente o que é libertador é o ensino e aprendizagem da língua, mas não a língua em si mesma, qualquer que seja ela. Podemos ter práticas pedagógicas críticas e reflexivas em qualquer língua, seja o português, o espanhol, o mandarim, o tupi-guarani, a libras e ou outra língua. Mesmo assim, nada garante que o ensino e aprendizagem vá priorizar discussões críticas e reflexivas que possibilitem o despertar da criticidade do aluno.

Fanjul (2011) enfatiza as relações de dominação do imperialismo linguístico na América Latina. Segundo Fanjul (2011),

A “situação linguística” de determinado espaço social, que pode ser o de um Estado nacional, mas também resultar de outras delimitações, é esse espaço social visto de seu aspecto linguístico: quais línguas e variedades participam dele, quais são as relações de dominação e força entre elas, que funções cumpre cada uma, como se distribuem em âmbitos centrais da vida econômica, cultural e política. Mas se mudarmos de foco, do espaço social para uma língua determinada, a “situação” dessa língua, seu perfil glotopolítico pode ser escrito levando em conta seu lugar nas relações de força, funções e âmbitos que acabamos de mencionar, considerado em toda a extensão dessa língua no mundo ou em determinado país ou região. Essa *situação social de uma língua* inclui, também, as políticas de que ela é objeto por parte de diversos agentes. As políticas linguísticas operam, é claro, sobre a situação, e podem, em diferentes graus, contribuir para mudá-la. (2011, p. 300-301)

De acordo com o autor, num espaço social, diversas línguas podem coexistir e estas estabelecem relações de poder, força e dominação entre si. Nesse sentido, a reforma do ensino médio se torna um instrumento de manutenção de poder e hegemonia da língua inglesa sobre as diversas línguas que coabitam o espaço linguístico latino americano, no âmbito internacional e internaçoão. Ou seja, a língua espanhola, assim como as línguas minoritárias brasileiras, ou seja, as libras, as línguas indígenas e as línguas de imigrantes, ficam em segundo plano e sofrem o desprestígio e a desvalorização em virtude de uma estratégia de dominação, cuja imposição e manutenção se dá via medida provisória nº 746/2016.

Desta forma, Fanjul (2011) enfatiza que

as línguas indígenas, por exemplo, serão vistas como obstáculo para a “unidade nacional”, e sua interferência no espanhol dos bilingües, como desvio a ser corrigido. Em países como o México, de ampla população indígena, a política dominante é tentar que os aborígenes “esqueçam” línguas e costumes. (2011, p. 312)

Assim também, pode-se destacar que, no Brasil, as línguas minoritárias como as línguas indígenas. Além disso, fato de a língua espanhola cercar a fronteira brasileira é uma ameaça premente para a manutenção do poderio cultural e político das classes dominantes no Brasil. A América Hispano-Americana sempre foi vista pela classe dominante brasileira como uma ameaça “comunista”.

Além disso, Fanjul (2011) destaca que

Nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, nos países mais fortes, aparece uma nova ameaça: a imigração europeia, cheia de elementos “dissociadores” que falam italiano, galego, iídiche, e muitas outras línguas, além de serem muitos deles anarquistas ou ativistas sindicais. Também diante desse “perigo” são rearticulados discursos em torno da unidade linguística como condição da unidade nacional. p. 312

No Brasil, a língua espanhola é colocada, implicitamente, pelas classes dominantes

como uma ameaça externa que deve ser evitada, sobretudo com a disseminação política da esquerda na América Latina. Nesse sentido, a reforma do ensino médio consegue acirrar o afastamento do Brasil dos países vizinhos. Nesse ponto, Fanjul destaca que uma nova política linguística “é estimulada, também, por outro fator novo: a necessidade de ensino do espanhol como língua estrangeira, que cresce acompanhando o desenvolvimento econômico da Espanha e a integração das médias hispano-americanas à comunicação global.” (2011, p. 318). Nesse sentido, o Brasil se torna, “a partir da criação do Mercosul, mas em geral como efeito de tendência mundial às integrações regionais, um campo de crescimento da demanda de ensino de espanhol.” (2011, p. 325). Embora houvesse uma política latino-americana de expandir o ensino de língua espanhola no Brasil, essa possibilidade é ameaçada com a reforma do ensino médio.

Assim, Fanjul argumenta que o discurso sobre o ensino de espanhol no Brasil pode ser sintetizado da seguinte forma:

Observando a discursividade que acompanha a atuação “pan-hispânica” no Brasil e sobre o Brasil, cremos que se destacam duas constantes: a unilateralidade e a urgência. A primeira por omissão; a segunda, por infatigável repetição. Por “unilateralidade” nos referimos à ênfase na necessidade de que os brasileiros aprendam espanhol, sem que apareça no discurso dessas instituições espanholas a proposta de que os hispanofalantes aprendam português. Recorre-se à repetidíssima metáfora do Brasil como uma “ilha” num mar hispanófono, assimetria que deveria ser “corrigida”. E a urgência, pregada incessantemente, para que o Brasil “não perca o trem” da história, da língua chamada a ser lugar de “encontro” e “concórdia”, tem uma íntima relação com a perspectiva unilateral. p. 327

Ou seja, o Brasil era visto como uma ilha a ser conquistada e povoada linguisticamente pela língua espanhola. No entanto, essa posição neocolonialista é enfraquecida com a reforma do ensino médio que desobriga o ensino de espanhol.

A Reforma do Ensino Médio é concretizada por meio da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Um dos grandes problemas da reforma do ensino médio é que ela foi imposta por meio de uma medida provisória, sem a ampla discussão e participação da sociedade. Nesse ponto, nota-se que se trata de uma medida impositiva, sem medir quaisquer consequências para a educação brasileira.

A reforma do ensino médio apresenta a seguinte reestruturação por meio de itinerários formativos. No Art. 1. que altera o

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional.

Como se nota, os itinerários formativos dão ênfase às áreas específicas, mas não garantem uma formação sólida e consistente ao aluno desse itinerário. Há uma compartimentação dos conhecimentos em grandes áreas, o que impossibilita o acesso a uma formação geral. Não é uma garantia que o aluno terá acesso a todos itinerários, ficando refém da escolha de itinerários que não contemplem suas necessidades de formação.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, a medida provisória estabelece o seguinte. Segundo o Art. 1. que altera o art. 26. da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o § 5º determina: “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.” Nesse sentido, a reforma vai muito mais além do ensino médio, obrigando que a língua inglesa seja ensinada já nos anos finais do ensino fundamental. Em relação ao ensino médio, a MP determina: “§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” No entanto, visto que a oferta de outras línguas estrangeiras não é obrigatória, não há garantia nenhuma de que o aluno terá acesso a outras línguas. Além disso, a medida provisória impõe apenas línguas estrangeiras, negando a possibilidade do ensino de línguas minoritárias, como a língua brasileira de sinais e nossas línguas indígenas. Nota-se que a medida provisória enfatiza o

ensino optativo de língua espanhola, o que aponta para a tentativa de impor a prioridade de uma língua em detrimento de outras. Tal posicionamento reforça o imperialismo linguístico da língua espanhola na América Latina, apontado por Funjul (2011).

O que chama atenção são dois aspectos que aprofundam o imperialismo linguístico com a reforma: de um lado, temos a língua espanhola falada em grande parte da América Latina, cuja proximidade deveria nos estabelecer relações recíprocas com os povos e culturas latino-americanas. No entanto, a reforma do ensino médio e a respectiva revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que instituía a obrigatoriedade da língua espanhola na educação básica. Nesse sentido, argumentarei que a reforma do ensino médio nos distancia muito mais dos povos e culturas hispano-americanas, arraigando ainda mais o imperialismo linguístico da língua inglesa no Brasil e estabelecendo uma relação de distanciamento cultural internacional com a América-Hispânica, visto que a reforma do ensino médio privilegia tão-somente o ensino de língua inglesa no ensino médio.

Por outro lado, no âmbito intranacional, as línguas minoritárias do Brasil, como a libras, as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes sofrem um retardamento em sua valorização, visto que a reforma do ensino médio, o “novo ensino médio”, põe qualquer possibilidade de os alunos conhecerem as nossas línguas minoritárias. Considerando que a medida provisória nº 746 cria supostos itinerários de aprendizagem, seria salutar que o aluno tivesse contato com a língua brasileira de sinais, bem como línguas indígenas em uso em seus respectivos estados e regiões. É muito estranho que a libras, segunda língua oficial do Brasil, com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, não seja introduzida no “novo” ensino médio em seus famosos “itinerários formativos específicos”. Apenas a medida provisória nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina a obrigatoriedade do ensino da Libras em escolas bilíngues, bem como da presença de intérpretes de libras em escolas inclusivas em que haja alunos surdos. A imposição da língua inglesa como língua única no ensino médio reforça o imperialismo linguístico e acirra o estatuto de risco das línguas minoritárias.

Nessa perspectiva, argumenta-se que a reforma do ensino médio acirra o imperialismo linguístico e se desdobra nos seguintes aspectos negativos: a) o isolamento do

ensino brasileiro em relação aos países hispano-americanos, ao proibir o ensino de língua espanhola no ensino médio. Consequentemente, há um evidente acirramento do imperialismo linguístico internacional, que nos afasta e desvaloriza ainda mais a língua, a história e as culturas dos povos latino-americanos; b) a desvalorização das línguas minoritárias do Brasil, sua cultura e suas identidades, na medida em que uma língua estrangeira – a língua inglesa – se impõe como única disciplina a ser ensinada aos alunos do ensino médio. Como consequência, as línguas minoritárias do Brasil correm o risco de permanecer na zona de risco e de se tornarem cada vez mais desconhecidas e desvalorizadas. O que é pior é que o total desconhecimento das minorias linguísticas favorece a perpetuação de preconceitos e intolerância étnico-cultural e linguística para com as minorias à margem da sociedade.

Considerações Finais

Portanto, a reforma do ensino em nenhum momento valoriza a diversidade linguística do Brasil e da América Latina, destacando sempre mais o imperialismo linguístico da língua inglesa. Vale ressaltar que a postura de não dar pouco espaço a outras línguas estrangeiras representa uma faceta do imperialismo linguístico, que vem acoplado ao imperialismo político, econômico e militar. Assim também, a reforma nega a possibilidade de valorização das línguas minoritárias do Brasil, o que acirra ainda mais as divisões internas, as desigualdades étnico-culturais e de grupos minoritários que ficam à margem da sociedade. A desvalorização dessas línguas, suas culturas e identidades impossibilita a implantação de uma pedagogia da diferença, que possibilitaria a diminuição das diferenças étnico-culturais e incentivaria o diálogo cultural entre as minorias linguísticas brasileiras e os povos da América Latina.

Portanto, a reforma do ensino impossibilita qualquer diálogo no campo educacional, pois nasce pautada numa imposição, sem diálogo com a sociedade e com os educadores do país. A posição autoritária da medida e de seu signatário representa mais um instrumento político para a manutenção dos constructos sociais, culturais, ideológicos e hegemônicos na educação, na política e na sociedade brasileira. Muitos jovens passarão pelo ensino médio

sem ter uma formação cultural heterogênea, que possibilite o respeito à diferença, bem como lhe dê uma formação crítica para discutir os problemas sociais, culturais e políticos da sociedade contemporânea.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BOHN, H. I. (2003). The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, vol. 22, no. 02, p. 159-172.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de setembro 2016, Seção 1,

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford. Oxford University Press. 1992

PHILLIPSON, R.. Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism. In J. Cummins and T. Skutnabb-Kangas (eds.), **Minority Education: From Shame to Struggle**. Avon: Multilingual Matters. 1988

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHWEITZER, Claudia. La prosodie chez les auteurs français de l'Âge classique (XVIe - XVIIIe siècle : Quelle langue ?. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 16–32, 2020.

SOARES, Thiago Barbosa. A semiótica do herói: A conflagração do caminho ascendente de Son Goku. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. especial, p. 113–128, 2020.