

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

EDILSON PIMENTA FERREIRA

**Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa
nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:
um estudo de caso no Triângulo Mineiro**

Goiânia
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/1998, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

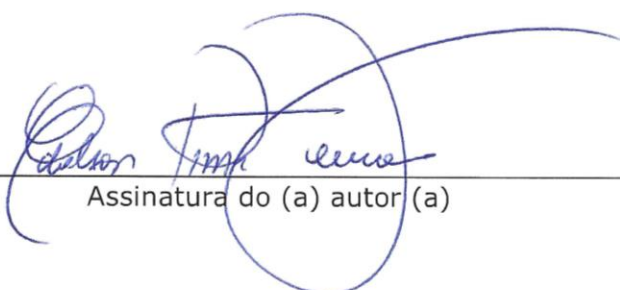
Nome completo do autor: **EDILSON PIMENTA FERREIRA**

Título do trabalho: **Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro.**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 26 / 10 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

EDILSON PIMENTA FERREIRA

**Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa
nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:
um estudo de caso no Triângulo Mineiro**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Curso de Mestrado e Doutorado – da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

FERREIRA, Edilson Pimenta

Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: [manuscrito]:
um estudo de caso no Triângulo Mineiro / Edilson Pimenta FERREIRA.
- 2016.

223 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rosane Rocha PESSOA.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2016.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Linguística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Ensino
Profissional e Técnico. 4. Processo de ensino-aprendizagem de língua
inglesa. 5. Institutos Federais. I. PESSOA, Rosane Rocha, orient. II.
Título.

CDU 82



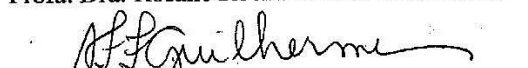
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

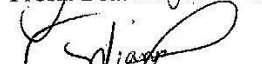
ATA Nº 21/2016

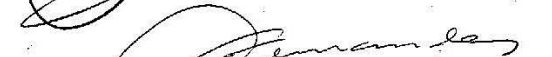
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DO ALUNO EDILSON PIMENTA FERREIRA

Aos oito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Maria de Fátima Fonseca Guilherme (Universidade Federal de Uberlândia); Professor Doutor Nelson Viana (Universidade Federal de São Carlos); Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Faculdade de Letras/UFG) e Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos oito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis.


Prof.ª. Dra. Rosane Rocha Pessoa - Presidente


Prof.ª. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme


Prof. Dr. Nelson Viana


Prof.ª. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes


Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho

Visto:


Prof.ª. Dra. Joana Plaza Pinto

**Dedico este trabalho
a todos os professores de língua inglesa dos
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela proteção e sustento desde sempre.

À minha mãe, Maria Abadia Pimenta, pelo exemplo de otimismo e amor incondicional.

À minha irmã, Jacqueline Pereira de Souza, pelas incontáveis vezes em que me fez enxergar a vida de forma mais ampla, o que me trouxe conforto em meio às angústias de uma pesquisa.

À minha namorada, Janaina Carla Silva Oliveira, pela parceria verdadeira e amiga, pelo incentivo nos momentos mais árduos deste trajeto e pelo amor pacífico que me trouxe.

À minha tia, amiga e exemplo de profissional Viviane Raposo Pimenta, pelo incentivo nos estudos da língua inglesa desde criança.

Aos demais membros da minha grande família, pela torcida por minhas conquistas.

Aos participantes da pesquisa, pela permissão para que eu adentrasse suas vidas.

À Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, minha orientadora, pelo respeito com que me tratou desde nosso primeiro contato e pelo aceite do desafio de me orientar, mesmo sem conhecer a fundo minha bagagem teórica prévia construída em outra instituição. Nossas interlocuções e o rigor de sua orientação me fizeram avançar e crescer acentuadamente. Sem seu aceite e apoio, este projeto dificilmente teria sido concretizado.

À Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, minha professora da disciplina “Tópicos Avançados 2: Formação Crítica de Professoras/es de Línguas Estrangeiras”, pelo acesso que me ofereceu a textos, pontos de vista e à Linguística Aplicada Crítica. Agradeço, ainda, por ter sido um exemplo de servidora pública no que diz respeito à pontualidade, postura e entusiasmo com o trabalho que desempenha. Levarei sempre seus exemplos comigo!

À profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza e à profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, pelas caras e valiosas sugestões na banca de exame de qualificação.

Ao prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho, pela carinhosa e respeitosa acolhida na FL/UFG. Suas contribuições acerca de minha pesquisa foram muito relevantes para este estudo.

Aos professores, colegas e amigos do PPGLL/FL/UFG, pela parceria, pela amizade e pelo apoio em terras estrangeiras.

Às minhas irmãs acadêmicas Julma Vilarinho Borelli e Viviane Pires Viana Silvestre, pelo compartilhamento de angústias e alegrias, vitórias e derrotas. Conhecê-las fez com que minha passagem pelo estado de Goiás fosse inesquecível e prazerosa.

Aos participantes do grupo de estudos *Transição*, em especial às coordenadoras do grupo, Rosane Rocha Pessoa e Viviane Pires Viana Silvestre, pelas contínuas oportunidades de crescimento.

Às minhas colegas de Rede Federal e co-orientadas, professoras Jane Beatriz Vilarinho Pereira e Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade, pelo carinho e pelo compartilhamento de importantes contatos no IFB e IFG, respectivamente.

A meu amigo e ídolo acadêmico, Marco Túlio de Urzêda Freitas, pelo compartilhamento de um pouco do que sabe comigo. Eu terei sempre muito orgulho de tê-lo conhecido!

À minha amiga Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle, pela acolhida especial em uma universidade desconhecida e pelo incentivo em momentos de dificuldade.

Aos meus amigos Laryssa Paulino de Queiroz Sousa, Luiz Martins de Lima Neto, Giuliana Castro Brossi, Fernanda Caiado da Costa Ferreira e Pedro Augusto de Lima Bastos, pela cumplicidade e companheirismo.

À profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, pela oportunidade de crescimento acadêmico-pessoal que me ofereceu como professora e orientadora de Mestrado. Serei sempre grato por ter me apresentado o maravilhoso mundo do entremeio entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso e por ter aceitado o convite de compor a banca de defesa desta tese.

Ao prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos, pela base sólida na Análise do Discurso como professor de Mestrado, pelo acolhimento no grupo de pesquisa que coordena (*LEP/UFU - Laboratório de Estudos Polifônicos*), onde o projeto para esta tese começou a ser gestado.

Aos professores, colegas e amigos do PPGEI/ILEEL/UFU, pelas interlocuções de base nos cursos de Graduação, Especialização e Mestrado. Grande parte do pouco que sei devo a vocês!

À minha amiga profa. Dra. Simone Silva Prudêncio, pelo apoio irrestrito em momentos em que a caminhada parecia impossível. Você é uma irmã que Deus me deu!

Ao meu caro amigo Luís Pedro Silva, pelo exemplo de energia e perseverança, pela amizade verdadeira e pela base consistente na língua inglesa.

Ao meu amigo Rangel Rezende de Carvalho, pelo sorriso sempre presente e pela boa energia.

Aos meus amigos Kléver Fernandes, Renata Corrêa, Victor Santos Cardoso e Ludymilla Rodrigues da Silva Mota por acreditarem neste projeto desde sempre.

Aos meus amigos professores Elson Braga, Fabrício Sousa, Fernando Borella, Flávio Brancalhão, Henrique Landim e Yuri Augustus, por terem sido meus parceiros na minha trajetória.

Ao meu amigo prof. Dr. Morun Bernardino Neto, por ter me apresentado o maravilhoso universo dos IFs e por ter me presenteado com a apostila de leis na qual estudei para a concurso em que fui aprovado no IFTM.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, *campus* Uberlândia, principalmente a Ednaldo Gonçalves Coutinho e à Deborah Santesso Bonnas pela compreensão e pelo apoio na liberação de minhas atividades docentes e pela torcida incondicional.

Às amigas Valéria Guimarães Freitas Nehme, Ângela Pereira Silva Oliveira, Sueli Gomes de Lima, Liana Castro Mendes, Joyce Gracielle de Sousa Braga e Marília Dias Ferreira, pelo apoio verdadeiro e amigo na caminhada no IFTM e neste projeto de Doutorado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, pela solicitude e cordialidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa.

*Eu não posso me arranjar sem um outro;
Eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro;
Eu tenho de me encontrar num outro;
Por encontrar um outro em mim.*

Bakhtin/Voloshinov (2010, p. 287)
Para uma filosofia do ato responsável

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange a Linguística Aplicada Crítica, a Análise do Discurso de linha francesa e a Análise Dialógica do Discurso. Foi delineada com o objetivo de investigar como quatro professoras de língua inglesa (duas em serviço e duas aposentadas) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro *representam* as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e como essas representações se traduzem na experiência de ensino de língua inglesa nos dias atuais. Para a fundamentação desta tese, que sobreleva o caráter histórico, ideológico, dialógico e dialético da linguagem, foram empregados não somente um trabalho de interface entre as três áreas mencionadas, mas também um conjunto de 22 documentos oficiais por meio dos quais tracei uma linha histórica das várias mudanças propostas à Rede. Dessa forma, foi possível conferir especial relevo aos momentos nos depoimentos das participantes em que se percebia uma tentativa de propor rupturas com a forma em que se dava o ensino de língua inglesa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possui mais de um século de existência. Para essa investigação, os depoimentos dessas quatro professoras efetivas foram coletados e analisados com o auxílio da Proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), de Serrani-Infante (1998). Essa ferramenta metodológica para a coleta dos depoimentos das participantes da pesquisa mostrou-se útil para atingir o objetivo maior deste estudo, que era responder a três perguntas de pesquisa: 1) Quais são os dizeres enunciados pelas professoras de língua inglesa (aposentadas e em-serviço) sobre a língua inglesa nos diversos currículos com que trabalharam?; 2) Em quais discursos elas se inscrevem para enunciar sobre a criação dos Institutos Federais e sobre a disciplina língua inglesa?; 3) Qual é a concepção de ensino a que recorrem enquanto enunciam sobre sua trajetória como professora de língua inglesa? Foi possível perceber que a relação dos sujeitos-participantes da pesquisa com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos Institutos Federais é regido por três representações que denominei: i) o não-lugar da língua inglesa no currículo; ii) a relação de não-identificação com a língua inglesa; iii) a gramática como balizadora do ensino de língua inglesa. Essas representações se interpenetram e se interconstituem e revelam que, ao se inscreverem na representação do não-lugar da língua inglesa no currículo, os sujeitos-participantes revelam uma tendência à desvalorização da disciplina no currículo, ao conferir ainda maior legitimidade aos institutos de idiomas e sacramentar uma relação histórica conflituosa entre a língua inglesa e a língua materna. Por sua vez, ao construírem a representação de não-identificação com a língua inglesa, seus dizeres se condensam para revelar a imagem de si que possuem na relação com a língua inglesa e deixam emergir efeitos de sentido que revelam um desejo de ocupar um lugar outro na instituição enquanto acentuam a estabilidade profissional como motivo para permanecer ou terem permanecido, no caso das aposentadas, na carreira de professora de língua inglesa. Já ao construírem a terceira representação, deixam revelar a concepção de língua que possuem, qual seja, a de que é por meio da estrutura que se dá o aprendizado da língua e relegam à instituição a responsabilidade pela inexequibilidade de um ensino de língua inglesa eficaz.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Ensino Profissional e Técnico. Processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Institutos Federais.

ABSTRACT

This thesis was developed in an inter/transdisciplinary approach that involves Critical Applied Linguistics, French Discourse Analysis and Dialogical Discourse Analysis. It was designed to investigate how four English professors (two in-service and two retired ones) at Triângulo Mineiro Federal Institute of Education, Science and Technology represent the several transformations which have been proposed to the Federal Network of Professional Education, Science and Technology and how these representations have culminated in the English teaching experience nowadays. This thesis, which highlights the historical, ideological, dialogical and dialectic aspects of language, is grounded on an interface between the three aforementioned areas and on a set of 22 official documents, with which I built a timeline of the several changes proposed to the Network. In this way, it was possible to highlight the moments at the research subjects' testimonies when more considerable changes to the English teaching-learning process in the centennial Federal Network of Professional Education, Science and Technology were proposed. For this investigation, I made use of AREDA proposal, by Serrani-Infante (1998), with which the testimonies of these four regular professors were analysed. This methodological tool for data collection was considered useful to accomplish the main objective of this study, which was to answer three research questions: 1) How do regular in-service and retired professors discourse about the English language in the several curriculums with which they worked?; 2) In which discursive practices do they circumscribe to discourse about the Federal Institute and about the English language?; 3) In which teaching concepts do these professors circumscribe while they are enunciating about their careers as English professors? It was possible to observe that the relationship that the research subjects have with the English teaching-learning process in the Federal Institute is ruled by three representations that I classified as: i) the non-place of English in the curriculum; ii) the non-identifying relationship with English; iii) grammar as a marker for the English teaching-learning process. These representations are interpenetrated and interconstituted and demonstrate that, while the research subjects circumscribe in the representation of the non-place of English in the curriculum, they demonstrate an inclination to devalue English in the curriculum, as they legitimize private language courses and enhance a historical and confrontational relationship between the English language and the mother tongue. While these subjects circumscribe in the representation of the non-identifying relationship with English, their enunciations are matched and reveal the self-image that they have in relation with the English language. In this process, they reveal a desire to occupy a different place in the institution while they highlight the professional stability as a reason to be or have been, for the retired ones, in the English teaching career. The third representation that they build demonstrates the language concept they have, that is, they overestimate structure and attribute to it the task of effectively teaching the language. Besides, they claim the institution is responsible for the unenforceability of an effective English language teaching-learning process.

Keywords: Applied Linguistics. Discourse Analysis. Professional and Technical teaching. English teaching-learning process. Federal Institutes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADD	Análise Dialógica do Discurso
ADF	Análise de Discurso de linha francesa
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AREDA	Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos
CAE	<i>Certificate in Advanced English</i> – University of Cambridge (Certificado de Inglês Avançado da Universidade de Cambridge)
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENID	Centro de Idiomas do Instituto Federal do Triângulo Mineiro
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
ETF	Escolas Técnicas Federais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FCE	<i>First Certificate in English</i> – University of Cambridge (Primeiro certificado de Inglês da Universidade de Cambridge)
FD	Formação Discursiva
FORINTER	Fórum de Relações Internacionais das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCEM-LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	População Economicamente Ativa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
SD	Sequências Discursivas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TESOL	<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages</i> (Professores de inglês para falantes de outras línguas)
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i> (Teste de inglês como língua estrangeira)
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEDs	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – HISTORICIDADE DA PESQUISA	18
1.1 Introdução e contextualização da pesquisa	18
1.2 Condições de produção: da transição das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	31
1.3 Discutindo o ensino de língua estrangeira (inglês) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	48
Resumindo o Capítulo Primeiro	61
CAPÍTULO 2 – ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	62
2.1 Linguística Aplicada Crítica	64
2.2 A Análise Dialógica do Discurso: Círculo de Bakhtin	75
2.2.1 <i>Dialogismo e Polifonia</i>	77
2.2.2 <i>Língua, Enunciado e Sentido</i>	81
2.3 A Análise do Discurso de Linha Francesa: Michel Pêcheux e Michel Foucault ..	84
2.3.1 <i>Representação, Intradiscurso e Interdiscurso</i>	87
2.3.2 <i>Formação Ideológica e Formação Discursiva</i>	90
2.3.3 <i>Sujeito e relações de poder</i>	92
2.3.4 <i>Acontecimentalização</i>	94
2.4 A Proposta AREDA	96
Resumindo o Capítulo Segundo	100
CAPÍTULO 3 – CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	102
3.1 História da análise documental	102
3.2 Perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa.....	108
3.3 Procedimentos de análise do <i>corpus</i> da pesquisa	109
Resumindo o Capítulo Terceiro	113
CAPÍTULO 4 – DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	114
4.1 O não-lugar da língua inglesa no currículo	116
4.1.1 <i>Desvalorização da disciplina no currículo</i>	117
4.1.2 <i>Legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas</i>	123
4.1.3 <i>Ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna</i>	132

4.1.4	<i>A possibilidade de ocupar disciplinas outras</i>	138
4.2	<i>A relação de não-identificação com a língua inglesa</i>	142
4.2.1	<i>O desejo de ocupar um lugar outro: a língua materna</i>	143
4.2.2	<i>A imagem de si na relação com a língua inglesa</i>	147
4.2.3	<i>A possibilidade de estabilidade profissional</i>	154
4.3	<i>A gramática como balizadora do ensino de língua inglesa</i>	158
4.3.1	<i>A inscrição na ilusão de completude</i>	158
4.3.2	<i>A relação de saber-poder: língua inglesa-língua materna</i>	162
4.3.3	<i>A imposição institucional: os manuais</i>	167
	Resumindo o Capítulo Quarto	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES	195
	APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	196
	APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS	200
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DOS DEPOIMENTOS.....	201
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	218
	APÊNDICE E – O ROTEIRO AREDA	221

INTRODUÇÃO

Esta seção dá início a minha tese de Doutorado intitulada “Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro”. Nesta seção, apresento¹ as reflexões sobre meu estudo na condição de pesquisador e professor de língua inglesa em um curso pertencente a uma categoria ainda incipiente no país, a categoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, que rege os trabalhos realizados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante IF, em que sou professor efetivo.

Nesta tese, apresento quatro capítulos. No primeiro, “Historicidade da pesquisa” contextualizo a pesquisa desenvolvida e ora apresentada e, também, não deixo de apresentar os objetivos e perguntas norteadoras do estudo (seção 1.1). Num segundo momento, apresento as condições de produção que permeiam a história de constituição dos IFs, instituição essa dissidente de outras unidades federais (seção 1.2). Num terceiro momento, discuto o ensino de língua estrangeira (inglês) nesses, agora, IFs, abordando, inclusive, a situação em que se encontra o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente língua inglesa nas escolas públicas brasileiras (seção 1.3).

No segundo capítulo, “Orientação teórico-metodológica”, apresento as concepções teóricas que norteiam a análise deste estudo. Na primeira seção (seção 2.1), justifico a construção do arcabouço teórico, apresentando as bases e as interfaces teóricas assumidas. Disserto sobre essas bases, com vistas a apresentar a fundamentação teórica que constitui o mote de minhas reflexões. Considero que, ao propor interfaces teóricas, inevitavelmente, incorro na preleção de alguns elementos teóricos e, por isso, disserto de forma a ranquear os construtos teóricos com os quais trabalho. Disserto sobre a Linguística Aplicada de vertente Crítica (seção 2.1), doravante LAC, base teórica deste estudo. Discorro, em seguida, sobre a Análise Dialógica de Discurso (seção 2.2), doravante ADD, da qual trago as noções de *dialogismo* e *polifonia*, dentre outras, e não me furto à necessidade de dissertar sobre a Análise de Discurso de linha francesa (seção 2.3), doravante ADF, e alguns de seus

¹ Opto por construir a escritura desta tese na primeira pessoa do singular, sem, contudo, deixar de assumir minha referencialidade polifônica, sem a menor pretensão de demonstrar superioridade ou altivez, tampouco esquecimento dos diversos diálogos constituidores desta tese. Trata-se, apenas, de uma opção de um pesquisador que enuncia, em sua incompletude, proferindo dizeres de diferentes lugares discursivos, ou seja, ora como professor de língua inglesa de uma entidade educacional pública federal, ora como professor de língua inglesa com quase 20 anos de experiência nos diversos campos de atuação, ora como pesquisador que anseia por práticas politizadas e problematizadoras e vê, na interface entre Linguística Aplicada e Análise de Discurso, uma possibilidade de ampliar o horizonte de possibilidades de ação das pessoas.

pressupostos (mais notadamente *representação, intradiscurso, interdiscurso, formação ideológica, formação discursiva, memória discursiva, sujeito e relações de poder*) que me são caros no estudo ora empreendido. Assim, além de acionar a ADD, aciono, também, a ADF na qual também insiro alguns dos postulados de Michel Foucault por reconhecer a relevância desses construtos teóricos para esta tese. Opto por lançar mão de parte do arrazoadado teórico de Foucault, pois compreendo que ao enunciar estou inequivocamente (co)laborando em prol da ruptura com relações de poder ou de sua manutenção e, assim, percebo a necessidade de analisar os mecanismos sócio-histórico-ideológicos de manutenção de desigualdades e opressões neste trabalho acadêmico. Assim, por acreditar que toda preleção de subsídio teórico é marcada por preferências e “preterências”, em maior ou menor grau, opto por reiterar que ranqueio, para este estudo, as contribuições teóricas da LAC, em seguida da ADD e apenas então da ADF por acreditar que a LAC e a ADD contribuem em maior grau do que a ADF para este estudo. Em seguida, apresento o conceito de *acontecimentalização* (seção 2.3.4) que, amparado nos estudos de Foucault, permite que o movimento de entrelaçamento de discursos que proponho no capítulo de análise desta tese seja mais claramente compreendido. Finalizo este capítulo, apresentando a proposta intitulada *Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA)*, (SERRANI INFANTE, 1998). Essa proposta serve de encaminhamento teórico-metodológico (seção 2.4) desta tese.

No terceiro capítulo, “Constituição do *corpus* da pesquisa”, abordo a história da configuração do *corpus* da pesquisa e apresento os procedimentos utilizados em sua análise (seção 3.3).

No quarto capítulo, apresento as representações construídas no entrelaçamento dos depoimentos com os documentos eleitos para este estudo, a fim de permitir que a análise seja empreendida para melhor compreender como essas representações se traduzem em experiências de aprendizagem em um IF. Entendo que essa análise pode se traduzir em reações politizadas e politizadoras frente a pontos nevrálgicos do ensino de língua inglesa em uma instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Esclareço que, por acreditar que estudiosos têm, mais recentemente, se dedicado a um caráter mais humanista e político da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), é que disserto de forma mais detida na seção de análise, a fim de intercruzar e desbravar caminhos outros nos estudos da linguagem. Interessa-me, nesta tese, sobretudo, transgredir. Como a transgressão que postula a LAC, com a qual coaduno, pode ser relevante para implementar reais melhorias no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos IFs, passo a acreditar que posso transgredir ao propor este trabalho, que, apesar de não ser efetivamente de intervenção, pode vir a ser utilizado como

inspiração para tanto. Ressalto isso, pois considero que melhor compreender o cenário em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa permitirá que os envolvidos no processo possam “construir conhecimento sobre a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Após o quarto capítulo, apresento as considerações finais, em que os resultados da pesquisa são discutidos como forma de provocar (des)aprendizagens (*un*)*learning* (SPIVAK, 1994, 2009) e deslocamentos. Não concluo, pois não denego o meu lugar de professor em constante formação, tampouco deixo de acreditar que o processo de ensino-aprendizagem que se dá em sala de aula é confrontado por condicionantes contingentes. O que faço nesta seção é acenar para alguns possíveis desdobramentos desta pesquisa, a fim de que os professores possam enxergar e agir *além* do que está imediatamente perceptível (hooks², 1994).

Passo, a seguir, a apresentar o capítulo primeiro deste trabalho.

² Opto por manter, nesta tese, o formato requisitado pela própria autora, que assina as suas obras com letras minúsculas alegando que ela não se reduz a um nome.

CAPÍTULO 1

HISTORICIDADE DA PESQUISA

*Ensinar e aprender línguas é,
então, ensinar e aprender maneiras de ver,
ser, estar e agir no mundo;
o papel da escola nesse processo é justamente
oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas,
possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis”
e ensinar a viver e conviver com a instabilidade
e a consequente produtividade que
a coexistência de variadas perspectivas
instaura entre nós.*

(JORDÃO, 2013, p. 358)

1.1 Introdução e contextualização da pesquisa

O projeto que culminou nesta tese, intitulada “Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro”, consiste em uma possibilidade de examinar, sob o crivo de uma abordagem transdisciplinar entre a LA, a ADF e a ADD, como algumas professoras de língua inglesa dos IFs, mais precisamente, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, doravante IFTM, *representam* as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e como essas representações se traduzem na experiência de ensino de língua inglesa nos dias atuais. Para melhor compreendermos como essas representações se traduzem nos dias atuais, é relevante examinar como professoras em-serviço e aposentadas dos IFs, compreendem as mudanças propostas à Rede.

Esses são dois dos vários questionamentos a que os processos discursivos instaurados na sala de aula de língua inglesa têm me conduzido ao longo de minha carreira como professor de uma instituição federal. Meu interesse por analisar a maneira pela qual os sujeitos se relacionam com a língua estrangeira – inglês – e como a *representam* não é tão recente. Em trabalhos acadêmicos anteriores, Ferreira (2010) e Ferreira (2012), eu já havia me debruçado sobre questões dessa natureza, pois melhor compreender os processos discursivos que se instauram em sala de aula de ensino de língua estrangeira tem me permitido pensar fatores outros que não a língua por si mesma. Estudos dessa natureza me permitiram fomentar reflexões sobre que sentidos acerca do processo de ensino-aprendizagem emanam dos dizeres dos sujeitos-participantes e quais representações os sujeitos-participantes desta pesquisa

constroem em relação à língua inglesa. Fato é que nos estudos acadêmicos que empreendi, interessava-me o conceito de oralidade, pois, por anos, percebi, como professor de língua inglesa, em vários contextos educacionais, que a forma como diversos estudantes discursivizavam sua relação com a oralidade traduzia as posições ideológicas que fundamentavam seu imaginário acerca dessa habilidade linguística. Longe de acreditar que essa inquietação foi sanada com os estudos realizados no curso de Mestrado³, ousou afirmar que os estudos me satisfizeram a contento. Afirmando isso com certa propriedade, pois, no curso de Doutorado, que deu origem a esta tese, minhas inquietações são outras, ainda que as noções de *representação* e a interface entre LA e AD continuem a me ser caras.

Cumpra ressaltar que concebo *representação* numa perspectiva discursiva. Segundo Pêcheux ([1969]1990), os sujeitos têm seus lugares *representados* nos lugares discursivos, sendo que o que funciona nesses processos é uma série de *formações imaginárias*, que designam o lugar que eles atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, é do estudo dessas *formações imaginárias*, concebidas como *representações*, que parte o trabalho aqui apresentado.

As inquietações que busco problematizar com o presente estudo de Doutorado surgiram, sobretudo, pelo fato de, por quase vinte anos, trabalhar como professor de língua inglesa em diversos contextos (institutos de idiomas, escolas regulares da rede privada e instituições públicas de ensino), mas, sobretudo, pelo fato de, desde 2010, ser professor concursado em uma instituição pública de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, o IFTM, e perceber que essa instituição é parte integrante de uma Rede Federal de Ensino que marca uma transição nunca antes vista na Educação brasileira.

Desde quando tomei posse, no dia cinco de agosto de 2010, sinto-me tortuosamente atravessado por algumas questões, tais como: “qual é a abordagem que devo adotar em sala de aula, ao ministrar língua inglesa?”; “o que meus dirigentes esperam que eu faça em sala de aula com meus vários estudantes?”; “como os documentos fundadores dos Institutos Federais *representam* os professores de língua inglesa que atuam nessas instituições?”; “como os documentos regulamentadores e balizadores dos Institutos Federais *representam* os professores de língua inglesa que exercem seu papel diariamente nessas instituições?” e, por fim, mas certamente não menos importante, “como posso (co)laborar em prol de aprendizes mais críticos, que percebam o *falar* de uma língua estrangeira como ato político?”

³ Refiro-me ao curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, que cursei na Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, cuja defesa foi realizada no dia oito de setembro de 2010.

Atualmente, o mundo deve ser pensado sob um olhar de *reconstrução discursiva*, sobretudo por estarmos diante de uma série de mudanças econômicas, culturais, ecológicas, tecnológicas e de convívio social. Destaco que *reconstrução discursiva* é um conceito que cunhei a fim de representar o processo decorrente das mudanças históricas e socioeconômicas atravessadas pelo mundo que permite o engajamento discursivo dos sujeitos que, ao tomar consciência crítica em relação à linguagem, entendem que os saberes não mais se encontram prontos para serem “descobertos”, mas sim para serem “ressignificados”. Essas mudanças, por sua vez, têm nos levado a conviver com discursos que, perigosamente, podem nos conduzir ao pensamento único que propaga as ideologias de uma globalização excludente, que beneficia uma pequena parcela da população e que cria “verdades” que rapidamente atravessam o planeta. Portanto, (re)pensar o mundo do ponto de vista discursivo significa corroborar uma mudança social, coletiva, local e institucional, o que permite uma prática reflexiva do professor que passa a considerar as condições sociais de seu entorno.

Nesse sentido, atuar como docente em uma instituição de ensino que é compreendida como sinal de mudança na Educação pós-moderna brasileira (seção 1.2) me deixa, ao mesmo tempo, feliz e apreensivo. Digo feliz, pois é motivo de alegria para mim saber que sou membro de uma instituição que questiona o *status* ontológico da Educação, mas apreensivo por saber que meu papel deve ser desempenhado sempre com vistas a permitir uma prática reflexiva e problematizadora, o que não é tarefa simplória. Com essa *missão*, passei a entender que melhor compreender o lugar onde eu atuava/atuo representaria relevante passo em prol da satisfação desse anseio. Assim, compartilho, neste instante, uma sucinta trajetória historiográfica dos IFs e, na seção 1.2 a seguir, debruço-me mais detidamente sobre a história de criação dessa entidade. Faço isso em dois momentos, por conceber a historicidade da pesquisa como elemento fundamental na melhor compreensão da *práxis*⁴ que nela ocorre.

Frente ao exposto, cumpre-me ressaltar que considero os IFs uma inovação sem precedentes na Educação Básica, Técnica e Tecnológica brasileira e mundial e, por isso, a meu ver, fazem parte da nova ordem global sob a qual vivemos. Essa nova ordem foi moldada, durante anos, por uma sociedade colonialista (muitas vezes de um país como os Estados Unidos) ávida por resultados, eficácia e cumprimento de metas e que, por isso, hoje sucumbe às tentações do imediatismo desenfreado. A esse respeito, Ferraz (2012) sugere que uma genealogia sobre os ensinamentos técnicos e tecnológicos apontaria para o fato de que é

⁴ Concebo *práxis* como atividade humana prático-crítica que nasce da relação entre o homem e a natureza. De acordo com essa perspectiva, a natureza apenas faz sentido ao homem à medida que pode ser transformada por ele (SAVIANI, 2011).

num contexto taylorista-fordista que as escolas técnicas e tecnológicas foram trazidas e implementadas no Brasil. Coadunando com o autor, D'Ângelo (2007) aponta para a negligência com que são tratadas questões como a formação propedêutica (total) e omnilateral (múltipla) ao se perpetuar o trabalho dicotomizado entre o saber e o fazer. Essa incongruência, de acordo com a autora, influenciaria sobremaneira a Educação, pois preconizaria uma fragmentação “sem vinculação com os fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitam sua compreensão” (p. 40).

Outro fator que não se pode desconsiderar são os embates financeiro-pragmáticos que atravessam as concepções e o *modus operandi* de uma instituição como os IFs. De acordo com Martins (2000, p. 66), as leis brasileiras que regem a atual estrutura do ensino técnico brasileiro são resultantes de uma adequação feita pelo governo federal, a fim de atender “às políticas concernentes à nova ordem determinadas pelo capitalismo internacional”. Se essa pressão internacional resultou nas atuais legislações da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, perguntei-me, enquanto ainda tecia meu projeto de tese de Doutorado, “que relações podem ser estabelecidas entre os discursos enunciados pelos documentos e os enunciados pelos professores que vivenciaram as transformações implementadas nos IFs nos últimos vários anos?”. Foi justamente dessa pergunta que germinou minha inquietação maior que ora se traduz nesta tese. Interessava-me melhor compreender como a disciplina língua inglesa é discursivizada nesses documentos e quais discursos transpassam os documentos de criação dos IFs.

Como considero que é no entrecruzamento de dizeres que se dão os sentidos, opto por interseccionar os dizeres dos documentos com os depoimentos de quatro professoras dos IFs (duas em-serviço e duas aposentadas), a fim de analisar a exequibilidade do que era proposto nos documentos. Destaco, no entanto, que não é meu intento tratar os documentos como um *corpus* “independente”. O que busco é analisar em qual medida os documentos representam uma voz na inscrição discursiva das professoras que participam desta pesquisa e, assim, melhor compreender, se no entrelaçamento de documentos e depoimentos, é dada relevância ao *modus operandi* instaurado nos IFs. Ressalto, no entanto, que a ênfase deste trabalho encontra-se nos depoimentos das professoras. Não posso deixar de destacar, também, que ao empreender esta pesquisa, não busco afirmar que a realidade encontrada no IFTM seja comum a todos os *campi* dos IFs no país, mas afirmo que certamente a análise empreendida nessa região do estado de Minas Gerais poderá servir de parâmetro para alguns *campi* dessa entidade espalhados por algumas unidades federativas brasileiras e, também, poderá servir de estímulo para que pesquisas assemelhadas sejam desenvolvidas em outras regiões. A respeito

da relevância do entrecruzamento de dizeres e da produção de sentido de que tratei anteriormente, aciono Pêcheux (1997, p. 160), que pontua:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Assim, por também acreditar que sempre há relações de poder que atravessam o que temos como “normal” é que me senti interpelado a escutinar as diretrizes norteadoras dos trabalhos dos IFs. No entanto, esse trabalho minucioso não faria sentido para mim, como linguista aplicado, se não servisse de ferramenta de empenho para a solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem. A perspectiva crítica da LA, com a qual coaduno, me faz acreditar que é preciso eleger objetos de estudo que permitam problematizar questões postas como sedimentadas, a fim de constituir mecanismo socialmente relevante para a transgressão. Essa perspectiva pós-moderna problematizadora e humanista da LA me serviu de nova interpelação e serviu de combustível para que esta pesquisa fosse delineada. Assim, com meu objeto de estudo recortado, passei a me indagar como eu poderia desenhar um estudo que fosse socialmente relevante e que pudesse contribuir para um ensino de língua estrangeira mais eficaz nas escolas públicas brasileiras, que têm sido acusadas, há anos, de inaptidão e ineficácia no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A respeito do descaso com a Educação de língua inglesa nas escolas públicas, Celani (1995) destaca que gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de língua estrangeira na escola para “ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngues” (p. 12). Em uma via semelhante, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) destacam a relevância de trabalhos de intervenção (e não apenas de diagnóstico), a fim de fazermos valer a missão das instituições públicas de cumprir seu papel social, crítico, reflexivo e, sobretudo, ético, ao levar em consideração os aprendizes como sujeitos. A respeito dessa ética no trabalho, os autores destacam que ela “nega a unicidade, a totalização, os significados transcendentais e a crença em um conhecimento desinteressado” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 234), além de estar pautada no respeito às diferenças.

Frente às razões expostas, que me levaram a adotar a pesquisa para meus estudos de Doutorado, cumpro-me, logo no início desta apresentação, melhor circunstanciar o estudo empreendido. Assumo que, para melhor compreensão desta apresentação, busco antecipar de forma superficial um pouco do perfil da instituição federal cujos documentos norteadores

constituíram-se como meu objeto de estudo e um pouco do perfil dos sujeitos-participantes da pesquisa (quatro professoras de língua inglesa). Digo “um pouco do perfil”, pois constam desta tese informações apresentadas de forma mais detida sobre o *corpus* no capítulo 3, no qual apresento a história de constituição do *corpus* desta pesquisa.

Para melhor compreendermos o local de onde enuncio, é válido oportunizar um breve panorama do nascimento dos IFs e do Ensino Médio no país. Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, ocorreu o lançamento da primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Em 2007, foi registrado o lançamento da segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que objetivava entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país. O projeto de nascimento dos IFs foi concretizado por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 IFs e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino.

Todo o empenho governamental veio a ganhar maior representatividade quando passaram a ser feitos estudos que apontavam a necessidade de se investir em um nível de escolaridade ainda um pouco incipiente no país, o Ensino Médio profissionalizante. O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos de 2008, trabalho de acompanhamento da Educação que a UNESCO realiza anualmente no mundo todo, indicou uma vala educacional, de acordo com a qual apenas 46,9% dos brasileiros de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio em 2006 – ao passo que o Ensino Fundamental congregava 94,8% da população de 7 a 14 anos. Esses dados econômico-financeiros também serviram como subsídio para a criação dos IFs.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicava que cerca de dois terços (67%) dos 8,9 milhões de jovens matriculados nas escolas brasileiras provinham de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo. O Relatório Delors⁵ aponta quatro pilares essenciais para a Educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Esses pilares parecem apontar que, além de termos a compreensão de que Educação é direito fundamental de todas as pessoas, devemos também considerar que se trata de um *direito* que liberta e serve como ferramenta muito potente para a construção de uma sociedade menos díspar.

⁵ Relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

Essa formação para a cidadania e para o trabalho encontra amparo na proposta de Ensino Médio integrado à Educação profissional estabelecida por meio do Decreto nº 5.154/2004. Esse decreto prevê, inclusive, a diplomação do estudante condicionada à conclusão de seu curso, mas permite a conclusão intermediária de cursos de Educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de Educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma “qualificação para o trabalho”. Essa diplomação parcial parece-me uma alternativa para suprir uma carência percebida e mencionada anteriormente, referente ao número de profissionais *prontos* para o mercado e, portanto, parece haver primazia por empregabilidade urgente. Parece ainda ter sido criada uma discursividade que atrela estudo à mobilidade social e mobilidade social a pertencimento na sociedade. Essa discursividade parece corroborar o surgimento de uma instituição que consiga romper a dicotomia teoria e prática, ou seja, entre conhecimento e sua aplicação, entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Essa é a perspectiva de atuação dos IFs.

Antes de passar a apresentar brevemente o perfil dos quatro sujeitos-participantes da pesquisa, opto por circunstanciar o *campus* do IFTM onde esses sujeitos atuam ou atuaram por, no mínimo, 15 anos. A cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, conta com dois *campi* do IFTM. Um deles recebe o nome de “*Campus Uberlândia Centro*” e está a duas quadras de uma das principais avenidas de Uberlândia, a Av. Governador Rondon Pacheco. Esse *campus* existe há seis anos. O outro *campus* é conhecido por “*Campus Uberlândia*” e está a doze quilômetros do perímetro urbano da cidade e a 20 quilômetros do hipercentro da cidade. É nesse *campus* que atuo como professor e é nesse mesmo *campus* que as quatro professoras participantes da pesquisa atuam ou atuaram por, no mínimo, 15 anos. Esse *campus* do IFTM encontra-se em uma fazenda intitulada “Fazenda Sobradinho”, que possui 283,42 hectares de área total. Desses, 26.562 m² são de área construída para os cursos do *campus* do IFTM. Essa escola existe, neste mesmo local, há 59 anos, sendo, nos últimos oito anos, parte constituinte do IFTM.

Atualmente⁶, esse *campus* ocupa posição de destaque em meio aos outros oito *campi* da instituição. Ele possui oito cursos (quatro cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, um curso Técnico subsequente com concomitância externa, um curso Bacharelado, um curso Tecnólogo e um curso Proeja) e conta com 1.392 alunos matriculados. Para atender a essa demanda estudantil, 84 professores efetivos trabalham juntamente com 34 contratados. Além desses, há 90 servidores administrativos efetivos que contribuíram para que 309 estudantes

⁶ Todos os dados apresentados sobre o “*Campus Uberlândia*” são referentes ao ano de 2016.

concluíssem seus cursos em 2015. Esse *campus* atualmente conta com o orçamento previsto de R\$ 6.259.234,33 (seis milhões, duzentos e cinquenta e nove mil, duzentos e trinta e quatro reais e trinta e três centavos) e dispõe de R\$ 963.258,74 (novecentos e sessenta e três mil, duzentos e cinquenta e oito reais e setenta e quatro centavos) para assistência estudantil. Esses números expressivos concedem ao “*Campus Uberlândia*” a posição de segundo maior *campus* do IFTM em número de alunos matriculados. É válido ressaltar que o primeiro *campus* em número de alunos matriculados, o “*Campus Uberaba*”, e todos os outros sete *campi*, sem exceção, oferecem cursos em três turnos. O “*Campus Uberlândia*”, por sua vez, oferece cursos apenas nos turnos matutino e vespertino.

Figura 1 – Vista parcial do *Campus Uberlândia*.



Fonte: Acervo do autor (Janeiro/2016).

Figura 2 – Vista aérea do *Campus Uberlândia*.



Fonte: Acervo do autor (Outubro/2015).

Passo, agora, a apresentar brevemente o perfil dos quatro sujeitos-professores que participaram da pesquisa. Ressalto que a escolha desses participantes e desse número de sujeitos de pesquisa encontra-se ancorada na abordagem qualitativa-interpretativista a que pertence este estudo. Para melhor esclarecer o que compreendo por pesquisa de abordagem qualitativa, valho-me de Bogdan e Biklen (1996), que compreendem *pesquisa qualitativa* como um termo abrangente usado para se referir a estudos cujos dados tenham sido gerados em ambientes naturalísticos, que apresentam minuciosa descrição de pessoas, lugares e fatos, que apresentam ênfase maior no processo em detrimento do produto, que denotam uma preocupação do pesquisador em entender os significados do fenômeno investigado a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos e que possuem uma análise de dados de caráter indutivo. Para circunstanciar o porquê de hifenizar o termo *qualitativa* e a ele acrescentar o termo *interpretativista*, valho-me das palavras de Moita Lopes (1994), de acordo com quem a relevância de uma pesquisa com essa abordagem para os temas com que nos deparamos na LA é enorme. Nas palavras do autor, na visão interpretativista de pesquisa, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (p. 331) e assim, minha tentativa de produzir uma interpretação da vida social não poderia ser feita de outra maneira, senão de forma interpretativista.

Neste estudo, desenvolvo uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista por acreditar que, em uma análise de depoimentos de professores, cujo enfoque, muitas vezes, evoca vozes documentais, é necessário compreendermos que no *locus* de enunciação de cada professor, pode haver noções já naturalizadas que transpassam a realidade da Educação pública brasileira e que precisam ser mapeadas, analisadas e problematizadas de forma mais encorajada. Eu, como pesquisador, assumo as (des/a)venturas de bancar deliberadamente uma pesquisa pouco generalizável como esta, realizada com quatro sujeitos de pesquisa de um IF de um país continentalmente tão vasto e extenso como o Brasil. Digo “pouco generalizável”, se lançarmos mão de uma perspectiva positivista de generalização. Considero, todavia, que apesar de não ser generalizável no sentido *strictu*, passa a ser intersubjetivamente generalizável no sentido *lato* por ser um estudo qualitativo que respeita o contingente e o singular.

Assim, convencido de que esta pesquisa de Doutorado, que visa a desconstruir *significados hegemônicos*⁷ e propor práticas sociais menos injustas, não poderia ser ancorada em outro tipo de pesquisa, senão a de cunho *qualitativo-interpretativista*, passei a

⁷ Entendo *significados hegemônicos* como processos ideológicos que nos levam a promover e a reforçar discursos e práticas que nos exploram e oprimem (PENNYCOOK, 1999, 2001; MOITA LOPES, 2006).

delinear quais os critérios que levaria em consideração para incluir ou excluir determinado sujeito de minha pesquisa.

Essa preocupação encontra-se subsidiada, também, pelas exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, ao qual eu apresentei meu projeto de pesquisa. Assim, para que os depoimentos dos participantes fossem considerados como *corpus* desta pesquisa, alguns critérios de inclusão foram estabelecidos. Em consonância com o projeto que apresentei ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, meus critérios de inclusão foram: ser professor efetivo de língua inglesa no IFTM há, no mínimo, 15 anos ou ter se aposentado nessa mesma instituição depois de, ao menos, igual período de exercício de sua função; ter idade maior de 18 anos; concordar em ser participante da pesquisa; e ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Aplicando esses critérios, pude identificar cinco professoras que podiam ser incluídas na pesquisa: Marcelete, Austria, Regina, Star e Manfred⁸. Essas cinco professoras atuavam ou haviam atuado no *campus* Uberlândia do IFTM. Minha opção por trabalhar apenas com esse *campus* (ao todo a instituição conta com nove *campi*) deveu-se ao fato de eu ser professor efetivo nesse mesmo local e ter sido o responsável por criar e coordenar o projeto do centro de idiomas dessa instituição, além de morar nessa cidade há mais de duas décadas. Outro relevante motivo para gravar meus depoimentos apenas nesse *campus* deve-se ao fato de que, dos nove *campi* do IFTM, apenas dois possuem ao menos 15 anos, o que faria com que todos os professores estivessem fora de meu critério de inclusão de “ser professor efetivo no IF há, ao menos, 15 anos”. Dessas cinco professoras identificadas, uma professora de inglês não concordou em participar da pesquisa, aqui denominada Star, por alegar ter pouco tempo para gravar o depoimento. A esse respeito, mesmo tendo esclarecido que a gravação poderia ser feita a qualquer momento, em sua privacidade, de posse de equipamentos de gravação que eu emprestaria, continuou sem me dar seu consentimento. A fim de respeitar seu posicionamento, optei por não mais fazer essa solicitação a essa professora. As outras quatro professoras Marcelete, Austria, Regina e Manfred gravaram seu depoimento em um dispositivo MP3, que lhes foi entregue juntamente com o roteiro AREDA. Cumpre-me ressaltar que me empenhei para obter a participação também de, ao menos, um(a) professor(a) efetivo(a) aposentado(a). Esse empenho não diz respeito a critérios de inclusão, visto que em-serviço ou aposentado, o servidor precisaria ter ao menos 15 anos de prestação de serviço como efetivo aos IFs ou às escolas que os antecederam. Na

⁸ Em alinhamento com as solicitações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, lanço mão de nomes fictícios para os sujeitos-participantes da pesquisa.

verdade, acreditava ser relevante analisar se a voz que ecoaria do depoimento desse professor aposentado ressoaria as vozes constituintes dos depoimentos dos professores ainda em-serviço.

Assim, o *corpus* a que me proponho analisar nesta pesquisa foi constituído a partir do depoimento de duas professoras em-serviço (Marcelete e Austria) e duas professoras aposentadas (Regina e Manfred). Esclareço que, para o teor da pesquisa empreendida, considero a questão de gênero (masculino ou feminino) irrelevante e o fato de trabalhar com quatro sujeitos do gênero feminino é mera coincidência. As professoras aposentadas foram contactadas da seguinte maneira: como um dos sujeitos de pesquisa (Marcelete) possuía o contato telefônico de uma professora aposentada (Regina), optei por contactá-la. Empenho-me em explicar mais detidamente na seção 3.1 as mudanças pelas quais passou o *campus* enquanto Regina atuava na instituição e depois de sua aposentadoria. Ressalto que Regina seria, de início, minha primeira opção pela facilidade em obter seu contato. Em havendo alguma dificuldade para a geração de dados, eu buscaria junto à coordenação de recursos humanos do *campus* dados telefônicos de outros professores de língua inglesa aposentados. Isso não foi necessário, visto que, ao contextualizar a professora sobre a realização desta pesquisa de Doutorado, fui prontamente atendido. Ela mesma me passou o contato da segunda professora aposentada, Manfred, que, também, prontamente atendeu ao meu pedido. Assim, considereirei que meu *corpus* de pesquisa estava delimitado. Eu, então, possuía o número de sujeitos-enunciadores de que precisava para a pesquisa. Ressalto que, quando teci o projeto que ora se concretiza em tese, imaginava poder contar com um número maior de documentos que, sobretudo após o ano de 1942 (Reforma Capanema) versassem sobre o ensino específico da língua inglesa. Essa premissa não se confirmou pelos seguintes motivos: ainda que eu tenha contado com servidores públicos prontos para me ajudar nos IFs de Barbacena, Rio Pomba, Goiânia, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, no CEFET-RJ e mesmo na SETEC e no MEC, não houve preocupação com o arquivamento de documentos por áreas do conhecimento. Dito de outra forma, todos esses lugares possuíam documentos, mas se trata de documentos que registram a história de constituição da instituição como um todo e, para minha surpresa, ninguém conseguiu dar conta de documentos que parametrizassem o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como um todo. Diante disso, busco analisar depoimentos de professores, cujo enfoque, muitas vezes evoca os documentos que consegui, a fim de escutinar enunciados neles que dizem respeito à língua inglesa ou às línguas estrangeiras. Como meu intuito é analisar o entrelaçamento de

dizeres entre os depoimentos e os documentos e não os documentos propriamente, não encarei essa falta de sistematicidade no arquivamento de documentos como um problema.

Como mencionei, o *corpus* desta pesquisa é formado por depoimentos de quatro professoras. Um maior detalhamento acerca desse *corpus* é feito na seção 3.2 desta tese.

Dada a relevância que atribuo aos documentos para esta pesquisa, passo, neste instante, a pontuar os documentos (decretos, leis, resoluções, orientações etc.) que foram eleitos para esta pesquisa. Destaco que alguns outros foram lidos, mas, sob minha clivagem, foram eleitos os que mais diretamente pareciam contribuir com a pesquisa ora empreendida. Esclareço, ainda, que no transcorrer do capítulo de análise, pode haver outros documentos citados, mas os que mais substancialmente serão aludidos na análise são: Decreto nº 41.089/1809⁹, Decreto nº 439/1890¹⁰, Decreto nº 7.566/1909¹¹, Decreto nº 5.241/1927¹², Decreto nº 20.158/1931¹³, Lei nº 378/1937¹⁴, Decreto-lei nº 4.244/1942¹⁵, Lei nº 4.024/1961¹⁶, Lei nº 5.692/1971¹⁷, Lei nº 6.545/1978¹⁸, Lei nº 7.044/1982¹⁹, Lei nº 8.948/1994²⁰, Lei nº 9.394/1996²¹, Decreto nº 2.208/1997²², Decreto nº 5.154/2004²³, OCEM/2006²⁴, Lei nº 11.892/2008²⁵, Resolução IFTM nº 16/2015²⁶.

Acredito que compreender os discursos constitutivos e constituintes dos IFs, por meio de depoimentos e documentos, me permite, também, melhor compreender se a dicotomia língua materna/língua estrangeira é recorrente nos IFs. Frente a isso, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são os dizeres enunciados pelas

⁹ Institui a criação do Colégio das Fábricas, tido como o primeiro indício de criação da Educação profissional no Brasil.

¹⁰ Estabelece as bases para a organização da assistência à criança desvalida.

¹¹ Institui a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em todo o território nacional.

¹² Regulamenta a criação do ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pelas União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados.

¹³ Estabelece a regulamentação do Ensino comercial.

¹⁴ Institui a organização do Ministério da Educação e Saúde Pública.

¹⁵ Regulamenta a criação das Leis Orgânicas de Ensino (Reforma Capanema), que visava a articular os cursos propedêuticos aos cursos superiores desejados.

¹⁶ Decreta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

¹⁷ Reforma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e reconhece a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino.

¹⁸ Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica.

¹⁹ Regulamenta o fim da obrigatoriedade da Educação técnica, que passa a ser facultativa e oferecida no 2º grau.

²⁰ Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

²¹ Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.

²² Dispõe sobre a separação do Ensino Médio do Ensino Técnico.

²³ Regulamenta a articulação da Educação profissional técnica ao Ensino Médio.

²⁴ Estabelece diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

²⁵ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

²⁶ Aprova a Resolução *AD REFERENDUM* nº 89/2014, que versa sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do curso de língua inglesa, do CENID.

professoras de língua inglesa (aposentadas e em-serviço) sobre a língua inglesa nos diversos currículos com que trabalharam?; 2) Em quais discursos elas se inscrevem para enunciar sobre a criação dos IFs e sobre a disciplina língua inglesa?; 3) Qual é a concepção de ensino a que recorrem enquanto enunciam sobre sua trajetória como professora de língua inglesa? Conforme já pontuei, busco, ao intentar responder a essas três questões, atentar-me para a possível existência de uma voz documental em meio aos dizeres enunciados pelas professoras.

Frente a essas perguntas, considero que esta tese, que é fruto da colaboração de professoras de língua inglesa preocupadas com a Educação pública brasileira, pode se traduzir em elemento denunciativo, visto que deflagra documentos que direta ou indiretamente apresentam postura ressonante ao fracasso do ensino de língua inglesa nas escolas públicas e, além disso, pode servir de ferramenta de intervenção nesse *status* ontológico do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Ademais, este estudo pode nos ajudar a melhor compreender o lugar da língua inglesa nos diversos currículos já aprovados e utilizados nos IFs, e isso pode se traduzir em importante ferramenta para uma melhor compreensão do discurso fundador da instituição.

Também entendo que melhor compreender o amálgama de referenciais discursivos no contexto de criação dos IFs e, particularmente do IFTM, pode servir de relevante ferramenta para subsidiar uma melhor compreensão das relações de poder²⁷ existentes (entre instituições, entre a língua inglesa e outras disciplinas etc.) e como essas relações de poder têm incidido na constituição dos sujeitos.

Como um dos meus objetivos subjacentes a esta tese é propor uma resignificação e uma reconsideração das concepções tradicionais referentes à relação entre docentes e discentes de escola pública e, em especial, à relação entre docente de língua inglesa e discente de língua inglesa de uma escola pública federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, acredito que seja indispensável, com base em decretos e leis, propor uma reconstrução histórica consistente dessas instituições públicas federais. É o que passo a fazer na próxima seção.

²⁷ Concebo, a partir da leitura de Foucault, que as relações de poder estão intimamente associadas à *prática discursiva* empreendida. Assim, lanço mão do conceito de *prática discursiva* com base nas palavras do próprio autor ([1969]2005, p. 133): não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais: é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

1.2 Condições de produção: da transição das Escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Início esta seção com uma reconstrução da genealogia do ensino técnico e tecnológico. Essa reconstrução permite inferir que, em sua implantação, predominava um discurso taylorista-fordista. O que se buscava, pois, era ofertar ensino primário, gratuito com cursos e oficinas de marcenaria, serralheria etc. para aqueles que eram proletariados e “órfãos e desvalidos da sorte”. Esse discurso sobre a vocação inicial desse nível de ensino no Brasil deve ser analisado com vistas a respeitar o fato de que discurso e condições de produção cooperam em uma teia significativa histórica e política. Não se pode pensar, portanto, em um discurso insensível às condições de produção que o envolvem. A esse respeito, Pêcheux (1997, p. 77, grifos no original) pontua que “um discurso é sempre pronunciado a partir de **condições de produção** dadas (...). Ele está, pois, bem ou mal situado no interior da **relação de forças** existentes entre os elementos antagonistas de um campo (...)”.

É possível, pois, atestar que fatores sócio-históricos, socioideológicos e socioculturais se inter-relacionam na produção dos discursos e que sem sabermos quais condições de produção circundavam o momento histórico em análise, não podemos afirmar algo, sem incorrermos no erro de olvidar que o sujeito é imanentemente histórico. Devido a isso, avanço, a seguir, em uma reconstrução histórica do ensino público técnico brasileiro.

Para tanto, é válido ressaltar, de antemão, que o “Ensino Médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da Educação brasileira como o nível de mais difícil análise, estudo e enfrentamento” (MOLL, 2010, p. 98). Essa dificuldade decorre, em partes, da pseudo-estrutura arquitetada no bojo da ditadura “para escamotear o projeto hegemônico do poder e da concentração de renda que se sustentava e, assim, evitar que ocorressem a articulação e a politização do ensino secundário” (MOLL, 2010, p. 100). Dito de outra forma, tratava-se de uma proposta escolar que possuía muito mais cunho político do que estudantil em sua essência. Era interesse dos governantes ofertar cursos fragmentados que atendessem à demanda específica do tipo de desenvolvimento pretendido. O que se buscava, assim, era ter mão de obra “qualificada” para as empresas de grande porte que começavam a ancorar no Brasil e isso seria obtido por meio de uma estrutura educacional falsa. Esse argumento é sustentado por Kuenzer (2007, p. 17):

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil do final da década de 1960; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista e a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Em outras palavras, em meio a outros fatores, sustentavam-se meios para justificar a distribuição diferenciada, desigual e equivocada da Educação. Essa é a hostil realidade que as análises histórico-empíricas revelam de forma inequívoca. Para subsidiar o que acabo de registrar, recorro à genealogia das escolas técnicas federais, registrando a trajetória desde 1840, primeiro relato de criação de uma escola profissionalizante no país, mas me atento, mais detidamente, aos projetos dessa natureza que foram implementados a partir de 1909. Adianto-me para esclarecer que faço uso de alguns marcos temporais na história do ensino técnico e tecnológico no Brasil, sem a pretensão de desenvolver uma reconstrução completa de todo e qualquer acontecimento, mesmo porque dada a extensão do período utilizado para a análise, qualquer tentativa de esmiuçá-lo correria o risco de transformá-lo no escopo central do trabalho. O que intento apresentar é o contexto histórico em que ocorreram aquelas que, na minha clivagem, parecem ser as mudanças, ou propostas de avanços, mais relevantes para o estudo ora empreendido.

Este trabalho de análise, a meu ver, mesmo sem severa ênfase, deve remontar inicialmente ao ano de 1840. Nesse período, mais precisamente entre 1840 a 1859, foram criadas, em dez províncias brasileiras, as Casas de Educandos e Artífices, que objetivavam “tirar crianças das ruas” e dar-lhes um ofício. Trata-se de uma possível indicação do nascimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que só seria concretizada em 1909. Nesse ano, a partir do Decreto nº 7.566 de 1909, que já apontei no final da seção 1.1 deste trabalho, Nilo Peçanha cria, em dez estados, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, com vistas a melhor atingir condições necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico do país (BRASIL, 2010). Quando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou seu centenário (1909-2009), ela já havia criado 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas

vinculadas às universidades. Essas entidades foram transformadas no final de 2008 e início de 2009 em 38 IFs²⁸.

Por acreditar que o período de 1840 a 1859 foi relevante apenas como marco inicial das primeiras empreitadas na Educação profissionalizante, busco, nesta tese, transitar no contexto histórico da Educação técnica e tecnológica, sem retroceder necessariamente ao ano de 1840. Em outras palavras, o escopo desta pesquisa compreende as transformações ocorridas nas escolas federais profissionalizantes no período de 1909 a 29/12/2008, quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892/2008, que ao instituir os 38 Institutos Federais no âmbito do país, conforme já pontuei, abre espaço para atingir a marca de 354 escolas em 2010, que buscavam ofertar 500.000 vagas em todo o país.

Meu intento é, pois, não somente apresentar um apanhado histórico (minha menor pretensão), mas descortinar a situação sócio-histórico-econômica em que se deu a gestação e o desenvolvimento dessas instituições e, talvez assim, oportunizar aos leitores desta tese uma compreensão mais elucidativa das ambiguidades que permeiam o cenário da Educação Básica, Técnica e Tecnológica brasileira (meu maior objetivo).

Essa visão de ambiguidade torna-se mais evidente aos profissionais que lidam de forma mais rotineira e direta com entidades que foram concebidas para preparar para a continuidade de estudos e, concomitantemente, para “o mundo do trabalho”. A análise das propostas de estrutura das várias reformas impostas ao ensino secundarista neste século nos revela que a arquitetônica sugerida pelos documentos sempre foi a de uma verticalização de hierarquias a serem galgadas tão somente na seguinte ordem: 1) ensino primário; 2) ensino secundário propedêutico; 3) ensino superior com vistas à escolha de ramos profissionais. Assim é que se constitui a *dualidade* estrutural que se faz sentir até os dias de hoje nas escolas técnicas federais. A *dualidade*²⁹ a que me refiro diz respeito à busca por uma preparação geral que permita o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e que possa, ao mesmo tempo, preparar esses estudantes para os desafios e tensões inerentes ao mercado de trabalho. Essa análise ressoa a reflexão de Kuenzer (2007):

²⁸ Reitero que essa Rede é também formada por instituições que não aderiram ao projeto dos IFs, mas continuam a ofertar Educação profissional em todos os níveis. Trata-se de dois CEFETs (RJ e MG), 25 escolas vinculadas às universidades e uma universidade tecnológica.

²⁹ Ao longo desta tese, amparado em Kuenzer (1997), lanço mão do termo *dualidade* para me referir, também, às diferenças de qualidade entre a educação ofertada aos filhos da elite e aos filhos dos pobres no Brasil, desde o Brasil colonial até a contemporaneidade. Essa forma de conceber esse termo é recorrente na área da Educação, sobretudo nos textos da autora supracitada.

Até 1932, ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso ginásial, o curso normal antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico agrícola com 2 anos de duração, e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos. (KUENZER, 2007, p. 11).

Assim, o acesso ao curso superior era conseguido por meio de exames, mas apenas para os que cursassem o curso ginásial. Os que concluíssem a 6ª série obtinham o diploma de Bacharel em Ciências e Letras. A mediação entre o ginásio e o ensino superior era feita por meio dos estudos livres e exames. A proposta curricular determinada para o curso ginásial pela reforma João Luiz Alves (1925) era essencialmente propedêutica, incluindo Língua e Literatura Portuguesa e Latina, Línguas Estrangeiras Modernas, Matemática, Geografia, História, Física, Química, História Natural e Cosmografia, Filosofia, Sociologia, Desenho e Instrução Moral e Cívica. As outras modalidades, normal, técnico comercial e agrícola eram claramente voltadas para as demandas de um processo produtivo em que a indústria de transformação era incipiente, e não dava acesso ao curso superior.

Perante o cenário que descrevo acima, começo a me empenhar para desenvolver parte desta tese com o propósito de entender até que ponto essa visão dual, que, conforme pontuo ainda nesta seção, continua até os dias atuais, pode formar cidadãos com postura crítica, que adquirem uma substantiva formação técnica e cidadã. Adianto-me ao afirmar que não acredito que isso seja provável. O que temos é uma confusa ambivalência estrutural resultante de anos de escravidão e desvalorização do trabalho manual, ou seja, por anos, o trabalho manual era feito pelas classes pobres e, aparentemente, esses eram (e, muitas vezes, ainda são) o público-alvo das escolas técnicas. Frente a isso, comungo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) a visão de que

a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural-social e histórica para que a Educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano e, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Ainda com vistas a ratificar a desintegração que imperava nos cursos técnicos, retomo o panorama histórico pelo qual me enveredei, porém, desta feita, a partir da reforma CAPANEMA³⁰ em 1942 (BRASIL, 1942). Com esse marco regulatório, extinguem-se os

³⁰ Nome mais popularmente adotado para “Leis Orgânicas de Ensino” (BRASIL, 1942). O nome “Capanema” foi adotado em alusão ao ex-ministro da Educação Gustavo Capanema (gestão de 1937-1945), tido, por historiadores, como um dos responsáveis pela estruturação do Ministério da Educação, em moldes semelhantes

curso complementares, que são substituídos por curso médio de 2º ciclo, denominados genericamente de curso colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os curso normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes, no entanto, não oportunizavam o acesso ao nível superior. É válido ressaltar que, com esse avanço legislativo, esboçava-se um primeiro passo em direção à articulação entre as modalidades do ramo secundário (Científico e Clássico) com os curso profissionais, admitida mediante exames de adaptação. Abria-se, portanto, a possibilidade de acesso ao nível superior para os egressos dos curso secundários profissionalizantes.

Não me parece demais lembrar que antes da Reforma Capanema, o Ensino Médio, ou Secundário de 2º ciclo, ainda não existia. Ele passa a se estruturar como curso, com estudos regulares, em 1942. É salutar ainda reiterar que era para esses (pobres) e para os “órfãos e desvalidos da sorte³¹”, que desde 1909 havia as Escolas de Artes e Ofícios. Essas escolas eram basicamente voltadas para o ensino industrial e eram custeadas pelo próprio Estado. Um de seus objetivos era, também, formar chefes de cultura, administradores e capatazes (BRASIL, 1909).

Até 1942, portanto, o ingresso ao ensino superior era, praticamente, vetado aos egressos dos curso técnicos, pois era voltado para aqueles que se mostravam capazes de dominar os conteúdos gerais socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que seriam dirigentes. Assim é que os egressos de curso profissionalizantes não tinham reconhecimento para um saber voltado a um campo específico de trabalho, tendo de fazer adaptação a um currículo que era composto por Línguas (Português, Latim, Grego, Francês ou Inglês, Espanhol), Ciências e Filosofia (Matemática, Física, Química, História natural, História geral, História do Brasil, Geografia geral, Geografia do Brasil, Filosofia) e Arte (desenho). Essa segregação evidencia-se em uma das finalidades do então ensino

aos ainda existentes na atual conjuntura. A reforma Capanema sucedeu a reforma Francisco Campos (1932). Para este panorama histórico-social-ideológico, opto por não me enveredar pela reforma Francisco Campos por ousar afirmar que, ainda que o Decreto nº 5.241/1927 e o Decreto nº 20.158/1931 sejam considerados os primeiros instrumentos legais a estruturar curso já incluindo a concepção de profissionalização, pouco eficazes foram em meio a uma economia essencialmente agroexportadora para a qual baixa escolaridade seria suficiente. O que a reforma de 1942 intentou, grosso modo, foi apenas articular os curso propedêuticos aos curso superiores desejados. Nasceram, assim, os curso “pré-jurídico”, “pré-médico”, “pré-politécnico”, que se mostraram ineficazes para a época e para a opinião pública, de acordo com historiadores. Essa afirmação feita por Kuenzer (2007); Moll (2010); dentre outros, justifica-se à medida que eram propostos curso fragmentados e tecnicistas, cujo projeto educacional era apenas formar trabalhadores instrumentais pouco ou nada intelectuais ou politizados.

³¹ A noção assistencialista de “curso para pobres” se fez presente nos diversos texto oficiais da nação até a década de 1920, quando a Câmara dos deputados promove uma série de debates sobre a extensão do ensino profissional técnico a todos, ricos e pobres. Esses debates foram “concluídos” na década de 1930, quando, também, são criados os Ministérios da Educação, Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio e a visão assistencialista começa a “mudar”, ao avançar em uma perspectiva dissonante da que adoto no bojo desta tese.

secundário, qual seja a “preparação intelectual que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”.

Assim, de um lado, estava a formação propedêutica para as classes superiores, que possuíam *preparação intelectual* suficiente para galgar degraus mais altos na Educação. De outro lado, estava a formação técnica para as classes inferiores, que por serem *despreparados intelectualmente* para estudos mais elevados de formação especial, tinham que se qualificar para atender ao crescimento industrial da época.

A requisição de mão de obra qualificada era tamanha que, nos anos 1942 e 1946, são criados pela iniciativa privada o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), respectivamente, como forma de atender à demanda. Empresas da época, a exemplo do que ainda ocorre atualmente em alguns lugares do país, treinavam *sua* própria mão de obra, pois a demanda era maior do que a oferta. Assim, constituíam-se, até então, três fontes de *adestramento* de pobres: as escolas profissionalizantes mantidas pelo estado desde a gestão de Nilo Peçanha/1909, a rede S (Senai e Senac), mantida pela iniciativa privada desde 1942, e as diversas empresas ávidas por explorar a *mais-valia*³², que poderia ser ampliada por meio de um trabalhador *mais preparado*.

Frente a esse cenário, que imperou no país até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961 (que seria revogada posteriormente pelas Leis nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996), ousa afirmar que o ventre da escola técnica profissionalizante brasileira encontra-se em uma perspectiva de padrão produtivo taylorista-fordista. Afirmando isso, pois a dicotomização entre saber e fazer eram marcas preponderantes à época e ressoavam as práticas de ensino-aprendizagem dos profissionais da época. Ainda, como o Taylorismo e o Fordismo apregoavam a minimização do desperdício de tempo e dinheiro e a maximização dos lucros, avalio que essa concepção alinhava-se, justamente, com a forma de conceber o ensino da época: rápido, frugal e envolto no engodo da profissionalização.

Assim, em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebe-se, pela primeira vez, uma real tentativa de articular de forma completa os ramos secundários de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; de forma semelhante, os cursos realizados pela rede S (Senai e Senac) poderiam ser estruturados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau).

³² Amparo-me no arcabouço teórico marxista para conceber o conceito de *mais-valia*. De acordo com Marx (2007), *mais-valia* seria o valor que um profissional assalariado cria, porém não recebe. Esse valor é apropriado pelo capitalista e, constitui, assim, a base da acumulação e do enriquecimento capitalista.

Avalio, no entanto, que esse passo em direção à legitimação dos saberes advindos dos cursos técnicos foi resultante de uma expansão desenfreada de vários ramos profissionais, sobretudo dos setores secundário e terciário, para os quais não havia mão de obra suficiente. Assim, parece não ter havido outra alternativa a não ser, então, dar uma oportunidade, também, aos “desvalidos da sorte”. O que ocorre nessa época é, então, uma busca por mesclar as duas vertentes de ensino, propedêutica e profissionalizante, já citadas. Ao considerar essa tentativa de mesclar esses dois *sistemas*, percebo que continua a perpetuar a essência de que o ensino deve ser encarado como um prisma de concepção dual, ou seja, são dois elementos mesclados como *água e óleo*, que podem estar justapostos, mas não se integram em uma única massa indissolúvel, como entendo que seria mais benéfico à sociedade brasileira.

Não busco, no entanto, desconsiderar o avanço que houve com a Lei nº 4.024/1961, de acordo com a qual o ensino propedêutico e secundário passam a ser equivalentes. Apenas destaco que esse avanço mostrou-se insuficiente. Foi insuficiente à medida que o maior intuito dos dirigentes do país era, ao mesmo tempo, atender às crescentes pressões da população que marchava em prol da expansão das oportunidades de ensino para seus filhos, considerados marginalizados e respeitar as relações capitalistas iminentemente elitizadas. A respeito disso, Romanelli (1988, p. 175) pontua:

O que se verificou a partir daí foi o fato de o crescimento do ensino ter-se firmado em uma proposta não sistêmica de Educação, não visando a uma proposição do ensino enquanto sistema. O Estado atuava mais com o intuito de atender às pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de Educação.

Em 1971, foi registrada uma nova tentativa de avançar na redução da dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro. Com a Lei nº 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases promulgada no governo militar, a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau.

O ensino de 1º e 2º graus passa a objetivar “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, art. 1º). Essa proposta fora discutida a fundo e parecia se traduzir na primeira concreta quebra da dualidade marcada entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

A Educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a

iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971, art. 5º).

Na época, registrou-se um vertiginoso crescimento no interesse pelo segmento profissionalizante dos cursos, mas a proposta governamental de 1971 era atravessada por elementos conjunturais de ordem social, política e econômica provenientes da ditadura. Como já antecipei nesta seção, a ditadura pressupunha que as articulações e os movimentos sociais precisariam ser reprimidos e que o governo estava oferecendo forte crescimento da economia (chamado de *o milagre econômico*). Assim, diversos estudiosos na área da História da Educação (FONSECA, 1961; MANFREDI, 2002; WERMELINGER, 2007, dentre outros) subsidiam o ponto de vista que defendo nesta tese de que o que se buscava com um estudo secundarista voltado para a profissionalização e fragmentação do ensino propedêutico era: 1) despolitizar o ensino secundário por meio de um currículo tecnicista; 2) preparar mão de obra pouco pensante, a fim de atender às empresas de característica taylorista-fordista que invadiam o país na época; e 3) conter possíveis demandas de estudantes secundaristas ao Ensino Superior, que já haviam marcado significativamente as revoltas estudantis do final da década de 1960.

Não advogo aqui que não tenha havido avanço com a lei de 1971, nem tampouco que não houvesse procura por mão de obra preparada para as empresas de característica taylorista-fordista que se instalavam no Brasil. O que de fato defendo é que conforme pontua D'Ângelo (2007), a dicotomização entre o saber e o fazer sorrateiramente persistia. Perpetuava-se, pois, uma Educação fragmentada “sem vinculação com os fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitam sua compreensão” (D'ÂNGELO, 2007, p. 40). O que fora ou estava sendo arquitetado era muito mais pró-governo do que pró-população.

Mesmo valorizando a tentativa de alocar a dualidade estrutural na estrutura social, em vez de alocá-la na organização escolar, e, assim, permitir um sistema de via única para todos, ressalto que tamanha era a ineficácia desse modelo ainda de dualidades que em 1975, a pedido do então ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, o Conselho Federal de Educação faz um novo estudo, do que resulta o parecer nº 76/1975. Nesse parecer, o relator ressalta as dificuldades que houve em se tentar implantar o ensino profissionalizante em todas as escolas públicas. De acordo com o relator, o erro residiria no fato de terem, equivocadamente, interpretado erroneamente a lei que antecedia esse decreto. De acordo com o relator, a Lei nº 5.692/1971 propunha que o ensino, e não a escola, fosse profissionalizante. Assim, ao tentar transformar todas as escolas em profissionalizantes, sem recursos materiais, financeiros e humanos, incorreu-se em insucesso.

Coaduno com esta perspectiva, ou seja, compreendo que tentar maquiar as escolas profissionalizantes é uma forma de escamotear e falsear uma visão produtivista e uma formação que prima pela entrega de dados e não informações ou conhecimento³³. Defendiam uma falseada tentativa de transição entre a ditadura e a democracia; entre o ensino de dualidades para um ensino unitário. O que percebo é que continuava a prevalecer a *Educação bancária* (FREIRE, 1979, p. 66), que ao invés de ser libertadora, oprime. O que alegavam propor com a lei era permitir que os discentes fizessem parte da produção do conhecimento, o que, na prática, não se confirmaria. Freire (1979) esclarece que conhecimento não deve ser simplesmente transmitido de um sabedor para um aprendiz:

Conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção. (FREIRE, 1979, p. 10).

Registro que a Lei nº 5.692/1971 mostrou-se ineficaz para permitir “uma ação transformadora “do sujeito” sobre a realidade e isso causou grandioso descontentamento na população desejosa por mudanças” (D’ÂNGELO, 2007, p. 47). Tamanha era a insatisfação com a ineficácia dessa lei, que ela foi substituída pela Lei nº 7.044/1982, de acordo com a qual, haveria um novo arranjo na estrutura escolar: as 2.200 horas obrigatórias de ensino especial (profissionalizante) antes compulsórias na constância da Lei nº 5.692/1971 passam a ser integrais para a formação geral. Isso não só concebeu aos que estudavam nessas instituições profissionalizantes maiores oportunidades de ingressar em universidades, cujos processos seletivos eram vistos como excludentes, como também, curiosamente, conferiu maior respeitabilidade aos egressos dessas escolas técnicas, que passam a ser vistos como estudantes com maior *bagagem*.

A perspectiva defendida pela Lei nº 7.044/1982 tem curta duração, pois com o projeto de uma nova LDB, apresentado em dezembro de 1988, pelo deputado Octávio Elísio, incorporavam-se as visões de profissionais politécnicos em substituição aos profissionais técnicos. De acordo com a perspectiva politécnica, não se tinha no mercado o referencial, mas

³³ Adoto a perspectiva filosófica para distinguir *dado*, *informação* e *conhecimento*. De acordo com ela, *dado* seria aquilo que se apresenta à consciência como imediato, não construído ou elaborado. Assim, compreendo que *dado* é mais imediatista e mais vago do que *informação* (mentalmente maturado), que por sua vez, é mais vago do que *conhecimento* (mentalmente sedimentado). Ao adotar essa perspectiva, busco afirmar que o que a Lei nº 5.692/1971 desejava era ratificar a transmissão de *dados* e não a construção de conhecimento. Em outras palavras, consolidava-se a *Educação bancária* de que Freire (1979, p. 66) tratava.

sim na viabilização de projetos de vida historicamente (socialmente) determinados, a partir de uma formação integral e ampla.

Ressalta-se que, no transcorrer dessas mudanças e entre as mudanças que surgiriam, o então senador Darcy Ribeiro normatiza a Educação profissional e institui os CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), amparados pela Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Os Centros Federais de Educação Tecnológica, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, nos termos das Leis nº 6.545 de 30 de junho de 1978 e nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os CEFETs são³⁴ instituições de Ensino Superior pluricurriculares, especializadas na oferta de Educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Eles possuem, por finalidade, formar e qualificar profissionais no âmbito da Educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a Educação continuada.

Compreendo, com o amparo teórico bakhtiniano de que lanço mão nesta tese, que em documentos oficiais há vozes sociais que circulam e que com eles dialogam consonante ou dissonantemente. Assim, as leis que deram origem aos CEFETs buscavam ressoar anseios da população, visto que o governo federal deveria sempre buscar mecanismos de atender a desejos da população e trabalhar para ela e não buscar sedimentar anseios capitalistas de cunho taylorista-fordista e reducionista.

No entanto, ainda que o reconhecimento popular da relevância de desenvolver a *andragogia*³⁵ em estudantes fosse crescente, o governo federal, por meio de seu então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, opta por dissociar o ensino profissionalizante do ensino propedêutico. Impulsionado pelo discurso de que os objetivos das escolas profissionalizantes são diferentes daqueles almejados pelas escolas regulares, surge o

³⁴ Opto por utilizar verbos no presente do indicativo, ao descrever os CEFETs, como forma de reiterar que apesar de a maior parte dos CEFETs terem sido “transformados” em IFs, ainda existem duas instituições que optaram por continuar como CEFETs (CEFET-MG e CEFET-RJ). Essas instituições continuam acreditando que a elas seria mais interessante se transformar em Universidades Federais Tecnológicas do que IF. Isso já ocorreu com o CEFET-PR que se transformou em Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) mediante a Lei nº 11.184/2005.

³⁵ Compreendo *andragogia*, com base nos estudos de Malcolm Knowles (2009), de acordo com os quais *andragogia* seria um termo que se contrapõe a *pedagogia*, visto que se trata da ciência de orientar adultos a se desenvolverem com autonomia e sozinhos.

Decreto nº 2.208/1997, em que há a separação entre o Ensino Médio e o Ensino profissionalizante, ou seja, acentua-se a separação entre formação geral e formação específica.

Conforme o Decreto nº 2.208/1997, no art. 2º,

a Educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de Educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997).

Sob o tecido da Educação continuada, compreendo que está inserido o discurso da separação dos ensinos profissionalizante e propedêutico, visto que ao invés de articular um ensino profissionalizante imbricado no ensino regular, é criada a noção de *sequenciação*, o que parece um retrocesso ao que pregava a lei da LDB, promulgada apenas um ano antes (9.394/1996). Essa lei indicava, sobretudo no art. 40 do capítulo III, que a Educação profissional seria desenvolvida “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de Educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, dando a entender que a formação geral e a formação específica devem ocorrer de forma integrada.

Parece-me, ainda, que esse não é o único retrocesso que o Decreto nº 2.208/1997 apresentava. A própria Lei nº 8.948/1994, de 8 de dezembro de 1994, está sendo subvertida. Conforme já pontuei, essa é a lei que atribui aos CEFETs o *status* de autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação e detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Afirmando haver essa subversão, pois, quando um decreto fere uma lei anterior (nº 2.208/1997, desta feita), busca-se desconstruir algo já determinado. Pergunto-me: não eram os CEFETs autarquias federais detentoras de diversas autonomias, inclusive didático-pedagógica? Por que, então, determinar a segregação do ensino realizado nessas instituições sem consultar os profissionais que nessas instituições atuavam? Quão insatisfeitos estavam os profissionais e discentes dessas instituições com a busca pela integração dos “dois tipos de ensino”? Há dados concretos que apontam para essa insatisfação? Há pesquisas substanciais realizadas que atestaram isso? Ouso afirmar que ainda que eu tenha buscado encontrar tais pesquisas, não logrei êxito em identificá-las e, portanto, as desconheço.

Assim, em meio aos meandros políticos da época, entra em vigor o questionado e questionável Decreto nº 2.208/1997, cujo art. 3º dedicava-se a apresentar como seriam

compreendidos, a partir de então, os níveis de formação da Educação profissional. O decreto destaca que a Educação profissional seria dividida nos seguintes níveis:

Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia.

Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto.

Tecnológico: correspondente a cursos de nível Superior na área tecnológica destinados a egressos do Ensino Médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Avalio, pois, que esse decreto volta a atender aos interesses comerciais taylorista-fordistas, tecnicistas de outrora, dado que privilegia uma formação técnica em detrimento de uma formação humanista, integral e para a vida do homem. Esse decreto caracterizou-se, fundamentalmente, como “um verdadeiro desmonte das escolas profissionalizantes de nível Médio no país” (D’ÂNGELO, 2007, p. 81). Afirmando isso, pois houve uma completa desestruturação das escolas públicas estaduais de 2º grau, quando estas passaram a trabalhar com “um amontoado de disciplinas”, misturando ideias positivistas do Conselho Federal de Educação com ornamentos dos interesses imediatos como Educação moral e cívica (D’ÂNGELO, 2007, p. 82). Ouso afirmar que essa desestruturação das escolas pertencentes à rede pública estadual puniu, contraditoriamente, as Escolas Técnicas Federais, pois fizeram com que as federais tornassem-se a melhor opção para estudantes que buscavam ensino público geral de qualidade para vestibulares e processos seletivos assemelhados, o que não era, propriamente, o objetivo dessas entidades.

A esse respeito a autora supracitada esclarece:

Exatamente por manterem um ensino de qualidade, as escolas técnicas foram procuradas por numerosos estudantes que muitas vezes não tinham muito interesse por seus cursos profissionais e encaravam as escolas técnicas como o único modo de obterem um ensino de qualidade gratuito, que lhes propiciava uma preparação adequada para o vestibular e ter acesso aos cursos superiores. (D’ÂNGELO, 2007, p. 82).

Assim, passaram-se quase sete anos (1997-2004) de insatisfação e reivindicações para a volta da tentativa de integrar a formação técnica com a humanista, ou seja, profissionalizante com propedêutica. Paralelamente, as decisões econômicas tomadas pela gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso pareciam agravar ainda mais o quadro da Educação. A sobrevalorização do câmbio, que durou até o início de 1999, combinada com uma abertura pouco criteriosa às importações, maltratou grande parte da

indústria local e impulsionou o desemprego. Os anos FHC³⁶ começaram em janeiro de 1995 com uma taxa de desemprego de 4,3% da PEA, população economicamente ativa, o universo das pessoas que estão trabalhando ou procurando emprego, segundo levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). Em outubro de 2002, a taxa de desemprego alcançou, descontadas as variações sazonais, 7,7% da PEA, o maior nível desde fevereiro de 2000. Isso fez com que fossem necessárias flexibilizações nas leis de trabalho, o que punia os trabalhadores, e culminou, também, na crescente onda de privatização de empresas públicas brasileiras. Isso criou uma sensação de desespero nas pessoas que dependiam de atividades técnicas e fez com que fosse ampliado o descontentamento com o nível escolar técnico que possuíam e fosse aumentado o desejo por ser aprovado em uma Instituição de Ensino Superior³⁷. Esses três fatores (aumento dos níveis de desemprego; flexibilização das leis trabalhistas e aumento no número de empresas brasileiras privatizadas) fizeram com que um número crescente de pessoas buscassem as Escolas Técnicas Federais em busca da conclusão do Ensino Médio e da preparação para exames vestibulares, mesmo sabendo que essa não era uma atividade a que se propunham essas Escolas Federais. Essa situação de atender a uma clientela desinteressada pelos cursos técnicos asseverou o descontentamento, principalmente, dos professores das disciplinas profissionalizantes dessas entidades.

Frente a esse cenário de insatisfação e às crescentes reivindicações, já sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, é baixado o Decreto nº 5.154/2004, que busca, novamente, aliar a formação geral à específica, por meio do currículo integrado. De acordo com o art. 1º do decreto:

A Educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

³⁶ Informações econômicas obtidas na Folha de São Paulo, publicadas em 19 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj1912200222.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

³⁷ De acordo com o Censo da Educação Superior 2010/MEC, o número de matriculados em Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) aumentou cerca de 15% absolutos do ano 2000 ao ano 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1002756-numero-de-matriculados-no-ensino-superior-sobe-110-em-10-anos.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

Entendo que esse decreto estrutura-se como forte mecanismo de continuar na luta histórica por um ensino unitário, que desconstrua a dualidade estrutural do ensino. Afinal, entendo que ainda que seja voltada para o mercado de trabalho, a formação deve, primeiramente, ser integral e integrada (geral e específica) para a construção de cidadãos críticos, pensantes e atuantes, mas, antes de tudo, para que se vejam como seres humanos e não como máquinas. O que, desta vez, se almeja, de acordo com documentos do MEC, é ofertar uma Educação que

permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação íntegra³⁸.

A respeito dessa integração e da criação de uma base unitária de formação para cidadãos brasileiros, recorro à ideia de consolidação da base unitária da Educação articulada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37), em que os autores pontuam a relevância da sedimentação da base unitária do Ensino Médio, uma vez que, ao se fazer isso, a diversidade própria da realidade brasileira seria respeitada, o que, por sua vez, culminaria em uma ampliação da possibilidade do exercício de profissões técnicas. Esse intento passou a incumbir a escola da tarefa de preparar estudantes para que fossem vistos como sujeitos, por meio da cultura, da ciência, da tecnologia, mas também, de maneira integrada a essa formação geral, uma formação específica, em que esse sujeito compreendesse que o conflito é parte inerente de qualquer processo de ensino-aprendizagem e não seria diferente nas relações ontológicas do trabalho e nas relações sociais de produção. Isso, a meu ver, fez com que algo que era desejo antigo da sociedade passasse a se delinear como mais factível por meio dos CEFETs. Assim, devido a isso, compreendo como um avanço o que determinava o já exposto Decreto nº 2.208/1997, ou seja, compreendo como favorável a Educação profissional ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular em modalidades que contemplem estratégias de Educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997, art. 2º).

Em busca de acentuar os ganhos com a Educação profissionalizante, a Lei nº 11.892/2008 acabou por concretizar o nascimento dos IFs. Assim, foi determinada a criação

³⁸ Texto extraído do guia eletrônico da Educação Técnica Federal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

de 38 IFs, com cerca de 400 *campi* espalhados por todo o território brasileiro, no âmbito do Sistema Federal de Ensino:

Figura 3 – Linha do tempo da história dos IFs.



Fonte: MEC³⁹.

Atravessando as bases político-pedagógicas dessas instituições estão dois conceitos base: a verticalização do ensino e o respeito às especificidades e necessidades de cada região brasileira. A verticalização permite que docentes atuem tanto nos anos iniciais da Educação Básica quanto em níveis mais elevados como o Ensino Superior, inclusive ministrando aulas nos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, que podem ser criados nos IFs. Isso permite que haja melhor aproveitamento do material humano de alta qualificação que constitui o corpo docente dessas instituições. Já o respeito às especificidades e necessidades de cada região, embasado pela articulação e total indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão é, a meu ver, tentativa de desenvolver uma política pública de real intervenção na vida da sociedade. Esta última característica talvez seja a maior responsável pela notoriedade que adquiriram os IFs no Brasil e no mundo. A esse respeito, Pacheco (2011, p. 12), pontua que os IFs

são caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Entendo que a busca por uma “sociedade democrática e socialmente justa” possibilita a emancipação daqueles que vivem à margem da sociedade e permite

³⁹ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ressignificar a árdua epidemia que tem acometido o Ensino Médio brasileiro que, a preços vis, tem se transformado em palco de sucateamento e exclusão, discriminação e desgastes do ensino público brasileiro.

Segundo Kuenzer (1985), esse novo discurso refere-se a formar trabalhadores para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhes permitam adaptar-se à produção flexível, com capacidade de se comunicarem adequadamente, dominando os códigos e linguagens, a língua portuguesa e estrangeira, além de possuírem autonomia intelectual, o que lhes permite resolver problemas práticos por meio dos conhecimentos científicos que possuem.

Esse é, grosso modo, o mote dos IFs, que buscam proporcionar ensino público de qualidade para cidadãos, a fim de que gozem de uma visão holística das relações humanas. Essas instituições, como fiadoras de ensino público de qualidade e socialmente responsáveis, traduzem as políticas governamentais que norteavam as ações do governo federal quando de sua gestação. Assim, ao analisar as propostas dos IFs em prol da formação humana priorizada frente à qualificação para a laboralidade, expõe-se-se uma proposta institucional de primazia pela relação dialética em que todos os agentes envolvidos tornem-se corresponsáveis pela distorção das equivocidades que marcaram, por anos, os incipientes passos governamentais em prol da valorização da Educação pública profissionalizante.

Assim, aos poucos, as visões equivocadamente reducionistas que marcaram o ensino básico brasileiro por anos passaram a ceder lugar a arenas de concretização de políticas decisórias que passam a compreender que, para o real avanço da Educação, é necessário oportunizar um diálogo entre o local e o global. Esse diálogo apenas torna-se possível ao compreendermos que essas são duas instâncias que não se excluem, mas que se justapõem em muitos aspectos. Trata-se de uma noção de complementaridade.

Para melhor compreendermos como essas instituições podem galgar passos tão ousados em direção à democratização do ensino, vale ressaltar que o desenho curricular dos IFs, de acordo com a proposta político-pedagógica que os rege, visa a contemplar:

1. A Educação Básica, principalmente em cursos de Ensino Médio integrado à Educação profissional técnica de nível médio;
2. O ensino técnico em geral;
3. Graduações tecnológicas, Licenciatura e Bacharelado em áreas em que a Ciência e a Tecnologia são componentes determinantes, em particular as Engenharias, bem como programas de Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. (BRASIL, 2004).

Assim, conforme já pontuei nesta seção, caracteriza-se a verticalização e transversalidade da Educação e da Tecnologia, sem que, para isso, se compreenda a verticalização como mera oferta de Educação em vários níveis. Ao valorizar a integração entre a Ciência e a Tecnologia, a mistura *água e óleo* de que tratei ao discutir a Lei nº 4.024/1961 parece mais homogênea. A transversalidade, da forma que entendo, parece ser muito mais apropriada para os intentos governamentais e para os anseios populacionais, pois, se por um lado segue a perspectiva da interdisciplinaridade, por entender que os conhecimentos não devem ser vistos como estáveis, mas como moventes em confluência com outros tipos de conhecimento, por outro, explode a relação existente entre diferentes disciplinas, apregoada pela interdisciplinaridade, e passa a compreender que o conhecimento que o estudante forma é por meio da integração de diferentes objetos de conhecimento, valorizando a realidade em que está inserido. De acordo com Menezes (2002, p. 70), o termo *transversalidade* deve e pode ser mais bem compreendido como um

termo que, na Educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático em que alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos. A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam para a aplicação da transversalidade. No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas.

Diante disso, podemos inferir que o que os IFs buscam, de fato, é fomentar edificantes diálogos entre as várias instâncias da instituição e permitir que haja crescimento e transformação na própria instituição, mesmo sem considerar, para tanto, uma dependência direta do governo federal. É essa concepção de verticalização que resulta de um processo de transversalidade eficaz que permite aos diversos setores da Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho tornarem-se direcionadores das ações pedagógicas tomadas na instituição.

Essas ações devem pautar-se pelas especificidades da mesorregião⁴⁰ e dos *campi* que fazem parte de cada IF. Ressalta-se que, no que diz respeito à territorialidade, não há IF de apenas um *campus*, o que feriria a essência dessas instituições que são, por ordem

⁴⁰ Tomo o termo *mesorregião*, conforme cunhou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como uma subdivisão dos estados brasileiros que abrange diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Trata-se de nomenclatura estabelecida para fins estatísticos.

documental, pluricurriculares e *multicampi*. Ademais, não há IF que tenha *campus* em um Estado diferente daquele a que pertence.

Tendo percorrido sobre a constituição das Escolas Federais Técnicas no Brasil, passo, agora, a discutir o ensino de língua estrangeira (inglês) nos IFs e a problematizar como se dá esse ensino em meio à história de enfrentamento e de tensão entre Educação geral e profissional.

1.3 Discutindo o ensino de língua estrangeira (inglês) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O ensino de língua inglesa no Brasil tem sido estudado em diferentes vertentes que vão desde a relação generalizada que é estabelecida entre diversos professores e seus estudantes de inglês como língua estrangeira até os mecanismos sócio-histórico-ideológicos de uso dessa língua para a manutenção de desigualdades, opressões e de uma visão hegemônica e ubíqua dos Estados Unidos sobre os diversos outros países “menos favorecidos” e periféricos, dentre os quais está o Brasil.

Começo, pois, a discutir o ensino de língua estrangeira (inglês) nos IFs por meio de uma discussão do ensino dessa língua nas escolas públicas brasileiras em geral, por acreditar que há pontos de dissonância significativos entre essas instituições. Elas alinham-se no que tange aos desafios de engendrar mudanças com vistas à descolonização do conhecimento, mas dissociam-se pelo enfoque que é dado nos IFs, em que se ressalta o exercício do pensamento crítico, a partir do qual a realidade do estudante é mais considerada e menos generalizada. Digo *ressalta*, pois é essa a forma como é discursivizado o ensino em vários documentos dos IFs, conforme apontarei no capítulo de análise nesta tese.

Saliento que não objetivo aqui nem tomar os IFs como modelo para escolas públicas estaduais nem tampouco traçar o percurso histórico do ensino dessa língua nas instituições públicas brasileiras. O que ora intento é apenas retomar o posicionamento de alguns autores, cujas propostas têm repercutido no escopo dos estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada, para que se possa delinear um panorama daquilo que já foi feito em prol de acentuar a exequibilidade de uma prática política, politizada e problematizadora e, por conseguinte, permitir a revalorização da Educação de línguas.

A esse respeito, Moita Lopes (2003) defende que os professores de inglês, no Brasil, podem colaborar na construção de uma “outra globalização”, engajando-se em um projeto de anti-hegemonia que “se faz com base na construção de discursos que incluem todos

aqueles que estão à margem, seguindo-se princípios éticos, pautados pela impossibilidade de admitir significados que causem sofrimento humano” (p. 43). Esse processo anti-hegemônico, para o autor, resultaria da coconstrução de conhecimento em sala de aula e das ações tomadas pelos docentes como escolhas de temas para discussão, escolha de materiais didáticos etc. Para infortúnio das centenas de milhares de alunos que dependem do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, essa perspectiva de mudança e valorização do ensino da língua inglesa não tem sido evidenciada, tampouco pode ser vislumbrada em um futuro próximo. Sustento essa visão com base na gênese do ensino de língua inglesa no Brasil, que passo a apresentar, de forma sintetizada.

O primeiro registro oficial de inclusão da língua inglesa no currículo das escolas de que tenho conhecimento remonta a 1809, quando, de acordo com Oliveira (1999), Dom João VI decreta que as línguas francesa e inglesa deveriam “ser ensinadas nas escolas públicas brasileiras, sobretudo com vistas a permitir que os aprendizes pudessem se comunicar por escrito e oralmente” (p. 24). A lei que data mais precisamente de 22 de junho de 1809 dispunha sobre essa obrigatoriedade da seguinte forma:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar as línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de Língua Francesa e outra de inglesa. (MOACYR, 1936, p. 61).

Há de se considerar, também, que antecederam essa lei as independências americana (1776) e francesa (1789) e que a língua *franca* da época era o francês enquanto o inglês era apenas ensinado aos estudantes “mais avançados”. O desinteresse pelo inglês foi grande nas duas ou três décadas que sucederam a instituição do ensino de língua inglesa e francesa na Corte do Brasil. Esse desinteresse fez com que o inglês fosse visto como terceira língua (depois do latim, língua da religião e da literatura) na época (MARQUES, 2014, p. 117).

Subjazia a essa determinação de 1809, o interesse capitalista das relações comerciais que mantinham Portugal, França e Inglaterra na época. Para concretizar esse ensino, “usava-se, majoritariamente, o método Gramática-Tradução, que era reconhecido como o único método ‘disponível’ à época” (MARQUES, 2014, p. 118). Desde então, o ensino de língua inglesa tem sido alvo de inúmeras mudanças, sob o pretexto de ampliar seu alcance nas escolas públicas brasileiras. Algumas dessas mudanças foram consideradas positivas, mas muitas outras serviram de mecanismo para enfraquecimento dessa disciplina. Um desses episódios de enfraquecimento é registrado quando a Lei de Diretrizes e Bases, imersa no

discurso da formação humana em qualquer contexto (o que inclui o contexto técnico-tecnológico), incorre no erro crasso de excluir de sua grade curricular obrigatória o ensino de língua inglesa (LDB de 1961 e 1971, conforme já pontuado). Essa exclusão representou, seguramente, o ápice da negligência com essa disciplina.

Em outros momentos, não se constatou tamanha negligência do ensino de língua inglesa, mas um também maléfico desencontro entre o ensino de língua inglesa, oferecido oficialmente no Brasil, e os anseios e as necessidades dos estudantes. Há de se registrar, inclusive, que, por vezes, os próprios documentos oficiais parecem incongruentes com seus próprios objetivos, criando uma incoerência de propósitos interna que se traduz em um emblemático paradoxo desde sua concepção. Um exemplo desse paradoxo é a incompatibilidade existente entre as orientações dos PCNs do ensino de língua inglesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) quando confrontados com as Orientações Curriculares Nacionais de Ensino Médio – língua estrangeira (BRASIL, 2006), que parametrizam o ensino de língua inglesa para o Ensino Médio. A meu ver, de forma equivocada, os PCNs tratam o ensino de língua inglesa com enfoque exclusivo na leitura, valendo-se do argumento de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 18).

A defesa do ensino de leitura neste último documento transcende, inclusive, as noções sócio-econômicas expostas acima. O documento, também, discorre em defesa da leitura por meio de sua relevância social:

Considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da Educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

Curiosamente, esses mesmos alunos do Ensino Fundamental, quando alcançam o Ensino Médio, se deparam com professores cujas práticas estão parametrizadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-LE), que são, paradoxalmente, voltadas para o ensino comunicativo de língua inglesa em sala de aula. De acordo com esse

documento, o estudante precisa possuir “um bom domínio da competência gramatical, sociolinguística, da competência discursiva e estratégica” em prol da comunicação (BRASIL, 1998, p. 30).

Percebo que a incoerência agiganta-se quando os próprios documentos lançam mão de argumentos contraditórios para defender o ensino de língua inglesa que deveria ser priorizado. Nos PCNs de ensino de língua inglesa voltados para o Ensino Fundamental, na tentativa de justificar o porquê de não se dedicar ao ensino da oralidade, afirma-se que

as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 18).

No entanto, frente a isso, pergunto: “o que há de diferente no Ensino Médio público brasileiro que permitiria o ensino da oralidade neste nível e não no Fundamental?”. A meu ver, nada. Ademais, não se pode negar que a língua(gem) é constitutiva de nossa identidade como seres humanos. Assim, em meio a esse caráter de indissociabilidade entre formação humanista e formação linguística, avalio que, quando os documentos oficiais enfatizam as dificuldades que fazem parte do cotidiano das escolas públicas e delas lançam mão para justificar uma ou outra abordagem, não se está levando em consideração que o conhecimento pode ser alcançado por meio de um trabalho coletivo que busque desarticular o empacotamento e o solipsismo que permeiam o status ontológico da relação *professor-detentor-do-saber* e *aluno-sem-luz*. Essa concepção arcaica de ensino-aprendizagem fere a possibilidade de viabilizar, inclusive, a formação continuada de professores de língua inglesa para a melhoria das relações sociais e práticas discursivas⁴¹ de sua atuação (CELANI, 2002, p. 19), visto que eles passam a se sentir desmotivados para refletir sobre as novas exigências epistemológicas frente ao enfrentamento da fixidez de paradigmas já sedimentados. Nas palavras de Celani (2002, p. 19), uma quebra dessa perspectiva tradicionalista contemplaria o modo

como o professor da escola pública se vê como profissional da Educação; como vê a relação de sua atuação pedagógica com a Educação global do adolescente; como entende a função social de seu objeto de ensino no contexto sócio-histórico em que atua.

⁴¹ *Práticas discursivas*, na pesquisa sócio-histórica, são entendidas como “produções simbólicas que se constituem nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas” (CELANI, 2002, p. 25).

Essa reflexão que propus, sobre como tem sido tratado o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, não possui por objetivo tergiversar sobre o ensino de língua inglesa nos IFs, mas permitir que o cenário em que se encontra a língua inglesa no ensino brasileiro seja delineado de fora para dentro, do macrocenário para o micro, visto que os IFs constituem-se como uma das várias instituições públicas brasileiras. Outra razão para descortinar essa história é lançar mão de um amparo teórico-referencial foucaultiano na análise desenvolvida nesta pesquisa. De acordo com o autor, uma análise pode ser mais bem arquitetada se

não passarmos do discurso para o seu núcleo interior, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, **passar às suas condições externas de possibilidade.** (FOUCAULT, [1971]1996, p. 50, grifos meus).

É isso que intento fazer a partir de agora, ou seja, partir do próprio discurso, da própria historicidade para a análise. Antes de começar a aprofundar a análise do ensino de língua inglesa, desta feita, nos IFs propriamente, saliento que cronologicamente as OCEM certamente serviram de consulta e diretriz para a redação da lei de criação dos IFs, Lei nº 11.892/2008, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Essa lei, em diversos pontos, dialoga com as OCEM. Um dos pontos que se traduz nesse diálogo entre documentos é o que trata da busca por formar cidadãos para o mercado de trabalho.

Nas OCEM, reconhece-se que uma das funções do Ensino Médio é o compromisso com a Educação para o trabalho, e que a língua inglesa é de grande relevância na vida profissional das pessoas à medida que passam a ser incorporadas práticas globalizadas e globalizantes no Brasil que caminham em direção à dependência de mercados e empresas internacionais que se instalaram no Brasil. Reitera-se, portanto, que é “imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 149). Essa imprescindibilidade da relação escola-emprego também encontra amparo na seção II, art. 6º, inciso I, que trata das finalidades e características dos IFs. No documento,

os Institutos Federais têm por finalidades e características ofertar Educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos, com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 1999, p. 149).

Entendo, pois, que não há como falar em “atuação profissional nos diversos setores da economia” ou em “conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho” sem levar em consideração o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A conjuntura de reflexões apresentada até aqui serve para explicar o cenário em que se nota a relevância do ensino de língua inglesa nos IFs.

Como os IFs constituem-se como entidades pluricurriculares em que imperam a verticalização dos níveis de ensino e a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, os professores de língua estrangeira (não somente) devem trabalhar ressignificando e redirecionando sua forma de ensinar nos diferentes contextos em que atuam (Ensino Médio integrado, Ensino Superior etc). Ressalto ainda que, conforme já pontuei na seção 1.2, os IFs são dotados de autonomia em diversos aspectos, inclusive no aspecto teórico-metodológico, e, por isso, a forma de conduzir o ensino de língua inglesa em cada IF pode variar no que diz respeito a qual(is) abordagem(ns) enfocar.

Devido a isso, os IFs, por meio de seus professores, buscam tratar o ensino de língua inglesa com vistas a ampliar a capacidade de *agenciamento*⁴² do estudante, já que se caracterizam como instituições que buscam trabalhar com a noção de andragogia e autonomia nos alunos e, assim, permitir que, mais do que bons profissionais, eles se tornem cidadãos sensíveis à realidade daqueles que os cercam. Isso condiz com a noção de problematização que permeia os documentos oficiais dos IFs e combate uma noção de totalidade, passividade e estabilidade dos livros e materiais didáticos utilizados em sala de aula, ou seja, parece ser recorrente nos diversos IFs brasileiros um anseio por parte dos professores de formar alunos questionadores seja por meio da leitura, da escrita, da fala ou da compreensão oral nas aulas de língua inglesa. Essa proatividade encontra-se histórico-temporalmente amparada, pois, já a partir dos anos 1990, os estudiosos da área de ensino-aprendizagem de línguas abandonaram a crença na existência de um método perfeito (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 1994), o que também serviu de combustível para maior respeito às especificidades e à capacidade de agenciamento dos diversos estudantes de língua inglesa que habitavam o Brasil. Afirmando isso, pois percebo que, uma vez que docentes e discentes passam a compreender que não há método pronto ou totalizado, eles passam a perceber seu papel de atores principais nas ações de construção e coconstrução do conhecimento.

Sobre essa atitude ativa-colaborativa dos alunos em meio à postura de agência, Kalantzis e Cope (2008, p. 10) afirmam que

⁴² Tomo *agência* e *agenciamento* como sinônimos e opto por detalhar como os concebo teoricamente na nota 43.

o peso da *agência*⁴³ era fortemente atribuído às autoridades do conhecimento, quais sejam o professor, o currículo, as políticas públicas e o livro didático. (...) Isso não nos parece mais adequado em um mundo no qual a agência no lugar da obediência está se tornando uma questão central em termos econômicos e sociais. O novo aprendizado concebe a mudança no peso da agência no mesmo rumo que ela está tomando em termos mais gerais.⁴⁴

Quando menciono, conforme fiz anteriormente, “os vários IFs brasileiros”, não o faço de forma leviana ou incauta. Na verdade, antes mesmo de iniciar a execução desse projeto de Doutorado, que agora materializa-se sob o gênero tese, busquei fazer uso de minhas experiências nos cargos que ocupei no âmbito do IFTM antes de iniciar esta pesquisa, a saber: professor efetivo de língua inglesa; coordenador e implementador do Centro de Idiomas deste IF; coordenador de aplicação dos exames “TOEFL” em todos os *campi* da instituição; coordenador institucional do programa Inglês Sem Fronteiras do governo federal; coordenador institucional do programa Ciências Sem Fronteiras do governo federal e coordenador de relações internacionais dessa mesma instituição.

Essas funções me oportunizaram a participação em reuniões, encontros, planejamentos e fóruns *online* de discussão, nos quais pude estreitar laços afetivo-profissionais com representantes de praticamente todos os IFs brasileiros. Considero, inclusive, que este tenha sido o principal ganho de ter ocupado esses cargos. O que afirmo é que a interação que surgiu nas diversas interlocuções com meus colegas de outros *campi*, outros IFs e outras regiões brasileiras permitiram que eu melhor compreendesse o cenário de trabalho que possuíam nessas localidades.

O que posso afirmar, com base nas experiências que adquiri, é que ainda que haja autonomia pedagógica dessas várias instituições e que o intento maior dos docentes seja trabalhar o ensino de forma crítica, a fim de fomentar a *andragogia*, na prática, contraditoriamente, o ensino que é ofertado resume-se, na sua maioria, ao processo de ensino de estratégias de leitura e práticas por meio de textos voltados para as áreas específicas de cada curso. São raras as situações em que os professores com os quais mantive contato relataram condições diferentes de trabalho daquelas que vivenciei e sobre as quais passo a escrever.

⁴³ Lanço mão da noção de *agência* e *agenciamento* com base em Jordão (2013), de acordo com quem, a “agência é caracterizada, na perspectiva pós-estruturalista rizomática, como possibilidade de perceber-se pensando, de compreender seu processo de construção de sentidos e, simultaneamente, de ver o outro também construindo seus sentidos em processos discursivos”, e assim, considero e estendo essa noção a ponto de afirmar que “agência” traduz-se em ações para intervenção e transformação social.

⁴⁴ Minha tradução livre do original: “the balance of agency was heavily skewed towards the knowledge authorities of teacher, curriculum, designer and textbook writer. (...) It no longer seems so right in a world in which agency rather than obedience is becoming regarded as a key to economic and social achievement. The New Learning affords a shift in a balance of agency in the same direction that is evident in the world at large”.

Cada professor efetivo⁴⁵ de língua inglesa do *campus* em que atuo possui de doze a 18 aulas semanais, além de se envolver em projetos de Pesquisa e Extensão. Além de possuir um número considerável de aulas semanais, essas são distribuídas em diversas turmas e níveis, entre os cursos regulares do IFTM e os cursos do Centro de Idiomas (CENID), o que faz com que a preparação das aulas e o processo avaliativo sejam mais trabalhosos. Afirmando isso, pois os diversos currículos do IFTM, onde trabalho, abarcam uma ou duas aulas de língua inglesa (de um total de 40 ou 45 aulas semanais que os alunos possuem) a serem ministradas para 40 alunos em média (esse número pode chegar a 45 em turmas com repetentes). Esses alunos são avaliados com testes escritos a cada três meses e, com maior periodicidade, por meio de trabalhos realizados em grupo. As ementas dos diversos cursos de língua inglesa ministrados parecem comungar da mesma visão, o que me permite afirmar que a maioria apregoa o ensino de “estratégias de leitura (*skimming, scanning* etc.), “formação crítica”, “vocabulário voltado para a área em que se dá o curso”. Um exemplo desse trabalho direcionado são as aulas ministradas nos cursos técnicos na área de Agropecuária, cujos textos-base são voltados para esse universo. Já os cursos técnicos em manutenção e suporte de computadores devem, preferencialmente, ao menos, tangenciar o tema “informática”.

O que se percebe, no entanto, é uma aula que, na verdade, não se efetiva como de “formação crítica”, mas acaba por revelar uma concepção de linguagem que é positivista, transparente aos sujeitos que a aprendem, e em que o processo de ensino-aprendizagem é tratado de forma a pensar e agir fora de sua historicidade. Dito de outra forma, os documentos ressoam dizeres que se condensam para afirmar que se forem trabalhados textos pertencentes à área, todos os alunos da turma terão maior facilidade para aprender. Na prática, isso não ocorre. Na verdade, o que decorre desse fato é a questão de caber ao professor a postura de fazer um ensino mais humanizado para um grupo de aluno passivo e emudecido, que pouco intervém no escasso tempo de aula que possui.

Isso exige do professor a capacidade de compreender cada sujeito de forma singular. Afirmando isso, pois a concepção discursiva de linguagem com a qual coaduno e trabalho (inclusive nesta tese) permite-me compreender que ainda que os sujeitos-aprendizes com quem lido e lidei em meu cotidiano nessa instituição federal enunciem a partir do lugar discursivo graduando em um curso técnico ou tecnológico federal, seus dizeres interpenetram-se e interconstituem-se em um amálgama de movência, opacidade e deslocamentos de sentidos. Isso quer dizer que esses mesmos aprendizes em outra situação de aprendizagem,

⁴⁵ Ao todo, em 2016, o *campus* Uberlândia do IFTM possui seis professores efetivos de língua inglesa.

permeada por outras condições de produção e recepção, enunciando para outro auditório social, o fariam de outro lugar discursivo. Ou ainda, o mesmo curso, no mesmo prédio, ministrado para diferentes alunos seria um outro curso.

Conforme pontuei em estudo anterior (FERREIRA, 2010), a globalização teve papel determinante na constituição dessa realidade de cursos e ensino engessados, pois é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do contexto contemporâneo. O constante ir e vir de pessoas e mercadorias trouxe uma necessidade de mecanismos mais ágeis e de maior acuidade, oferecendo meios de suprir as “novas” necessidades humanas: armazenamento de grandes volumes de informações dos mais variados tipos e formas e sua recuperação em tempo aceitável. Assim, para esse intuito, busca-se delinear uma escola de emudecidos e apassivados, em que não haveria “espaço” para problematização por parte de alunos, ou seja, não haveria oportunidade para que a singularidade de cada aluno emergisse.

Existe, também, uma característica nos cursos de língua inglesa nos IFs que favorece o “depósito de informações”: ser um proporcionador de mobilidade social, haja vista que a inscrição empreendedora e mercadológica que os estudantes desse curso aparentam ter é referendada por um curso que visa a oferecer-lhes a possibilidade de ocupar um novo nicho econômico-social no país. O que intento afirmar é que tanto a instituição quanto os estudantes matriculados nela esperam que a língua inglesa consiga contribuir no alçamento de novos patamares profissionais e, assim, eles possam melhorar a qualidade de vida da sociedade que os rodeia e possam, também, atender às necessidades emergentes.

Esse discurso de (trans)formação da realidade e de ativa participação permeia os “perfis dos egressos” que são registrados nos diversos cursos da instituição (na disciplina língua inglesa) bem como faz coro com os elementos que Ramos (2005) defende para a organização ideal de um currículo do Ensino Médio integrado ao ensino técnico nas mais diversas disciplinas, quais sejam: o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade; a formação humana englobando tanto a formação básica quanto a formação para o trabalho; o trabalho como princípio educativo, já que o trabalho permite

[...] a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; uma epistemologia que tenha em conta a unidade de conhecimentos gerais e específicos; e uma metodologia que possibilite a identificação das especificidades desses conhecimentos em relação à sua historicidade, potencialidades e finalidades; uma pedagogia que objetive a ‘construção conjunta’ de conhecimentos gerais e específicos, sendo que os primeiros dão fundamentos aos segundos e estes exprimem o caráter produtivo concreto dos primeiros (conhecimentos gerais) e os fundamentos das diversas técnicas que caracterizam o trabalho moderno a partir dos eixos: trabalho, ciência e cultura. (BRASIL, 1999, p. 113-114).

Curiosamente, no entanto, mesmo estando registrado em “perfis de egressos”, em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e demais documentos reguladores, as escolas profissionalizantes, na prática, insistem em delegar à língua inglesa o papel de tão somente instrumento para que os profissionais executem minimamente seu trabalho e não como elemento constitutivo da formação sujeitucional dos profissionais. Essa *instrumentalização* da língua inglesa fica mais notória nas aulas que são ministradas, mas, conforme aventei anteriormente, encontra-se velada nas ementas dos cursos do IF que insistem em incorrer no equívoco de preconizar um tipo de ensino crítico e transformador que não parece ser, de fato, feito nas centenas de *campi* de IFs espalhados geograficamente pelo país. Afirmo isso, pois, de acordo com informações a que tive acesso no ano de 2014, apenas alguns *campi* dos IFs Sul-Rio-Grandense e do Espírito Santo trabalhavam com cursos voltados para as quatro habilidades. Nos demais, elegem-se habilidades de “maior necessidade” para os alunos, o que, muitas vezes, traduz-se em “leitura”. Esse velamento pode ser observado na ementa de um dos cursos do IF no qual sou professor, em que a aquisição das capacidades básicas da língua – entender, falar, ler e escrever, sempre pautada para suas maiores necessidades humano sócio-político-afetivo e técnico-profissional sejam, de fato, respeitadas.

Frente a isso, saliento que ainda que essa ementa seja resultante de uma concepção de língua(gem) que percebe o sujeito como alguém que se constitui da/na/pela língua inglesa, o trabalho que é efetivamente realizado não traduz o que preconiza esse documento.

Um outro exemplo institucional de incongruência entre o que é proposto pelos documentos e o que é efetivamente realizado no IFTM é a proposta de trabalho do Centro de Idiomas do IFTM (CENID). A Resolução nº 16/2015, de 23 de fevereiro de 2015, aprova a Resolução *AD REFERENDUM* nº 89/2014, que versa sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de língua inglesa, do CENID.

Desse documento, como resposta à portaria nº 288 de 14 de março de 2014, em que o *CONIF*⁴⁶/*FORINTER*⁴⁷ propõem a criação de Centros de Idiomas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constam os seguintes princípios norteadores:

⁴⁶ *CONIF* é a sigla utilizada para designar o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de que todos os Institutos Federais fazem parte e cujas reuniões são realizadas com a presença dos reitores de cada IF.

⁴⁷ *FORINTER* é a sigla utilizada para designar o Fórum de Relações Internacionais das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse fórum busca socializar as ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de cada IF, bem como trabalha em prol da internacionalização dos trabalhos dos IFs. Cada IF, neste fórum, é representado pelo assessor de relações internacionais institucional, cargo que ocupei no ano de 2013 e início de 2014 (14 meses), quando, a pedido, para me dedicar ao curso de Doutorado da UFG, fui dispensado.

Serão empreendidas ações que respaldem a formação de falantes proficientes em idiomas estrangeiros/línguas adicionais, de forma a preparar a comunidade acadêmica para intercâmbios, estágios, estudos e pesquisas no exterior, realização de testes de proficiência, visando a contribuir para a formação integral e profissional dos discentes do Centro de Idiomas do IFTM. Dentre essas, destaca-se a oferta de cursos regulares de idiomas para a comunidade acadêmica conforme o Regulamento do Centro de Idiomas do IFTM.

No plano cultural, serão criadas atividades culturais e sociais, para promoção de conhecimento sobre a cultura de outros países, principalmente daqueles com os quais a instituição mantém convênio e tem relação de intercâmbio. São exemplos dessas atividades: seminários, simpósios, viagens, excursões, eventos interculturais, aulas extramuros; sessões de cinema; eventos acadêmicos internacionais⁴⁸. (IFTM, RESOLUÇÃO nº 16/2015).

Problematizo a incongruência dessa proposta por perceber um anseio que não é operacionalizado nem tampouco exequível a um curto ou médio prazo. Para realçar essa incongruência, fiz questão de recortar a seção do documento intitulada “princípios norteadores da concepção curricular do IFTM” do Projeto Pedagógico do Curso de língua inglesa do Centro de Idiomas do IFTM, de que, conforme compreendo, deveriam constar princípios norteadores de toda a instituição e não apenas do Centro de Idiomas, que não é meu objeto de estudo nesta tese propriamente. Nota-se que, em tese, o objetivo seria a “formação integral e profissional dos discentes”. Fato é que conforme já pontuei ao longo desta tese e assevero no Capítulo 4 em que teço a análise propriamente, a dualidade entre estudo propedêutico e profissional sempre imperou nos IFs e, então, não se pode falar em uma visão holística de formação. Outra incoerência é apontar a realização de “atividades culturais e sociais, para promoção de conhecimento sobre a cultura de outros países, principalmente daqueles com os quais a instituição mantém convênio e tem relação de intercâmbio” (IFTM, Projeto Pedagógico do Centro de Idiomas do IFTM, 2015). Isso também não ocorre. Na prática, tudo que se tem são aulas regulares com baixa carga horária na própria grade curricular dos alunos (uma ou duas aulas por semana) e, para os contemplados pelo sorteio do CENID, aulas de língua estrangeira como segunda língua após o horário regular das aulas, ou seja, após às 16h30min. Ressalto que a proposta feita nesse documento de propor “seminários, simpósios, viagens, excursões, eventos interculturais, aulas extramuros; sessões de cinema; eventos acadêmicos internacionais” (IFTM, Projeto Pedagógico do Centro de Idiomas do IFTM, 2015) não seria possível nem mesmo do ponto de vista logístico. Essa inexecutabilidade deve-se, inclusive, à alta carga horária regulamentar que já possuem discentes e docentes durante os cinco dias de aula, em que das 07h30min às 16h30min, estão envolvidos com atividades regulares inerentes ao próprio IF.

⁴⁸ Texto extraído da seção “princípios norteadores da concepção curricular do IFTM” do Projeto Pedagógico do Curso de Língua Inglesa do Centro de Idiomas do IFTM, aprovado como Resolução nº 16/2015, em 23 de fevereiro de 2015.

Assim, mais uma vez, há um embate entre o que é proposto pelos documentos filosóficos e institucionais e a prática evidenciada por docentes e discentes nas ações implementadas.

Esse embate tem, por vezes, caracterizado um cenário de *faz-de-conta*, pois os documentos oficiais sempre determinam que a aprendizagem de uma língua estrangeira é direito do cidadão (OCEM, 2006) e na prática isso não tem sido possível, pois, não raramente, o ensino de línguas é visto como um processo apolítico, a-histórico e acultural. Ensina-se, pois, língua pela língua e as atividades culturais de que tratam os documentos não são operacionalizadas.

Conceber a escola pública (e, por conseguinte, os IFs) como um não-lugar para a aprendizagem de línguas estrangeiras é, a meu ver, resultado de um discurso que circula sócio-histórico-ideologicamente e que permite e sustenta a existência de um mercado explorador e hegemônico que precisa vender um dos seus mais novos e rentáveis produtos: a Educação privada (o ensino de língua inglesa em institutos de idiomas). No entanto, precisamos de “significados que desmontem valores universalizados e hegemônicos sobre quem somos na vida social, construídos para atender a um mercado livre neoliberal que nos afeta globalmente” (MOITA LOPES, 2003, p. 44).

Assim, é possível reiterar o que afirmei nesta seção sobre a forma de *pseudo-modernização* empreendida nas relações de ensino-aprendizagem, ou seja, constata-se que a modernização realizada foi excessivamente conservadora, pois se mudaram relações que não se traduzem diretamente no processo de empoderamento de seres humanos e conforme sustenta a tese de Algebaile (2004), trata-se de um sistema que se “amplia para menos” (ALGEBAILLE, 2004, p. 107) por terem sido implementadas mudanças que efetivamente “não foram voltadas a estimular o crescimento intelectual e intervencionista dos alunos” (ALGEBAILLE, 2004, p. 108).

A breve análise da prática que apresentei nesta seção, mesmo que em vias opostas ao que é pregado pelos documentos utilizados nos IFs sinaliza, tomando-se um maior ou menor tempo histórico, uma busca incessante pela manutenção das relações de poder neoliberais e imperialistas, em prol do emudecimento de classes oprimidas e marginalizadas. Analisada em outras palavras, a realidade com a qual lidamos hoje nas escolas brasileiras, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira (inglês), traduz-se, de forma emblemática, no desaparecimento do ideário de um projeto de desenvolvimento linguístico e configura-se, no plano ideológico, como desvinculação das escolas públicas daquele que deveria ser seu papel principal: intervir de forma ostensiva para rearranjar as relações de poder e oportunizar uma travessia mais provável e segura dos marginalizados em direção à qualidade de vida. Ao não cumprir o seu papel social mais relevante, as escolas públicas avalizam o discurso da

colonização e da dependência Brasil-Estados Unidos. A respeito dessa dependência, Paiva (1996, p. 24) esclarece que “a partir de 1921, a dependência para com os norte-americanos aumentou com a crise do café, tendo o Brasil que recorrer a constantes empréstimos. A dependência econômica gerou uma dependência cultural”. Ademais, sob uma perspectiva discursiva, afirmo que a concepção de ensino que é de fato levada à sala de aula nas instituições públicas brasileiras não permite que o aprendiz constitua-se sujeito, pois não há espaço para alteridade com diversas culturas, crenças e pensamentos (quando há, trata-se do que concebo como “alteridade exclusiva-dual”⁴⁹ entre Brasil e Estados Unidos), nem tampouco deixa campo para tomadas de posição e agência em relação à língua que lhe é ensinada.

Como não faz parte do escopo deste trabalho reconstruir historicamente a relação entre Brasil e Estados Unidos, entendo que é suficiente afirmar que a dependência intelectual de que tratei no parágrafo anterior, de modo geral, impera até os dias atuais, sobretudo quando é analisada a forma reducionista com que os materiais didáticos brasileiros ainda tratam o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras.

Tendo proposto uma reflexão sobre a forma emblematicamente reducionista que ainda permeia o ensino de língua inglesa nos IFs e nas escolas públicas em geral, apresento um quadro esquemático desse primeiro capítulo, aqui finalizado. Em seguida, no Capítulo 2, passo a tratar da Orientação Teórico-Metodológica construída para a pesquisa.

⁴⁹ Optei por cunhar este termo, a fim de expressar a relação de dependência de via única que existe entre Brasil e Estados Unidos. O que, a meu ver, evidencia-se é que, quando há alteridade com outras culturas, crenças ou pensamentos, essa ocorre apenas entre Brasil e Estados Unidos e mais precisamente de Brasil para Estados Unidos.

Resumindo o Capítulo Primeiro

Neste capítulo, para tentar dar conta da historicidade, das condições de produção e das razões pelas quais esta pesquisa de Doutorado foi realizada, busquei:

- a) Contextualizar o leitor acerca das justificativas e dos objetivos que conduziram à realização desta pesquisa, tendo como foco como os professores de língua inglesa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) *representam* as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e como essas representações se traduzem na experiência de ensino de língua inglesa nos dias atuais.
- b) Apresentar as condições de produção em que se deu a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para problematizar as concepções mercadológicas que subjazeram a seu surgimento e influenciam, direta ou indiretamente, no ensino de língua inglesa nessas instituições.
- c) Justificar o porquê de adotar para essa pesquisa uma perspectiva da Linguística Aplicada que dialoga com a Análise de Discurso, para circunstanciar as razões que me levaram a adotar um trabalho de interface sob uma perspectiva discursiva da linguagem.
- d) Abordar dados disponíveis sobre o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a fim de destacar a relevância de pesquisar neste/sobre este nível de ensino ainda incipiente no país.
- e) Apresentar as perguntas de pesquisa delineadas para este estudo. **As questões que norteiam este estudo são:** 1) Quais são os dizeres enunciados pelas professoras de língua inglesa (aposentadas e em-serviço) sobre a língua inglesa nos diversos currículos com que trabalharam?; 2) Em quais discursos elas se inscrevem para enunciar sobre essa criação e sobre a disciplina língua inglesa?; 3) Qual é a concepção de ensino a que recorrem enquanto enunciam sobre sua trajetória como professora de língua inglesa?

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Enquanto o inglês abre portas para alguns, ele é simultaneamente uma barreira para a aprendizagem, o desenvolvimento e o emprego de outros, e, assim, deixa de fora muito mais do que deixa entrar.

(PENNYCOOK, 2007, p. 103)

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os caminhos até o seu objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa.

(BAKHTIN, [1975]1988, p. 88)

A memória não é estática, é antes um espaço móvel de divisões, deslocamentos, retomadas, e conflitos. É um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e até contra-discursos.

(PÊCHEUX, [1983]1999, p. 56)

E a instituição responde: “Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiamos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas que o recebe”.

(FOUCAULT, [1971]1996, p. 7)

Esta tese se inscreve na LAC em interface com a ADD. Além da ADD, concateno os pressupostos teórico-epistêmicos da ADF, recorrendo aos postulados de Pêcheux e Foucault. Conforme já pontuei no corpo desta tese, em seções anteriores, na feitura desta pesquisa acadêmica, mobilizei mais avidamente as noções bakhtinianas; articulei alguns diálogos secundários com os pressupostos pecheutianos e arrolei pontos de articulação com os estudos foucaultianos. Foi justamente essa gradação nas epistemes de que lanço mão que me fez tomá-las, para esta pesquisa, como base teórica, base referencial e base complementar, respectivamente.

A LAC diz respeito a uma área de pesquisa que, segundo Pennycook (2001, p. 5), visa estabelecer uma ligação entre o campo da Linguística Aplicada – salas de aula, traduções, conversações e textos – e as questões mais amplas da sociedade.

A ADD diz respeito, nas palavras de Brait (2003, p. 126), a

um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão a respeito da autoria individual de cada trabalho.

A ADF diz respeito à corrente histórico-ideológica constituída, na França, a partir dos trabalhos realizados por Michel Pêcheux. Na ADF me amparo, também, para melhor compreender questões como *transgressão, identidades múltiplas, fluídas e contraditórias e relações de poder*. Os pressupostos sustentados por Michel Foucault mostraram-se relevantes para a realização deste trabalho à medida que contribuíram sobretudo para a melhor compreensão das noções ligadas a *relações de poder*.

Neste capítulo, busco melhor expor as concepções teóricas das bases acima mencionadas e explicar como algumas dessas concepções tornaram-se norteamento teórico-analítico desta tese.

Na seção 2.1, enveredo-me por questões concernentes aos estudos da LAC. Nessa seção, realizo uma breve reflexão das mudanças que têm sido constatadas na área de LA, enfatizando, sobretudo como os estudos têm sido abordados depois do livro *Critical applied linguistics: a critical introduction*, de Alastair Pennycook (2001), que representa o marco dos estudos críticos em LA. É nessa seção, também, que justifico o porquê de adotar, para esta tese, a perspectiva crítica da LA.

Reservo a seção 2.2 para ressaltar noções teóricas bakhtinianas – relevante sustentáculo desta tese. Por conferir esse destaque, marco minha circunscrição teórica nos estudos bakhtinianos e em uma concepção de linguagem dialógica e dialética, que entende que o funcionamento da linguagem extrapola os processos puramente linguísticos e, assim, torna-se mecanismo estruturante do processo de significação. Almejo, nesta seção, não só apresentar as noções bakhtinianas, mas ressaltar a relevância que elas possuem para um estudo como este, pautado na ressignificação dos conceitos de linguagem.

Na seção 2.3, historicizo algumas das várias filiações teóricas utilizadas sob a denominação de AD no universo acadêmico pós-moderno atual. Nessa seção, começo a delimitar minha concepção de linguagem, ao legitimar atravessamentos teóricos, que marcam o caráter histórico e ideológico que avalio como constituintes da linguagem. As noções mobilizadas nesta seção permitem-me afirmar que um estudo de interface com a AD constitui-se em uma proposta de estudo que compreende que a materialidade da linguagem deve ser percebida como postulado que rompe com uma perspectiva linguística. Nessa mesma seção, apresento o conceito de *acontecimentalização* e como esse conceito presente nas obras

foucaultianas serve, nesta tese, para lançar um olhar mais apurado sobre como o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ocorre nos IFs. Por fim, na seção 2.4, apresento a proposta AREDA e como essa proposta caracterizou-se como ferramenta teórico-metodológica para esta tese.

Nessa perspectiva, este estudo configura-se como ponto de articulação de questões e conceitos da LAC, da ADD e da ADF, sempre compreendendo que entre essas questões encontram-se, nem sempre desveladas, relações de tensão e poder que contribuem para a melhor compreensão dos depoimentos coletados e dos diversos funcionamentos não linguísticos constitutivos das formações discursivas em que se inserem os sujeitos participantes desta pesquisa.

Cumprido, ainda, ressaltar que outros conceitos e noções que sejam constituintes ou constitutivos das noções apontadas, nesta introdução, serão abordados ao longo do texto, sempre que necessário, para referendar o tipo de sujeito que concebo no âmago do entrecruzamento dos estudos da LAC e da AD, ou seja, o sujeito social, plural e heterogêneo.

Isso posto, começo a apresentar a trajetória histórico-ideológica trilhada pela LA até os estudos da LAC.

2.1 Linguística Aplicada Crítica

A LAC, com a qual coaduno, denega as inúmeras tentativas de linhas e correntes teóricas de apagarem o processo em detrimento do produto. Dito de outra forma, a LAC compreende que muito mais do que ensinar gramática, vocabulário, escrita etc., o professor de língua inglesa pode valer-se da língua como espaço para “criação e negociação de identidades e visões de mundo” (MORGAN, 2007, p. 23).

Nesse sentido, Ferreira (2006) argumenta que a escola também é responsável pela construção da cidadania, visto que, nesse espaço, professores/as e alunos/as constroem diariamente as suas identidades, sejam elas étnicas, raciais, de classe, sexuais, profissionais, de gênero etc. Saliento o fato de que a LAC, por diversas vezes, combate veementemente as instâncias que concorrem para a noção de ensino de língua estrangeira como domínio, opressão e exclusão. Em outras palavras, é uma das bases de trabalho da LAC permitir que seus aprendizes percebam que o saber (conhecimento de língua inglesa) seja utilizado como instrumento de poder nos espaços enunciativos dos que gozam desse saber sobre aqueles que são vitimados, excluídos ou ridicularizados por serem apartados desse privilégio.

Porém, para melhor assimilar a origem, a base epistemológica e os pressupostos desta recente vertente da LA, atesto a contundente necessidade de remontarmos à origem da LA para melhor compreendermos os embates que essa área tem engendrado e, assim, percebermos os avanços que já foram auferidos e os muitos outros que ainda estão por vir.

Em termos gerais, pesquisas sobre a gestação e a concepção da LA culminarão, em maior ou menor grau, na redução à já envelhecida noção de LA como aplicação da Linguística Teórica. Essa noção de interdependência, que faz parte da gênese da LA, continua a ser ratificada nos estudos da década de 1980, quando Gomes de Matos afirma que a LA tem como objetivo a aplicação de princípios e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e socioculturais. No entremeio dessa teorização sobre LA está a noção de LA voltada para o ensino de línguas estrangeiras. Não é surpreendente, pois, que as décadas de “1960, 1970 e 1980 assistiram ao surgimento, expansão e consolidação de inúmeros cursos de inglês” (MARQUES, 2014, p. 49).

Mesmo na Europa e nos Estados Unidos, onde a LA já se encontra maturada há mais tempo e onde mais degraus foram galgados em direção a uma maior independência dessa área em relação à Linguística Teórica, essa perspectiva de aplicação de teorias é encontrada.

Essa visão reduzida de aplicação de teorias encontra amparo, também, nos dizeres de Campbell e Ortiz (1991), que advogam a favor do discurso da LA voltado para o ensino de línguas. Na visão dos autores, a tarefa daqueles que se incumbem da LA é definir as relações ou ligações entre teorias (visões, pressupostos) acerca da natureza da linguagem e o estabelecimento das condições mais adequadas de ensino e/ou aprendizagem de línguas. Dessa fala ecoa o discurso do linguista aplicado como mero mediador entre a Linguística e a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Conforme pontuarei a seguir, na atual conjuntura, essa visão prova-se inexata, mesmo porque “recusando-se a explorar os aspectos políticos e culturais da aprendizagem de línguas, [o ensino de línguas] estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 30).

O incipiente percurso analisado até aqui permite-me sustentar que a LA tida como neutra e apolítica passou a apontar evidentes sinais de exaustão e começou a reclamar diferentes formas de concepção. É fato que não posso negar que a modernidade apregoa uma forte tendência ao consumismo de produtos, mercadorias e, por que não dizer teorias? Isso é o que Bauman (2006, p. 16) descreve como modernidade líquida, e da qual os discursos (político, midiático, educacionais etc.) não podem escapar: “a vida líquida é uma vida de consumo. Ela trata o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo: ou seja, objetos que perdem sua utilidade durante o tempo em que os

utilizamos”. Assim, esse autor descreve a *modernidade líquida* como “o estado de uma sociedade em que as condições nas quais seus membros agem e mudam em menos tempo do que é preciso para que os modos de ação se cristalizem como hábitos e como rotinas” (BAUMAN, 2006, p. 7).

Ainda assim, como linguista aplicado, entendo que essa tendência não pode se estender ao consumo da LA pela Linguística, mesmo porque defendo que a LA também produz teorias (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996a; MOITA LOPES, 2006) e, nem de perto, é regida pela fixidez. Essa é uma postura que parece encontrar respaldo em reflexões atuais sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras (LEFFA, 2001; PAIVA, 2011), as quais, a meu ver, conclamam a LA a concentrar os seus esforços, entre outros, na “elaboração de teorias” que atendam às necessidades das comunidades menos desenvolvidas. Chego, inclusive, a afirmar que tamanha é a fluidez de seus estudos que, por anos, a LA foi tida como disciplina “sem teto” (CAVALCANTI, 1998, p. 207-208), por não estar ancorada firmemente em um único centro de pesquisa, mas sim se valer da “contestação de ideologias, mistura de disciplinas e conceitos” (MOITA LOPES, 2006, p. 13).

Interessante também se faz notar que, discursivamente, as relações de poder são mantidas pelas instâncias que se sentem confortáveis no domínio. Assim, não posso deixar de destacar que essa visão de *subserviência*⁵⁰, escamoteada pela noção de interdependência, encontra respaldo, amparo e abrigo no universo da Linguística *mainstream*⁵¹. Como é discutido por muitos, o discurso, produzido nas relações de poder, por sujeitos histórica e socialmente constituídos, atesta posições sustentadas por aqueles que as enunciam (FOUCAULT, [1979]2007). Diante do exposto, as noções de nomadismo, indisciplinaridade e mestiçagem atribuídas à então chamada LA (DAVIES, 1999 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 87) servem como verdadeira base para a agenda crítica, social e politicamente engajada, que é defendida pela LAC.

No imo da LAC, parafraseando Pennycook (1998, p. 31), encontra-se um linguista aplicado que tem seu envolvimento marcado pela “reflexão contínua sobre si mesmo”, se repensando a cada momento. Ele encontra-se comprometido com o redirecionamento de suas

⁵⁰ Ouso postular que *subserviência* seria um termo mais adequado do que interdependência, pois é sabido que, por anos, a LA estava voltada aos interesses políticos e econômicos dos países onde o inglês é falado como primeira língua.

⁵¹ Lanço mão do termo *mainstream* com base em Martin (2000, p. 123-124), segundo quem a LA possui relevante papel para “ressuscitar a linguística como disciplina”, que teria perdido muito de sua relevância por “não visar um papel mais socialmente responsável”. Assim, por utilizar o termo ressuscitar, entendo que Martin (2000) faz uso da mesma noção de falecimento da Linguística *mainstream* que ressoa nos dizeres de Pennycook (1990, p. 16), que afirma que, “em muitas de suas manifestações atuais” (...) encontra-se “um lamentável estado de falência múltipla” e que isso pode vir a fazer com que ela se torne “de interesse periférico”.

ações em direção à maior autonomia e em busca de uma transformação social concreta. É válido ressaltar que Pennycook (2006, p. 67) busca conceituar a LAC e o faz ao afirmar que se trata de “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo”. O autor complementa que a LAC refere-se a “um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (p. 67). Também, afirmar que a LAC pauta-se pela transgressão significa afirmar que a LAC passa a adotar uma postura que “almeja pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; (...) é pensada para a ação e a mudança” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Ademais, como linguistas aplicados, devemos “questionar os interesses que têm orientado nossa prática, a relevância do que ensinamos aos[/às] nossos[/as] alunos[/as] e a maneira como temos desempenhado nosso papel social” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 25).

Retomo Pennycook, pois reitero que é seu livro *Linguística aplicada crítica: uma introdução crítica*⁵², publicado em 2001, que é tido como o precursor dos estudos críticos em LA, ainda que reconheça que três outros trabalhos desenvolvidos pelo autor anteriormente já prenunciavam reflexões que vão ao encontro da vertente crítica da LA, a saber: o artigo *A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*⁵³, publicado originalmente em 1990; o livro *O inglês e os discursos do colonialismo*⁵⁴, publicado em 1998; e o artigo *Introdução: abordagens críticas para o ensino de inglês como segunda língua*⁵⁵, publicado em 1999.

Para o referido autor e de acordo com o artigo publicado em 1990, no bojo do trabalho dos linguistas aplicados, deve estar a guerra travada contra as diversas formas de desigualdade social e caberia a esses profissionais “assumir projetos políticos e morais para mudar essas circunstâncias” (PENNYCOOK, 1990, p. 43), o que implicaria uma ruptura com os “modos de investigação que são associais, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1990, p. 43).

Nesta via, considero que essa visão de inflexão rumo ao social começa a desenhar-se como estruturante para a LAC que surgiria dos pensamentos de Pennycook. Nesse mesmo trabalho, Pennycook (1990) afirma que as desigualdades sociais são muitas vezes perpetuadas por meio do ensino de línguas, que opera como um obstáculo para uma reflexão mais crítica sobre o mundo em que vivemos. Essa colocação do autor, a meu ver, dialoga com a reflexão que propus no início da seção 1.3 desta tese, em que discorro sobre como o ensino de língua inglesa

⁵² Título original: “Critical Applied Linguistics: a critical introduction”.

⁵³ Título original: “Towards a critical applied linguistics for the 1990’s”.

⁵⁴ Título original: “English and the discourses of colonialism”.

⁵⁵ Título original: “Introduction: critical approaches to TESOL”.

tem, por vezes, sido usado sócio-histórico-ideológica e economicamente para a manutenção de desigualdades, opressões e de uma visão hegemônica dos Estados Unidos sobre diversos países subalternos.

No livro publicado em 1998, Pennycook discute os valores coloniais que estão impregnados no valor que se dá ao ensino, à aprendizagem e ao uso da língua inglesa. Ademais, o autor discorre sobre a relevância de produzir contradiscursos para combater os construtos hegemônicos do colonialismo. Nas palavras do autor, “precisamos trabalhar dentro do inglês e contra ele para encontrar alternativas culturais para os construtos culturais do colonialismo. Precisamos desesperadamente de algo diferente”⁵⁶ (PENNYCOOK, 1998, p. 217-218).

Sob essa perspectiva, entendo que a LA avança e amplia sua agenda de lutas, pois não somente sugere a necessidade de autoproblematização dos linguistas aplicados (PENNYCOOK, 1990), mas também passa a defender uma postura mais proativa de cada um dos oprimidos por discursos coloniais-hegemônicos. Diante de tais apontamentos do autor, ousa postular que essas afirmações feitas por Pennycook (1998), circunscrevem as reflexões que arrolei na seção 1.3 sobre o perigo de concebermos as escolas públicas como um não-lugar para aprendizagem de língua inglesa.

Pennycook (1999) propõe revisitar muitas das discussões por ele realizadas no artigo de 1990, mas, desta feita, ressalta a imprescindibilidade de politizar o ensino de língua inglesa ao focar questões de poder, acesso, desigualdade e resistência e ao “explorar as múltiplas formas através das quais o poder opera na vida social” (PENNYCOOK, 1999, p. 331).

Antes de avançar na compreensão dos estudos de Pennycook, parece-me relevante destacar que o próprio autor, tensionado pela possibilidade de ser mal-interpretado, opta por esclarecer que as noções que ele apresenta sobre a LAC não devem ser encaradas como um conjunto de técnicas, tampouco como uma receita, mas devem ser percebidas como “uma questão de organizar ideias para uma práxis crítica”⁵⁷ (PENNYCOOK, 2001, p. 171). Avalio que o autor fundamenta-se em uma concepção performativa de língua/linguagem para fundamentar as suas reflexões, já que a seu ver, tudo que dizemos “é sempre afetado por relações mais amplas de poder social, e, de alguma forma, reproduz essas mesmas relações, que então afetam novamente o que fazemos, pensamos ou dizemos”⁵⁸ (PENNYCOOK, 2001, p. 119-120).

⁵⁶ Tradução livre do original: “We need to work in and against English to find cultural alternatives to the cultural constructs of colonialism; we desperately need something different”.

⁵⁷ Texto original: “It’s a matter of framing ideas for critical praxis”.

⁵⁸ Texto original: “is always affected by larger questions of social power and to some extent reproduces those same relations, which then re-affect what we do, think or say”.

Nesse sentido, entendo que a proposição do linguista ressoa o que alvitrei na seção 1.3, sobre a necessidade de buscar “produzir” estudantes questionadores com ampla capacidade de agenciamento e, assim, combater a noção de totalidade, passividade e estabilidade dos livros e materiais didáticos utilizados em sala de aula e, assim, propor uma formação “desformatada” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 281). A respeito dessa capacidade de agenciamento, devemos ter em mente que o aprendiz

não é mais somente aquele ser que recebe – os nossos aprendizes são **agentes, fazedores**. E como isso nos afeta na sala de aula, na construção do conhecimento? O aprendiz é independente, ele **busca**, seleciona, aprende, **interage**. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 281, grifos meus).

Da mesma forma, qualquer profissional que adentra a sala de aula com a missão de ensinar problematizando deve lembrar-se de que o que ocorre no interior da sala de aula é afetado pela realidade do exterior. Dito de outra forma, a macroinstância incide sobre a microinstância, mas o contrário é também absolutamente constatável.

Assim, de modo geral, as discussões teóricas efetuadas e as análises que apresentei parecem apontar a proficuidade de se considerar a proposta da LAC na modernidade e na pós-modernidade. Isto em virtude dos sinais de criticidade, andragogia, autonomia, independência e altivez que têm demonstrado os estudantes e, também, como mecanismo para promover maiores transgressões e problematizações em uma área do conhecimento outrora tão estável e formatada.

Entendo, diante do exposto, que o estudo que empreendi sobre os quatro textos de Pennycook (1990, 1998, 1999, 2001) servem de arrazoador teórico para compreendermos a fecundidade da área da LAC e como essa vertente Crítica pode ser considerada condição *sine qua non* para um trabalho de profundidade e fôlego no escopo da LA.

É assim, portanto, que defendo o trabalho da LA: um trabalho que, ao mesmo tempo que se preocupa com seus tradicionais objetos (ensino de línguas, métodos de ensino mais eficazes, abordagens de ensino, a linguagem em uso nos seus diversos contextos de acontecimento, textos etc.), possibilita *empoderamento*⁵⁹ e *emancipação*⁶⁰ aos aprendizes, a

⁵⁹ Concebo *empoderamento* com base em Ellsworth (1992), para a qual *empoderar* não significa meramente *dar poder*, mas agir a partir das relações assimétricas de poder que marcam esse processo, a começar pelas posições diferentes ocupadas por professores/as e alunos/as em sala de aula.

⁶⁰ Concebo *emancipação* com base em Freire ([1997]2005), para o qual *emancipar* diz respeito ao processo permanente e infinito de libertação do sujeito das forças opressoras que limitam e condicionam sua vida em sociedade. No entendimento de Freire (1997), a capacidade de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos é condição precípua para que busquemos a emancipação. Contudo, é preciso juntar a essa percepção o engajamento político pela transformação do mundo, pois “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 1997, p. 51-52).

fim de trilhar o caminho da autonomia, ainda que de forma gradativa e parcial (CANAGARAJAH, 1999). Trata-se de perceber que a sala de aula é espelhamento das instâncias de desigualdade e opressão que se encontram espalhadas no universo mais amplo e lutar em prol da mudança dessa realidade com vistas a uma menor desigualdade, mesmo porque, conforme pontua Pennycook (1994, p. 301), “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica⁶¹”. Dessa mesma via, comunga Freire (1996), precursor da Pedagogia Crítica no Brasil. De acordo com o autor, a sala de aula deve constituir-se como espaço para combate a uma das maiores prisões do mundo: a alienação⁶².

Compreendo que é condição precípua para a realização de um trabalho crítico o engajamento por parte de professores, que, conforme assevera Celani (1998), são, antes de tudo, educadores, e alunos em momentos de construção de espaço para agência e problematização. Somente por meio desse comprometimento é que os professores poderão, talvez, *municar*⁶³ os alunos das ferramentas necessárias para que eles possam mais do que ter acesso ao resultado das relações construídas; possam se caracterizar como verdadeiros atores nesse processo de combate às relações dogmáticas, repressivas e controladoras em que estão inseridos e, ao assim fazer, poderão tomar posição em seu existir-evento.

Nesse sentido, a sala de aula pode se tornar campo fecundo para a problematização e, por conseguinte, empoderamento dos alunos. É por isso que entendo que, quando Pennycook (2001) divide as questões conceituais da LAC em cinco tipos de políticas, ele está nos apresentando o que, para ele, é, de fato, um trabalho crítico engajado com as várias questões que perpassam a vida e o cotidiano de um aprendiz. Perpassam, também, o que é dito e como é dito e, portanto, lanço mão das teorias de Austin (1975) para afirmar que é nosso papel, como educadores, nos atentarmos para “os diversos tipos de consequências que surgem a partir do que é dito, independentemente da intencionalidade do sujeito que fala”.

Pennycook (2001), pois, divide essas questões concernentes à LAC em cinco tipos de política: a *política do conhecimento*; a *política da língua*; a *política do texto*; a *política da pedagogia*; e a *política da diferença*. Percebo que por diversas vezes essas políticas encontram-se imbricadas umas nas outras, formando um *continuum* do qual o que aflora são

⁶¹ Texto original: “No knowledge, no language and no pedagogy is ever neutral or apolitical”.

⁶² Concebo *alienação* com base em Freire (1979) para o qual trata-se de um processo em que os indivíduos, em uma captação ingênua da realidade, abdicam da elaboração de “um pensamento autêntico que lhes seja próprio” (p. 44). Em estado de alienação, o indivíduo não assume compromisso com o seu mundo e o “seu pensamento e a maneira como expressa o mundo são geralmente um reflexo do pensamento e da expressão da sociedade dirigente” (p. 45).

⁶³ Opto por usar o termo bélico *municar*, por acreditar que o que deve ser travada é uma verdadeira guerra em prol da legitimação e consideração das vozes dos oprimidos e esquecidos, ou seja, as “vozes do sul” (MOITA LOPES, 2006).

momentos de privilegiar uma política em detrimento de outra. Entendo, ainda, que a prática de sala de aula, sempre singular, servirá de subsídio para a determinação do tipo mais adequado de política a ser trabalhado em um dado momento. Afirmando isso, pois coaduna com Monte Mór (2013, p. 45), de acordo com quem “as inúmeras pesquisas na área informam que a prática de sala de aula vela, e ao mesmo tempo revela, uma política de ensino”.

Ainda que eu reconheça o fato de essas políticas, por diversas vezes, se interconstituírem, saliento que há de se preparar um plano de ação mais claro para uma área com tantos desafios, como é o caso da LA(C). Assim, opto por discorrer sobre a *política do conhecimento*, a *política da pedagogia* e a *política da língua*, por acreditar que elas estão mais diretamente associadas à pesquisa que empreendi e que se materializou nesta tese.

Sobre a *política do conhecimento*, Pennycook (2001) afirma que há quatro modos de caracterizar a relação entre língua, conhecimento e política nos estudos em LA: o avestruzismo liberal, a autonomia anarquista, o modernismo emancipatório e a prática problematizadora. Para o referido autor, o *avestruzismo liberal* defende a adoção de políticas liberais ou conservadoras e não procura observar conexões entre essas políticas e o conhecimento produzido em LA. Já a *autonomia anarquista* é vista como mais uma forma de desconectar o suporte político das questões linguísticas, por afirmar que o político e o teórico não possuem relação direta. Já o *modernismo emancipatório*, embora pretenda relacionar os estudos linguísticos a uma política de esquerda, “falha em acreditar que a consciência pode levar à emancipação” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 40).

O autor, assim, conclui que a LAC deve ser trabalhada como prática problematizadora, ou seja, trata-se de conceber a língua como inerentemente política e o poder como estando sempre relacionado a questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade etc. A meu ver, uma das possíveis formas de fazer isso é propor uma agenda crítica de ensino que possa ser (re)negociada durante o processo, conforme pontuam Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) e, assim, não incorrerem no equívoco de realizar um ensino tradicional com um “suposto elemento crítico” (PENNYCOOK, 1999, p. 332). De acordo com o autor, são as reflexões mais amplas e ressignificativas que devem caracterizar uma agenda crítica de trabalho (PENNYCOOK, 1999; 2001).

Ao avançarmos para a *política da pedagogia* percebemos que Pennycook (2001) discute a *política da pedagogia* por meio de cinco domínios: o *contexto da sala de aula*, as *questões de estrutura, agência e resistência*, a *reprodução social e cultural na Educação*, a *pedagogia crítica* e as *questões de ética no pós-modernismo*.

No que tange ao contexto da sala de aula, o autor reafirma a noção de não-neutralidade presente em uma sala de aula de língua inglesa (com a qual coaduno e sobre a qual discorro ao longo desta tese). Nas palavras do autor, trata-se de uma postura que “concebe a política e as relações de poder como estando presentes em tudo que fazemos e dizemos” (PENNYCOOK, 2001, p. 116). Nessa perspectiva, coaduno, ainda, com outro educador que afirma que falamos e escrevemos de um lugar, uma história e uma cultura particulares (MOITA LOPES, 2002). Dito de outra forma, quando enunciamos, partimos do nosso *ethos* de enunciação, sempre político e nunca da neutralidade.

Nessa mesma via, aponto que a perspectiva pennycookiana é retomada por Marques (2014, p. 43), quando o autor afirma que “o poder, inerente aos discursos, é multilateral e pulverizado em todos os setores sociais; se exerce por meio de diferentes técnicas e como relação de forças, também produz discursos”. Essa produção contínua de discursos prognostica uma constituição de verdades, visto que os jogos de poder corroboram a produção de uma verdade, que é sempre interessante a seus produtores, ou seja, os regimes de “verdades” não são criados para/por favorecer os oprimidos e marginalizados.

Ao se debruçar sobre questões de *estrutura, agência e resistência*, o autor nos incita à necessidade de identificarmos as estruturas sociais e ideológicas que são limitadoras das nossas possibilidades de reflexão e, assim, oportunizarmos formas de agenciamento em meio a estruturas coercitivas que estão sempre postas nas relações de ensino. Em outras palavras, o professor torna-se peça preponderante para o mapeamento e para o desvelamento das estruturas sociais e punitivas em que está inserido e uma vez “desvelados os elementos e condições nas quais opera, o professor terá mais condições de fazer escolhas sobre o projeto de construção social que deseja apoiar” (RIBEIRO, 2013, p. 59).

É notório perceber como essa forma de enfrentamento, proposta por Pennycook (2001), encontra amparo na constatação (de longa data) de que a reprodução da desigualdade no Brasil (e em muitos outros países latino-americanos) decorre, em boa parte, do fato de que as políticas brasileiras (e dos países latino-americanos de mesma realidade) não foram desenvolvidas em prol da universalização da Educação Básica de qualidade. Assim, é criada uma estrutura que, em muito, apresenta-se divergente daquela encontrada em países mais desenvolvidos. Uma constatação disso é que as escolas profissionalizantes brasileiras são mobilizadas para programas (muitas vezes de curta duração) voltados para a formação estrita para o mercado. Já nos países desenvolvidos, onde está sedimentada a universalização da Educação regular (Fundamental e Média), a formação profissional acontece a partir de uma cultura científica e humanista (KUENZER, 2007, p. 19).

Ao focalizar as questões de *reprodução social e cultural na Educação*, Pennycook nos faz refletir sobre como as práticas desenvolvidas em sala de aula concorrem para a manutenção do *status quo* existente e assim, reforçam as disparidades e desigualdades que podem ser encontradas em sala de aula. Na visão de Pennycook (2001), o professor pode se caracterizar como forte transformador de realidades. Isso está diretamente associado à discussão que o autor propõe sobre *pedagogia crítica*, que, seria uma forma de conscientizar os alunos dos processos de marginalização a que eles são submetidos e, em decorrência dessa conscientização, transformá-los em sujeitos detentores de uma voz própria. Acredito, apenas, que, para tanto, é necessário que o professor-transformador-conscientizador-detentor de uma voz própria entenda “como o sistema funciona (...) para o entendimento do papel do docente na sociedade e da sua função em um sistema que legitima as diferenças através da exclusão” (SILVA, 2009, p. 18).

Ao discutir questões de ética no pós-modernismo, o autor nos interpela a pensarmos o ensino de línguas não como uma atividade desinteressada e formatada, mas como parte constituinte de um projeto mais amplo de conduta ética e respeito a diferenças e questões de mundialização. De acordo com o autor, esse projeto deve ser voltado para um olhar auspicioso das relações que são travadas em sala de aula.

Já ao enveredarmos a análise para a *política da língua*, percebo que devemos tratar as características pós-coloniais e dominantes que fazem parte do ensino de línguas atual não como mero avanço temporal, mas como condicionantes para o aprisionamento de sujeitos desejosos pela “obtenção” da língua alvo. Trata-se, pois, de conceber língua além de língua.

O que intento destacar aqui é que perpassam o construto teórico que Pennycook (2001) desenvolveu para caracterizar a LAC noções e crenças que são muito caras a mim e, por conseguinte, revelam-se como elementos estruturantes desta tese e deveriam, a meu ver, fundamentar o ensino de língua inglesa nos IFs: a indissociabilidade entre ensino de língua e prática politizada e problematizadora; a busca pelo rompimento de mecanismos sócio-histórico-ideológicos e econômicos de manutenção de desigualdades e opressões e o engendramento de mudanças em prol da mitigação do sofrimento. Torna-se premente também que o ensino de línguas nas instâncias públicas seja cada vez menos pautado pelos conceitos da universalidade ou da convergência, pois se assim forem, “outros conhecimentos, habilidades, capacidades e culturas de pessoas e comunidades são negados e marginalizados, não representando as diferenças sociais e culturais de pessoas e comunidades” (LUKE, 2006, p. 141). Ensejando uma visão consonante, Monte Mór (2009), em seu artigo *Foreign Language Teaching, Education and the New Literacy Studies*, sugere que o ensino de línguas

estrangeiras pode realizar um trabalho educacional, contribuindo com a formação de educandos.

Obviamente, não busco com esta seção e, por extensão com esta tese, ressoar a utopia do ensino perfeito, tampouco fazer coro com aqueles que defendem que o aluno é resultado de um processo que se dá em sala de aula e que, assim, todo e qualquer aprendiz é “capaz de qualquer coisa”, dependendo de como lhe são ministradas as aulas. O que, de fato, busco registrar, conforme já assinalei, é que ensinarmos língua pela língua é desconsiderar o fato de que antes de alunos, temos sujeitos em sala de aula e que esses sujeitos são constituídos sócio-histórico-ideológica e economicamente em meio a um cenário que é sempre maior do que a língua. O que, também, saliento é que o aluno é mais do que um ser acrítico, apolítico e uma *tábula rasa*. Ele é alguém ávido pela oportunidade de se fazer escutar, o que, a meu ver, não pode ser feito a não ser por meio de aulas mais dialógicas e problematizadoras. Ele é alguém que mesmo inconscientemente busca reposicionar-se e recolocar-se menos à margem e mais ao centro das discussões e que, para tanto, seu desenvolvimento de *footing*⁶⁴ é primordial.

Nessa perspectiva, pergunto-me: se o estudante é “alguém que mesmo inconscientemente busca reposicionar-se e recolocar-se” (BORELLI, 2006, p. 14), conforme pontuei anteriormente, por que o professor não seria alguém também disposto a ressignificar as práticas acadêmicas “que estão em constante construção” (BORELLI, 2006, p. 14), a fim de “ressignificá-las de acordo com a sua realidade para que façam sentido e tornem-se relevantes em seu contexto de atuação e para o seu conjunto de ações” (BORELLI, 2006, p. 14)?

Por último, considero relevante destacar que os apontamentos e as articulações que arquitetei nesta seção visam não somente apresentar o arcabouço teórico sobre o qual está assentada esta tese, mas também caracterizar o que está (ou deveria estar) no âmago das políticas de ensino de língua inglesa nos IFs: a descolonização do conhecimento. Ademais, caracteriza-se como verdadeiro convite a questionar(mos) todas as questões que são vistas como prontas ou estabelecidas, “expondo as relações de poder que as subjazem e contribuem para sua manutenção” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 17). Assim, a pesquisa que é produzida deixa de ser encarada como fruto da neutralidade e “passa a priorizar também o papel social do conhecimento produzido, que, ao pautar-se pela ética, deve buscar a melhoria da vida das pessoas” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 19).

⁶⁴ Concebo *footing* com base em Goffman (1979, *apud* RIBEIRO; GARCEZ, 1998, p. 70), para o qual o termo designa as diferentes formas pelas quais os interlocutores podem se relacionar um com o outro e com seus enunciados, ou em outras palavras, trata-se de *alinhamentos interacionais*.

Se entendida dessa forma, a língua se torna um lugar importante de luta política (WEEDON, 1987 *apud* PENNYCOOK, 1998). Corrobora essa visão também Rajagopalan (2003, p. 27), segundo quem “ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos todos nós nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”.

Tendo dissertado sobre a primeira (e mais representativa) base teórica deste trabalho e corroborando o pensamento de Pennycook (1998), de acordo com quem “é dever da LA examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos” (1998, p. 24), começo a apresentar as bases complementar e referencial, que, neste trabalho, fazem interface com a LAC, a fim de definir o arrazoadado teórico utilizado como sustentáculo para esta tese.

2.2 A Análise Dialógica do Discurso: Círculo de Bakhtin⁶⁵

Em seu artigo *Análise e teoria do discurso*, Brait (2006) afirma que não se quereria nem se poderia estabelecer uma definição fechada do que seria a ADD, pois, de acordo com a pesquisadora, se assim o fizesse, ela estaria contradizendo suas bases constitutivas. Dito de outra forma, o que a autora busca esclarecer é que existe uma relação indissolúvel e imanente abarcando as noções de sujeito, língua e história.

Essa relação está assentada não somente na ADD, mas permeia toda a noção da Análise do Discurso. E, nesse sentido, por acreditar no inacabamento permanente do sujeito e no fato de que ele é constituído dentro da história e é inequivocadamente social é que opto por não conceber uma Análise do Discurso que nasce pronta. Pelo contrário, considero que esse inacabamento torna-se marca contundente dos avanços por que passa a Análise do Discurso. A esse respeito, Courtine (2009, p. 14, grifos meus) declara:

Não penso, portanto, que a Análise do Discurso, tal como a praticávamos ontem e tal como ela é ainda hoje frequentemente concebida, essa que continua a ser uma análise do texto verbal, esteja apta a interpretar e a compreender essas transformações. É necessário pensar em outros objetos, **inventar outras ferramentas, conceber outras Análises do Discurso** (poderemos, aliás, ainda chamá-la assim?...) que continue tão atenta ao peso da história quanto às metamorfoses dos materiais discursivos significantes.

⁶⁵ O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de estudiosos, cujos principais integrantes são M. Bakhtin, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev, que tinham interesses filosóficos comuns e se reuniam para debater suas ideias, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK; HOLQUIST, [1984]1998).

Assim, em meio a essa fluidez, lanço mão de alguns dos conceitos bakhtinianos para alvitrar melhor compreender os dados que coletei. Para esta pesquisa, sob o escopo da natureza dos dados coletados em análise, busco considerar o modo de funcionamento da linguagem e como os sujeitos se constituem discursivamente. Nessa via, intentar mapear e descrever a razão pela qual determinado sujeito ocupa determinadas posições em dado contexto (social) implica ratificar a ideia que corroboro de que as condições histórico-culturais intervêm contundentemente em um contexto social específico.

Assim, neste estudo, entendo que, quando os sujeitos enunciam, ocorre a emergência de várias vozes que os constituem, e essas vozes vêm à tona e se fazem presentes sem que eles tenham controle de seus dizeres. Essas são as vozes sociais que se fazem presentes na voz do sujeito. Meu trabalho será, portanto, examinar essas vozes, que se entrecruzam e se (inter)constituem interdiscursivamente, e buscar examinar a sua dialogicidade.

Devido a isso, ainda que Bakhtin não tenha criado uma “teoria facilmente aplicável e nem uma metodologia acabada para análise dos fatos linguísticos e literários” (FIORIN, 2006, p. 12), nem tampouco tenha arquitetado uma proposta fechada e metodicamente organizada, suas contribuições “constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006, p. 29) e é isso que, a meu ver, torna-se preponderante numa tese como esta, em que busco escrutinar e esclarecer quais discursos transpassam a criação dos IFs e qual o lugar da disciplina língua inglesa nessa discursividade.

Assim, saliento que a relevância de adotar uma perspectiva dialógica para um trabalho assentado na LAC encontra-se justificada por buscarmos analisar “especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem” (BRAIT, 2006, p. 29). Os dizeres presentes tanto nos depoimentos coletados com professores em-serviço e aposentados dos IFs quanto nos documentos fundadores e regulamentadores do funcionamento dos IFs se interpenetram e interdefinem. Isso revelará pontos dissonantes e consonantes do discurso fundador desta instituição federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Para este trabalho, sustento a necessidade de melhor delinear e compreendermos os conceitos de *dialogismo* e *polifonia*, conceitos referenciais dentre os vários presentes no arcabouço teórico bakhtiniano. É sobre eles que discorro a seguir.

2.2.1 Dialogismo e Polifonia

Desde quando as ideias do pensador russo Mikhail Bakhtin começaram a ser conhecidas no Ocidente⁶⁶, ficou evidente sua forma distinta de tratar a linguagem, até então estruturada, exterior ao indivíduo e totalmente analisável isoladamente. O pensador russo propõe, então, que passemos a pensar a linguagem de forma a concebê-la em uma dimensão sócio-histórico-ideológica-econômica e culturalmente constituída, ou seja, pautada pela inconclusibilidade decorrente da multiplicidade de vidas social, cultural e ideológica existentes. Sob esse prisma, Bakhtin postula que a linguagem não possui sentido fora dessas instâncias.

É fato que alguns estudiosos (FARACO, 2009; SOBRAL, 2009; dentre outros) afirmam que o pensamento bakhtiniano ressoava discursos de valorização do inacabamento que emergiam na década de 1960, mas compreendo que, se essa possibilidade puder ser confirmada, foram os estudos do pensador russo que sedimentaram a noção de fluidez, movência e circunstanciamento dos discursos (e dos sentidos por eles produzidos) que pairavam à época.

Conforme explicitiei anteriormente, discurso é compreendido nesta tese não como fala individual, mas como entrelaçamento de discursos que são veiculados socialmente e realizam-se nas e pelas interações entre sujeitos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]1997). Em *Problemas da poética de Dostoiévski* ([1929]1997), ao explicar que o seu objeto de estudo é o “discurso”, Bakhtin o define como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, [1929]1997, p. 181).

Essas duas implicações do que seria “discurso” na ótica bakhtiniana me permitem afirmar que todo discurso dialoga com outros discursos e toda palavra é cercada por outras palavras (BAKHTIN, 1992, p. 319). Assim, parto do pressuposto de que não se pode pensar em discurso, com base no sustentáculo bakhtiniano, sem compreender que a linguagem é sempre dialógica e, devido a isso, comungo com o filósofo russo o princípio de que

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os caminhos até o seu objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, [1975]1988, p. 88).

⁶⁶ Devido à dificuldade de divulgação de textos da União Soviética no início do século XX, as obras desse autor só foram conhecidas no Ocidente após a década de 1960, atingindo grande prestígio da década de 1980 aos dias atuais.

Fato é que ao mesmo tempo em que defendo que não se pode falar em objeto sem se atentar ao fato de que ele está sempre cercado, envolto, embebido em discurso e que todo discurso é inerentemente dialógico, ressalto que em meio a essa dialogicidade encontram-se diferentes vozes (a *polifonia*) que se traduzem em uma emblemática relação de sentido e enunciado. Assim, é *mister* percebermos que não raramente as noções de *dialogismo* e *polifonia* concorrem para, juntas, melhor explicitarem o entrelaçamento de discursos. Esses dois conceitos são relevantes para compreendermos alguns posicionamentos essenciais diante da linguagem, da vida e dos sujeitos (BRAIT, 2005) que nesta pesquisa discursivizam acerca do percurso histórico, que é, ao mesmo tempo, constituinte e constitutivo dos IFs.

Há de se ressaltar, também, que ambos os conceitos foram concebidos no berço da literatura romanesca. Para o autor, haveria duas modalidades de romance, o *monológico* e o *dialógico*. Haveria, também, dois tipos de textos, o *monofônico* e o *polifônico*. Sobre esses quatro termos utilizados para designar o discurso, ressalto que há pontos convergentes e divergentes na compreensão dessas noções assentadas na obra de Bakhtin. Um exemplo dessa divergência é a dicotomização encontrada na compreensão do que vem a ser um discurso *monológico* face a um *dialógico*. O discurso monológico seria essencialmente acabado e associado ao autoritarismo. Já o discurso dialógico seria, por natureza, inconcluso, inacabado e polifônico. Já como convergência, é possível notar que, mesmo em meio ao monológico, o autor sempre se ateve às vias do inacabamento. Em verdade, para ele, o monológico permitia confrontar suas concepções metadialógicas e realizar um pensamento de superação da dialética em direção a esse inacabamento.

Já sobre a possível dicotomização sugestionada para *monofonia*, face à *polifonia*, Barros (2003) esclarece que, sob a *roupagem* do discurso monofônico, encontra-se o discurso polifônico, ainda que de forma velada. Parafraseando a autora, ousou afirmar que um é constituinte e constitutivo do outro, visto que não se pode pensar em categorias estritamente “mono” em Bakhtin. A autora esclarece que “tanto a monofonia, quanto a polifonia de um texto são efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam de textos, por definição dialógicos” (BARROS, 2003, p. 6). Isso me permite afirmar que os textos categorizados como polifônicos são aqueles em que as diversas vozes presentes são reveladas, enquanto, nos *monofônicos*, as diversas vozes que se interconstituem e interpenetram se ocultam *sob a aparência de uma única voz*.

Há de se esclarecer que no escopo da literatura, em que Bakhtin propôs estudar os conceitos de *polifonia* e *dialogismo*, eles eram utilizados com vistas a caracterizar um universo romanesco amplo e multifacetado. Era marca evidente do romance à época a

habilidade do romancista de recriar a natureza, exaltando sua riqueza de seres e caracteres humanos para que isso se traduzisse na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada.

Esse breve panorama histórico da concepção desses dois conceitos basilares dos estudos de Bakhtin e seu Círculo subsidiam o porquê de eu acreditar que conceitos um dia arrolados para caracterizar obras literárias possam hoje ser utilizados para contribuir com estudos como o que agora desenvolvo. Em outras palavras, advogo que, quando desenvolvo a análise dos dados coletados e apresentados na seção 4.1, me deparo com vozes de sujeitos que, primeiramente, se inscrevem em uma posição enunciativa e não em outra e enunciam a partir de determinadas posições-sujeito e não outras. Assim, eles se constituem sujeitos-enunciadores desta pesquisa.

Ouso afirmar, inclusive, que essa movência de *posições sujeitacionais*⁶⁷ e de lugares discursivos está amparada no bojo da conceituação da ADD e, assim, constituem-se noções estruturantes do pensamento filosófico bakhtiniano. Nas palavras do autor: “**Eu** não posso **me arranjar** sem um outro; **Eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro**; **Eu** tenho de me encontrar num outro; Por encontrar um outro em mim” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 287, grifos meus).

Por essa razão, afirmo que permeia os estudos bakhtinianos a noção de envolvimento, engajamento e arrolamento *do outro* e, devido a isso, afirmo que as noções de *dialogismo* e *polifonia* estão intimamente associadas à noção de *alteridade*. Isso ocorre pelo fato de Bakhtin ter sido um pensador com vasta preocupação sobre estética e estilo. A *estética*, tão preconizada pelo autor, era a estética “do outro”, já que ele sustentava que “eu posso ver o que o *outro* não pode ver e o *outro* pode ver o que *eu* não posso ver” (BAKHTIN, 2006, p. 46).

A esse respeito, Stam (2000, p. 18) afirma que toda a obra de Bakhtin está pautada em torno do eixo do “eu” e “do outro”, ou seja, inexiste um ou outro, o que existe é uma *movência* de concepção que faz com que a “vida (seja) vivida nas fronteiras entre a particularidade de nossa experiência individual e a auto-experiência de outros”. Talvez essa visão de estabelecimento de sentidos na interação seja uma das maiores contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin, visto que antes o sentido era tido como algo dado *a priori*.

⁶⁷ O conceito de *posições sujeitacionais* é um desdobramento do conceito de *instância enunciativa sujeitacional* (SANTOS, 2009, p. 83). De acordo com o autor, *instância enunciativa sujeitacional* diz respeito ao fato de que, no decorrer do processo enunciativo, os sujeitos podem estar inseridos em um papel social, e numa diversidade de inscrições discursivas, atravessadas pelo interdiscurso e transpassadas pela memória discursiva e pelas condições históricas que a constituem. Portanto, compreendo *posições sujeitacionais* como oscilações entre as facetas de lugares sociais e discursivos que se movem pela interpelação e pelo atravessamento de discursos outros em seu enunciar.

Assim, para que melhor compreendamos os sentidos na interação, os conceitos de *dialogismo* e *polifonia* configuram-se como elementos-chave para analisarmos como os participantes desta pesquisa, como constituídos por várias e diferentes vozes que são evocadas de diferentes espaços sociais e discursivos, *representam* seu papel nas várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (o “eu”) e como essas representações se traduzem na experiência de ensino de língua inglesa nos dias atuais (o “outro”). Contribuem, portanto, para a melhor compreensão de como a disciplina língua inglesa é discursivizada pelas professoras participantes desta pesquisa bem como o lugar que ocupa a voz documental no entrecruzamento desses depoimentos com os documentos eleitos.

Enfim, da forma que engendrei esta pesquisa, entendo que esses conceitos representam uma possibilidade de lançarmos um olhar outro para os fatos históricos que circunscrevem a história de concepção dos IFs. Esse *olhar outro* se configuraria em uma importante ferramenta para a compreensão do macro e micro contextos que balizaram a criação dos documentos regulares dos IFs e que fizeram com que os dizeres que transpassam esses documentos impactassem diretamente na relação existente entre a língua inglesa, os professores e a instituição, relação essa que parece, por vezes, ser nevrálgica e fazer com que os docentes ajam fora de sua historicidade, ensinando língua pela língua e compactuando com uma perspectiva positivista de ensino-aprendizagem, conforme já pontuei na seção 1.3 desta tese.

Dito de outra forma, da injunção dos conceitos de *dialogismo* e *polifonia* sairá uma compreensão que me permitirá analisar:

- 1) As vozes que atravessam os dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa sobre as mudanças no ensino-aprendizagem de língua inglesa que foram implementadas nos IFs, em decorrência das várias parametrizações dos documentos oficiais;
- 2) O modo de funcionamento da linguagem, visto que todos os enunciados proferidos pelos sujeitos-participantes da pesquisa constituem-se a partir de outros, por serem imanentemente dialógicos;
- 3) As relações dialógico-polifônicas existentes entre os depoimentos coletados e os documentos.

Em suma, *dialogismo* e *polifonia* (e alteridade, como noção constituinte do mecanismo dialógico-polifônico) me permitirão observar como os sujeitos-participantes da pesquisa enunciam acerca das várias mudanças implementadas na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua

inglesa. Dessa compreensão, decorrerão marcas de aprovação, denegação, consentimento, recusa etc. que serão reveladas em seus mecanismos enunciativos.

Os enunciados produzidos por esses sujeitos-participantes da pesquisa revelarão, também, como é constituído o amálgama de referenciais discursivos desses professores em relação à noção de *língua*. Assim, por acreditar que *língua* e *enunciado*⁶⁸ são duas noções inseparáveis na obra de Bakhtin e seu Círculo, que culminam no desdobramento do que concebo como *sentido* neste estudo, opto por dissertar a respeito na seção seguir, seção 2.2.2.

2.2.2 *Língua, Enunciado e Sentido*

Conforme pontuei na seção anterior, os estudos bakhtinianos revolucionaram a maneira como percebemos o processo pelo qual os sentidos são produzidos. Isso me permite afirmar que é no entremeio de uma consciência individual e outra que se dá o sentido e, assim, ao realizar-se “no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2006, p. 43).

Esse é, talvez, um ponto de interpelação para muitos analistas de discurso, pois se deparam com uma área extremamente instigante, dada a quantidade de possibilidades de interpretação que podem advir de diferentes gestos de leitura. É como se pudéssemos afirmar que uma análise dessa natureza nunca está extenuada. É por isso que diferentes gestos de leitura de diferentes sujeitos (ou até mesmo dos mesmos) culminam em diferentes compreensões acerca de um mesmo objeto em análise. Dito de outra forma, uma mesma linha, de uma mesma obra, lida até mesmo pela mesma pessoa em momentos diferentes é uma outra linha.

Opto, pois, por começar esta seção em que trato mais detidamente das noções de *língua* e *enunciado* por meio de uma reconstrução da noção bakhtiniana da linguagem, sempre dialógica-polifônica, e ratificando a ideia de que não se pode pensar, sob o prisma da obra do filósofo russo, em objeto dado *a priori*. Todo sentido se dá na interação. Faço essa reconstrução, pois entendo que *língua* e *enunciado* são duas noções indissociáveis, cuja base resvala nas noções de *dialogismo* e *polifonia*. Ademais, para Bakhtin (2003), a comunicação humana se dá

⁶⁸ Na seção 2.2.1, por algumas vezes, fiz uso do termo *enunciado* sem melhor circunstanciá-lo. Isso se fez necessário para que deixasse um espaço reservado para apresentar como conceito esse termo e, assim, discuti-lo mais detidamente na seção 2.2.2, visto que se trata de elemento estrutural da obra bakhtiniana.

por enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. Esses sujeitos estariam inscritos em determinadas condições e profeririam seus enunciados, enunciações concretas, a partir desse espaço social e histórico.

Ao arrolar a noção histórica para avaliar a noção de enunciado em Bakhtin, intento ratificar que o discurso, na perspectiva da ADD, é sempre atravessado pelo discurso do outro. Assim, inexistente um enunciado neutro, independente, completo e uno, mesmo porque muitos dos enunciados que são proferidos *dialogam* com outros enunciados que fazem parte do *já-dito*. Nas palavras do próprio Bakhtin (1992, p. 296),

os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Nessa via, percebemos uma outra concepção sobre *língua* quando comparada à noção que se apregoava anteriormente. Se, em épocas saussureanas, a *língua* era estudada dentro de si (apenas se considerava a interioridade), percebemos que, na obra de Bakhtin, a língua é um sistema, mas vastamente mutável e movente. Assim, é por meio das interações humanas que é estabelecida a língua. É incontestável que assim seja, pois se há algo característico na obra de Bakhtin é a adesão incontroversa ao movimento.

Devido a essa busca perene pelo movimento é que Bakhtin não pode e nem deve ser considerado um linguista, pois à sua época, ser linguista seria ser seguidor das diretrizes saussureanas que se resumiam, grosso modo, à fixidez e à noção de signo. O que Bakhtin tenta fazer é ir além e considerar o social, o que explica a contento a razão pela qual ele preferiu considerar mais o *enunciado* do que o signo. O signo (como postulado por Saussure) é a combinação entre significante (som, imagem acústica) e significado (conceito). Para Bakhtin, o significado advém dos *enunciados* que são únicos e irrepetíveis e, também, atravessados por enunciadores (quem fala ou escreve) e receptores (quem lê ou ouve). Assim, um enunciado acontece em um dado local e um dado momento e é proferido por sujeitos situados historicamente. Isso lhe atribui o caráter de unicidade.

Ainda de acordo com Bakhtin, o enunciado também sofre interferência de uma referência axiológica que, apresentada de outra forma, refere-se a um terceiro elemento *atento* aos dizeres do enunciador. É “alguém” entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Dessa forma, ao enunciar, não somente o receptor faz parte desse processo como também fazem parte regras balizadoras que

aprovam, cerceiam, avalizam, denegam, referendam, desconstroem, subsidiam etc. o que está sendo dito. Para o filósofo, a construção do enunciado se dá com base em três dimensões: a dimensão produtora e as condições sócio-histórico-econômicas e ideológicas, que a tornam realidade; a dimensão receptora, que embasada no momento e situação em que se encontra atribui sentido; e uma terceira dimensão, que circunscreve enunciador e receptor em uma (e não outra) realidade interpretativa em um dado momento. A essa terceira dimensão, Bakhtin conferiu o nome de “terceiro do diálogo” (BAKHTIN, 1992, p. 309).

Diante do exposto, avento a possibilidade de que não haveria outra base teórica em interface sobre a qual esta tese pudesse se assentar. Da forma que entendo, neste estudo, a LAC concatena-se, com muita propriedade, à ADD. Afirmando isso, pois perpassa toda a pesquisa que empreendi, a natureza essencialmente dialógica da língua, ou seja, o social, o ideológico e o histórico me são muito caros para a análise que apresento na seção 4.1, pois não me aventuro a conceber uma língua ou um processo de enunciação de forma a-social, visto que “todo falante tem um horizonte social” (WEEDWOOD, 2002, p. 152-153).

Ademais, não poderia fazer coro com aqueles que concebem professores, estudantes ou pessoas ligadas à Educação como repetidores de eventos de ensino padronizados e nada personificados. É justamente essa relevância que se dá às condições de produção (e de recepção) na visão bakhtiniana de língua (e linguagem) que me fazem afirmar de forma inequívoca que inexistiria outra forma de lançar olhares aos dizeres dos sujeitos-participantes desta pesquisa se não pela via da fluidez e da movência características à ADD.

Ouso afirmar, também, que no imo da interface proposta entre a LAC e a ADD, encontra-se um relevante alinhamento teórico: tanto uma teoria quanto a outra buscam considerar que os sujeitos envolvidos nas pesquisas são, antes de mais nada, sujeitos dotados de singularidade, desejos, sentimentos e anseios para somente então tornarem-se sujeitos-aprendizes ou sujeitos-professores de uma língua. A esse respeito hooks ([1994]2007, p. 115) afirma que

tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia, etc. são inscritos em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada.

Diante do que apresentei, já se encontra, a meu ver, bem circunstanciada a razão pela qual os apontamentos teóricos de Bakhtin e seu Círculo podem ser considerados tão relevantes para esta pesquisa com sujeito e linguagem.

É válido apontar que lidar com os documentos mostrou-se tarefa mais árdua do que lidar com os depoimentos gerados na coleta de dados. Essa penosa tarefa de lidar com documentos apenas tornou-se um pouco menos árdua ao me atentar ao fato de que eu estava desenvolvendo um estudo ancorado, também, na ADD e que, portanto, seria fundamental considerar o caráter instável e movediço dos sentidos e sujeitos que produziram aqueles documentos. Isso quer dizer que eu apenas consegui melhor compreender os dizeres documentais quando recorri ao fato de que aqueles documentos não foram feitos *fortuitamente* ou *sine die*; eles se imbricam com a realidade social, cultural, ideológica e histórica que os rodeava quando em sua concepção. Devido a isso, nenhuma vez durante esta pesquisa, aventei a possibilidade de tratar exaustivamente os documentos concernentes aos IFs em toda a sua dimensão discursivo-textual, , mas melhor compreender a historicidade dos IFs para, assim, analisar os depoimentos, *corpus* desta pesquisa. Diante disso, ratifico que o que intentei fazer foi lançar *um* olhar sobre documentos para ter mais subsídios para a análise do *corpus* desta pesquisa.

Sob esse prisma, compreendi ao longo da pesquisa que “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, [1988]1997, p. 89). Portanto, esforcei-me para compreender que a dialogicidade perpassava cada linha de cada decreto e cada lei que li, bem como se traduzia em uma multiplicidade de vozes, sempre plenivalentes e equipolentes, e, apenas às vezes miscíveis, interpenetrando-se e interconstituindo-se em determinado decreto ou lei e ansiosas por minha atitude responsiva enquanto leitor.

Tendo, no percurso teórico pelo qual me enveredei, discorrido sobre um pouco da complexidade e da abrangência da teoria dialógica do discurso, passo, neste instante, a apresentar algumas das noções do arcabouço teórico de Michel Pêcheux e Michel Foucault e como essas noções me ajudam a lançar um gesto de interpretação sobre meu objeto de investigação.

2.3 A Análise do Discurso de Linha Francesa: Michel Pêcheux e Michel Foucault

No Brasil, o termo *ADF* tem sido usado como sinônimo dos trabalhos desenvolvidos por Michel Pêcheux e pelo grupo de pesquisadores que com ele trabalhavam ou ainda como forma de atribuir relevo a postulações teóricas que vão ao encontro das concepções teóricas desses pensadores.

No entanto, há de se ressaltar que os estudos franceses da Análise do Discurso não podem ser vistos como sinônimos dos trabalhos de Pêcheux, como posição teórica e de pesquisa, uma vez que, sob essa denominação, podemos encontrar tendências que se distanciam, em maior ou menor grau, umas das outras. Alguns exemplos dessas nuances da ADF dizem respeito aos estudos de Foucault; Patrick Charaudeau (um dos precursores da Semiologia); Lacan (à frente dos estudos psicanalíticos); além dos próprios estudos pecheutianos e dos diversos diálogos teóricos existentes entre essas frentes teóricas.

Frente ao exposto, entendo que, para esta pesquisa, inexistia uma concepção de Análise de Discurso pronta e sedimentada a ser seguida. O que faço é buscar amparo na vertente teórica que, a meu ver, melhor subsidia a pesquisa que busco realizar, qual seja: a ADF sob a égide dos postulados de Michel Pêcheux em articulação com conceitos fundamentados por Michel Foucault sobre *discurso, sujeito, enunciado, história, saber e poder*. Um outro conceito que me parece fundamental para a análise que proponho realizar é o conceito de *acontecimentalização*.

No entanto, para melhor explicar como essa articulação se dá neste trabalho e, ainda, como essa forma de teorizar a Análise de Discurso torna-se frutífera, permito-me, por vezes, tangenciar a ADD para colocá-la em diálogo com a ADF, pois conforme já pontuei na seção 2.2 deste trabalho, trata-se da primeira base teórica de interface com a LAC com que trabalho. Dito de outra forma, permeia toda esta tese, a concepção de ensino-aprendizagem da LAC. Além dessa perspectiva teórica, esta tese, também, recorre à ADD para melhor compreender os depoimentos coletados e, ainda, se ampara nos estudos pecheutianos e foucaultianos para tentar melhor compreender os depoimentos coletados. Concluo, assim, que não posso intentar discorrer sobre bases referenciais, sem, às vezes, resvalar em noções pertencentes à base teórica.

Dessa forma, justifico essa articulação entre a ADD, a “ADF pecheutiana” e a “ADF foucaultiana”, lançando mão de três razões: primeira, a possibilidade de articular os conceitos bakhtinianos e pecheutianos, sem, com isso, desconsiderar a relevância da arqueogenealogia foucaultiana, também cara para esta tese; segunda, a visão de que muitos dos conceitos foucaultianos foram reinterpretados por Pêcheux ao serem incorporados à AD Francesa⁶⁹ e terceira, por perceber que podem ser traçados atravessamentos teóricos entre os postulados dos três pensadores: Bakhtin, Pêcheux e Foucault.

⁶⁹ Em meio à explicação que faz parte desta seção de que a ADF não diz respeito *apenas* aos estudos Pecheutianos, cumpre-me ressaltar que, para esta tese, ADF diz respeito aos estudos de Pêcheux e que, para os estudos de Foucault, lanço mão do termo “ADF foucaultiana”, proposto para esta tese e pouco comum na bibliografia brasileira.

Sobre a primeira razão descrita anteriormente, a saber, as confluências epistemológicas existentes entre os trabalhos de Pêcheux e Bakhtin, Gregolin (2006, p. 40) observa que ambos remontam ao conceito de *langue* Saussureanos para, a partir daí, proporem um outro objeto de estudo – o *discurso*:

Tanto para Pêcheux quanto para Bakhtin, duas ideias assentam seus projetos de análise do discurso: a) a língua é um sistema e, portanto, tem uma organização que já prevê a possibilidade dos deslizamentos; b) a língua é uma instituição social. Esse caráter sistêmico e social da linguagem é a base a partir da qual será pensada a heterogeneidade dos processos discursivos.

Ainda que não seja o objetivo desta seção, destaco que a noção de discurso presente nos dois teóricos é semelhante, ainda que sejam abordadas de forma distinta: no projeto bakhtiniano, *discurso* é concebido como instância significativa em que discursos outros – veiculados sócio-historicamente e que se realizam nas/pelas interações entre os sujeitos – se entrelaçam e se atravessam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]1995). Já na perspectiva pecheutiana, o discurso só pode ser compreendido em sua historicidade, nas relações interdiscursivas, na relação que a língua estabelece com os sentidos. Assim, percebo um diálogo entre essa forma de Pêcheux conceber o discurso e a forma de Bakhtin fazê-lo, ou seja, atendo-se à tentativa de melhor lidar com o “real da língua” e o “real da história” (GREGOLIN, 2006, p. 40).

Sobre a segunda razão que listei para articular os estudos pecheutianos e foucaultianos, a saber, a reinterpretação de muitos dos conceitos foucaultianos por Michel Pêcheux, destaco que tanto um autor quanto o outro concebem o enunciado como um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar totalmente e sua noção é tida em uma perspectiva que muito se aproxima do que Courtine cunhou posteriormente de “semiologia histórica” (termo não empregado por Foucault). Ademais, diante do exposto, é possível pensar dentro da opacidade, inconsistência e não-fixidez dos sentidos, regularidades “estáveis” o bastante para melhor compreender a trama em que se envolvem histórico e socialmente os dizeres e discursos analisados.

Em relação à terceira razão pela qual lanço mão da aproximação teórica entre os estudos de Pêcheux e Foucault, qual seja, a possibilidade de atravessamento teórico entre os postulados de Bakhtin, Pêcheux e Foucault, afirmo que há diversos momentos de inflexão e convergência entre o arcabouço teórico da ADD e da ADF. Uma dessas convergências diz respeito à forma como Bakhtin, Pêcheux e Foucault tratam das noções de *História* e *historicidade*. Alguns estudiosos já afirmaram perceber a voz foucaultiana quando Pêcheux

afirma conceber a *História* como fecundo campo das formações discursivas, em que o processo de produção de sentidos pode ser compreendido. A meu ver, esta concepção estende-se também a Bakhtin, visto que esse autor não percebe a *História* como marcada cronologicamente, mas como “uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos sêmicos, deslizamentos de sentido, apagamentos de significado, interincompreensões etc.” (FIORIN, 2006, p. 191). Para o referido autor:

Em síntese, em Bakhtin, a História não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico. Por isso, para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram o sentido. Enfim, é preciso captar o dialogismo que o permeia. (FIORIN, 2006, p. 192).

Diante do exposto, ousou afirmar que é comum à concepção teórica dos três autores o fato de que um acontecimento histórico não deve ser analisado sob o prisma de dados textuais históricos, mas sob a perspectiva de como os sentidos se constituem na descontinuidade da história e na continuidade da historicidade de cada sujeito, em cujas práticas discursivas podemos perceber as sempre imanentes relações de poder.

Isso posto, passo a apresentar as noções do arcabouço foucaultiano e pecheutiano que são utilizadas nesta tese e como elas me foram relevantes para lançar um gesto de interpretação sobre o *corpus* eleito para a pesquisa.

2.3.1 Representação, Intradiscurso e Interdiscurso

Dentre as várias razões que aponte para a realização deste trabalho, consta da seção 1.1 um dos elementos que mais me interpelaram para a delimitação do tema que adoto para esta pesquisa, qual seja, o desejo que eu tinha de melhor compreender como os professores de língua inglesa dos IFs *representam* as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e como essas representações se traduzem na experiência de ensino de língua inglesa nos dias atuais. Dito de outra forma, a força motriz deste trabalho resume-se à investigação de como funcionam as formações imaginárias que designam os lugares que professores de língua inglesa dos IFs devem ocupar em meio ao contexto institucional dessa entidade. Assim, por considerar o conceito de *representações* fundamental para esta pesquisa é que passo a situar a qual conceito de *representações* recorro para o desenvolvimento deste estudo.

Pêcheux (1990) postula que a ideologia tem papel crucial no processo de apagamento do jogo discursivo que se dá em meio às conversas de “A” com “B”. Assim, incorre-se no erro de acreditar que a linguagem é transparente, única e simplesmente transmitida de um sujeito-enunciador para outro sujeito, desta feita sujeito-receptor. Fato é que o que corrobora a produção de sentidos por um sujeito é sua constituição como sujeito, ou seja, são os diversos processos discursivos anteriores que serão fundamentais para a compreensão de um e não outro sentido em uma enunciação. Assim, são criadas, basicamente, quatro imagens que constituirão as formações imaginárias que, por sua vez, designarão as condições de produção do discurso.

Uma dessas imagens é a imagem do lugar que eu me atribuo em uma fala (lugar que “A” atribui a “A” em uma fala); outra imagem é a imagem que o outro atribui a mim (lugar que “B” atribui a “A” em uma fala); uma terceira imagem que é criada diz respeito à imagem que o outro atribui a ele mesmo (lugar que “B” atribui a “B” em uma fala) e por fim a imagem que eu atribuo ao outro (lugar que “A” atribui a “B”) (PÊCHEUX, 1990, p. 83).

Em meio a esse jogo imagético, Pêcheux (1990) esclarece que o que é relevante em um processo de representação é a forma como o sujeito-enunciador concebe e representa a si próprio e ao outro e que não é possível desconsiderar que é feita uma antecipação das representações do receptor em meio a uma fala. É ainda do referido autor o postulado de que o discurso produzido por um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra em um dado lugar na estrutura de uma formação social.

Frente a essa concepção pecheutiana de *representação*, cumpro-me ressaltar que nesta tese concebo as representações delineadas como plurivocais, ou seja, trata-se de vozes sobre a língua inglesa e sobre o ensino de língua inglesa que são trazidas pelos sujeitos-enunciadores quando enunciam sobre sua relação com a língua inglesa e com os documentos oficiais ligados ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e as mudanças que têm ocorrido nos IFs.

Destaco, também, que todas as sequências discursivas apresentadas no Capítulo 4, em que me proponho a apresentar a análise, revelam que os sujeitos recorrem ao que já foi dito e, assim, não há discurso inédito e/ou desvinculado do fio do interdiscurso. O que há, é um outro dizer, reinventado, alterado, mas que revela sua relação com o já-dito. É assim que entendo que a noção de *memória discursiva* torna-se tão relevante para o gesto de interpretação que apresento no capítulo de análise. Sobre essa noção, Pêcheux (1997, p. 52) postula que

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Frente ao exposto, reitero que, sob esse prisma, não se pode pensar em um simples intercâmbio de dizeres e informações ou na concepção de língua como instrumento de comunicação, nem tampouco em um sentido imanente a minha fala, que seria recebida por outro. O que de fato pode ser pensado é que são criados sentidos em meio a um imaginário social, que é resultante das relações de poder e sentido que circundam o sujeito-enunciador e o sujeito-receptor. Em outras palavras, um sujeito-enunciador apenas profere algo por acionar sua *memória discursiva* e antecipar as eventuais respostas que o outro (sujeito-receptor) poderá fornecer. Essas antecipações formam um amálgama de que também fazem parte o *já-ouvido* e o *já-dito*. Esse amálgama traduz-se em formações imaginárias e, amparado no arcabouço pecheutiano, é ressignificado como *representações*.

Quando defendi nesta tese razões para recorrer ao arcabouço teórico da Análise de Discurso para melhor compreender os dizeres dos sujeitos enunciadoreis, ratifiquei aquele que é, para muitos pesquisadores, o mais premente objetivo dessa área, qual seja, servir de aliado na compreensão do efeito de relações de embates de usos da linguagem com as formações discursivas, doravante *FDs*, ou seja, buscar compreender o dizível, encontro do *intradiscurso* com o *interdiscurso*, sempre com vistas a ratificar que o sentido de um texto nunca está já posto pelo autor, mas irrompe de um jogo de saberes discursivos dos sujeitos e que produz efeito por meio da ideologia e inconsciente.

É por acreditar que *representação*, *intradiscurso* e *interdiscurso* são conceitos muito intimamente associados que opto por dedicar esta seção à melhor compreensão desses termos e de como essas noções podem ser úteis para esta pesquisa. Assevero, pois, que ainda que possa soar contraditório, há de se ressaltar que, mesmo que “os processos discursivos não tenham origem no sujeito, eles se realizam neste sujeito” (PÊCHEUX, 1990, p. 83).

Dessa forma, é tarefa dos sujeitos compreender as movências de sentido que se dão e que vão além dos significados, para, então, perceber quais são as bases constitutivas de determinado sujeito que se encontra situado social e historicamente. Nesse sentido, Guilherme de Castro (2008) esclarece que, em meio à noção de representação, irrompe o conceito de intradiscurso que só pode ser compreendido na relação que estabelece com o interdiscurso. Arremedo material do interdiscurso, configura-se em matéria-prima pela qual o indivíduo se constitui como sujeito falante. Dito de outra forma, o intradiscurso é o que está sendo dito em um dado momento, que, por sua vez, somente faz sentido, ao evocar a memória do que já foi dito, do que já foi esquecido e do que já foi pensado em outro momento, o interdiscurso.

Nesta tese, compreendo que esse imbricamento das noções de *interdiscurso*, *intradiscurso* e *representação* é de suma importância, pois parto do pressuposto de que não consigo atingir o objetivo precípua desta pesquisa sem a adoção do conceito de *representação* e, da mesma forma, não consigo conceber *representação*, amparado nos estudos de Michel Foucault e Michel Pêcheux, sem abarcar as noções de *interdiscurso* e *intradiscurso*. Com essa perspectiva, portanto, intento analisar o movimento de constituição do sujeito e, para tanto, faz-se necessário compreender como se dão as noções de *formação ideológica* e *formação discursiva*. Por isso, passo a discorrer sobre elas a seguir.

2.3.2 *Formação Ideológica e Formação Discursiva*

Os conceitos de *formação ideológica* e *formação discursiva* estão intimamente ligados à relação constante que defendo entre o linguístico e o social, marcada neste capítulo e nesta tese. Das reflexões foucaultianas, origina-se o conceito de *FD*, que designa um conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras (MAINGUENEAU, 1996). Pêcheux (1997, p. 160), por sua vez, concebe *FD* como

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc).

Diante dessa noção, de acordo com Sarfati (1997), passa-se a se atentar para a posição que um indivíduo ocupa na sua concepção como sujeito. Assim é por respeitar os elementos “exteriores” à trama linguística (historicidade, condições de produção etc.) que opto por lançar mão desse conceito para a análise dos depoimentos que foram coletados. Ele será especialmente relevante, pois parto do pressuposto de que os dizeres dos sujeitos-participantes desta pesquisa delineiam as *FDs* em que se inscrevem suas práticas discursivas. Assim, dos depoimentos coletados, interessam mais do que as palavras, frases ou expressões que proferem, mas como esses dizeres podem ser compreendidos. Ademais, outra razão para advogar pela imprescindibilidade do conceito de *FD* nesta pesquisa é o fato de que coaduna com a perspectiva de que, por trás da formação subjetiva de um indivíduo, encontram-se as formações imaginária, ideológica, social e discursiva. Por fim, uma última razão para defender o uso de *FD* nesta tese é o fato de que os sentidos que advêm dos depoimentos coletados condensam-se, sob minha clivagem, em *FDs* que

emergem do embate travado nas significações. Dito de outra forma, a análise dos depoimentos que realizo no Capítulo 4 não é fruto apenas da análise linguística dos dizeres proferidos, mas também das FDs em que se inserem esses dizeres. Isso quer dizer que determinada palavra proferida apenas possui determinado sentido por estar em dado “lugar”. Uma palavra diferente no mesmo lugar poderia se referir à mesma significação e, ainda, a mesma palavra em contextos outros poderia representar algo completamente diferente. A esse respeito, retomo as palavras de Pêcheux (1997, p. 160), já utilizadas no início desta tese, em que o autor pontua que

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Notório se faz notar, também, que as palavras de Pêcheux, aqui transcritas, traduzem perfeitamente a concepção foucaultiana de enunciado. Para Foucault ([1969]1995, p. 90), o enunciado é um “elemento suscetível de ser isolado e capaz de entrar em jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele”. Arrolo essas palavras do autor para chamar atenção ao fato de que, para ele, não se deve reduzir a análise a palavras ou frases, mas expandir o olhar, também, para correlações com outros jogos enunciativos e efeitos de sentido que emanam dessas práticas discursivas. Nessa perspectiva, a análise (inclusive a desenvolvida nesta tese) é feita não em busca de um sentido imanente, mas com vistas a analisar a materialidade histórica e social que se imbrica com a linguística.

Outro fator que deve ser levado em consideração na não-homogeneização do discurso é o fato de que ao estabelecermos uma interface entre a concepção de Foucault e a de Pêcheux sobre discurso, percebo que ambos defendem que o sentido que caracteriza cada discurso é proveniente da materialidade específica da ideologia e como concebo ideologia nesta tese como conjunto de elementos que caracterizam *uma* pessoa, *uma* coletividade ou *uma* época, ousando afirmar que não se pode pensar em sentido único entre sujeitos cujas constituições ideológicas seguiram caminhos diferentes. Nesse sentido, os discursos analisados sobre a constituição dos IFs traduzem-se em efeitos de sentido entre locutores, situados sócio-histórico-ideológica e economicamente.

Nesta tese, a formação ideológica dos sujeitos se constitui em efeitos de deslocamento de lugares discursivos, visto que as enunciadoras deixam, momentaneamente, a condição de professoras efetivas em-serviço ou aposentadas e passam à condição de sujeitos-participantes

de uma pesquisa, que as interpela por oportunizar uma análise mais exteriorizada da realidade que enfrentavam. Esse deslocamento pode se traduzir numa melhor compreensão de como cada sujeito é interpretado ou assujeitado como sujeito ideológico. Isso quer dizer que cada grupo ou classe teria lugares pré-estabelecidos para cada indivíduo, que, em meio à ilusão de ser senhor de sua própria vontade, reproduz relações de produção. Para melhor compreensão dessa perspectiva, as noções foucaultianas mostram-se substancialmente relevantes, pois sua essência consiste, nas palavras de Gregolin (2004, p. 86), em “apanhar o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento”.

O que foi apresentado nesta seção, até agora, serve para ratificar a noção de que na ADF, na qual também me inscrevo, os discursos não são dotados de começo, meio ou fim, mas de espaços lacunares a serem preenchidos por outras vozes, o que faz o “além-dito” receber maior atenção do que o que já foi dito. Nesse sentido, lançar um gesto de interpretação e análise, com vistas a valorizar as FDs, torna-se fundamental para melhor compreendermos as *representações* que são delineadas sobre o ensino de língua inglesa nos IFs, ponto central desta pesquisa.

Uma vez pontuada a relevância dos conceitos de FD e *Formação Ideológica* para esta pesquisa de Doutorado, tenciono, agora, circunstanciar os conceitos de *sujeito e relações de poder*, bem como sua relevância para a tese ora apresentada.

2.3.3 *Sujeito e relações de poder*

As bases teórica e referencial que assumo, nesta tese, me conduzem a dissertar mais detidamente sobre alguns pressupostos teóricos básicos que norteiam a análise dos dados.

No texto intitulado “O sujeito e o Poder”, Foucault (1984) esclarece que não é o poder que constitui tema geral de sua pesquisa, mas o sujeito, ou melhor, “como os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1984, p. 231). Assim, percebo que, por trás da noção de poder, está a noção de sujeito, pois não se pode falar em poder que circula sem antes melhor compreender os sujeitos que fazem parte dessa relação. É nessa via que compreendo que as relações de poder podem ser percebidas ao longo de diversos excertos de sequências discursivas retiradas dos depoimentos e analisadas. Isso ocorre, pois o *corpus* foi extraído de um ambiente em que o *savoir-faire* é consequência de uma instrução direta, cercada por um propósito governamental, cujo objetivo é reproduzir e ampliar a força de trabalho num regime capitalista.

Analizadas de outra forma, compreendo que a reprodução e ampliação da força de trabalho requerem não apenas uma reprodução da qualificação de profissionais, mas também a submissão desses profissionais às regras da *ordem* estabelecidas ou seja uma inserção na ideologia vigente e dominante. O que me interpela neste processo de dominação ideológica é que não se pode falar em dominação sem resistência e não se pode falar em resistência sem que os seres humanos envolvidos constituam-se sujeitos marcados por traços sócio-histórico-ideológicos e econômicos relativamente estáveis cuja dissonância torna-se razão para um processo de “luta” em que se inserem.

Esclareço, para avançar, que concebo *sujeito* na perspectiva foucaultiana, de acordo com a qual o sujeito encontra-se (relativamente) assujeitado e é constituído em meio a “processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Para melhor compreendermos como se dão essas noções de assujeitamento, subjetivação e objetivação, ressalto que, em Foucault (2004), os processos de subjetivação dizem respeito à forma como o próprio sujeito se enxerga, sendo ou não legítimo do conhecimento adquirido; os processos de objetivação, por sua vez, dizem respeito ao modo como o sujeito constitui-se verdadeiro objeto para o conhecimento e em meio a esses processos emerge um sujeito assujeitado, porém resistente, que ora age como objeto do conhecimento e ora como sujeito detentor desse conhecimento. É, ainda, fundamental ressaltar que, nesta perspectiva, o sujeito nunca é homogêneo, submisso ou subserviente, mas é uma construção sócio-discursiva que se instaura no âmago de práticas de interpelação.

Ouso, ainda, pontuar que Pêcheux já tratava das relações de empoderamento, resistência e dominação quando tratava da aproximação entre as práticas políticas e as práticas científicas. Isso me permite afirmar que concebo a escola, com base em Pêcheux, (e por que não dizer a sala de aula?), como espaço de luta de classes e busco, também, esclarecer que a prática científica e política são decorrentes das posições sócio-históricas e ideológicas ocupadas por sujeitos em dadas formações sociais. Ao coadunar o que pontuei sobre Pêcheux e Foucault, em relação à constituição do sujeito, percebemos que a noção de assujeitamento foucaultiana destoa significativamente da noção de total assujeitamento pecheutiana. Assim, para Foucault, o sujeito é ao mesmo tempo assujeitado e livre para fazer suas escolhas, pois “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo lugar” (FOUCAULT, 2004 *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 13).

Nessa perspectiva, quando me debrucei sobre o *corpus*, busquei analisar em qual medida havia ecos de leis engessadoras e vistas como eficazes para a reprodução de uma realidade

conveniente à minoria dominante e, nesse sentido, busquei compreender decretos e documentos reguladores, que intentavam manter a sujeição à ideologia governamental dominante. Caracterizavam-se, pois, como instâncias de poder que buscavam padronizar e garantir hegemonias, por meio de mecanismos de manutenção de desigualdades e opressões. Foi meu interesse, também, perceber como se deram as relações e reações de resistência frente a imposições estranhas ao corpo docente e discente do IF em que desenvolvi a pesquisa.

Outro aspecto para o qual as noções de *sujeito* e de *relações de poder* é determinante nesta pesquisa é quando intento compreender até que ponto a *liberdade* que possuíam os professores foi significativa para a constituição dos IFs. Ressalto, no entanto, que na minha concepção e assentado na concepção foucaltiana, a liberdade que “possuíam” esses professores resumia-se à liberdade de reagir a pressões externas, mas não em uma genuína liberdade para agir. Essa análise me parece relevante para compreender em qual medida os seres humanos presentes na instituição na época puderam se constituir sujeitos com espaço para agência.

Tendo percorrido sobre como as noções de *sujeito* e *relações de poder* foram relevantes para a feitura deste capítulo, passo, agora, a apresentar como concebo o conceito de *acontecimentalização* sob a ótica foucaltiana e como esse conceito contribui para a forma de olhar os dados coletados para esta pesquisa.

2.3.4 Acontecimentalização

Busco, neste instante, realizar uma breve reflexão sobre como o conceito de *acontecimento/acontecimentalização*⁷⁰, sob a ótica dos postulados de Foucault, pode contribuir para um processo de análise mais crítico e desconectado da fixidez que alguns tentam postular à História. Ao assumir isso, atrevo-me a antecipar que a análise de dados realizada no Capítulo 4 parte de uma tentativa de analisar os depoimentos com vistas a problematizar os enunciados que irrompem em meio à linearidade histórica dos fatos e como mecanismo para lançar um olhar outro sobre o *corpus* que se distancie da irredutibilidade dos conhecimentos históricos. Mais precisamente, o que alvitro fazer nesta seção é discorrer sobre um conceito foucaltiano que em muito contribuiu para a análise dos depoimentos dos sujeitos-participantes da pesquisa.

É válido reiterar que, já na seção 2.2.2, busco pontuar que concebo *língua* e *enunciado* como duas noções indissociáveis e, naquele momento, esclareço que é nos postulados

⁷⁰ Tomo os termos *acontecimento* e *acontecimentalização* como equivalentes para esta tese.

bakhtinianos que me amparo para afirmar que os sujeitos estariam inscritos em determinadas condições e profeririam seus enunciados a partir desse espaço social e histórico.

Essa forma de intentar olhar os enunciados com respeito à indissociabilidade entre língua e enunciado, a meu ver, condiz perfeitamente com a noção de *acontecimentalização*. Assim, ao me ancorar no conceito de *acontecimentalização* para esta pesquisa, inscrevo-me em uma instância-sujeito que não concebe o ensino de língua inglesa nos IFs como fato que passou por uma linearidade sincrônica. Pelo contrário, ousou afirmar que foi um percurso dotado de *acontecimentos* singulares que contribuíram significativamente para o cenário em que se encontram os IFs atualmente no que diz respeito a essa língua.

Para avançar, opto por circunstanciar o conceito de *acontecimento* para que o movimento de entrelaçamento de discursos das participantes que proponho no capítulo de análise desta tese seja mais claramente compreendido. A primeira definição de *acontecimento* a que temos acesso nas obras foucaultianas é na obra *A ordem do discurso* (1996, p. 57-58, grifo meu) quando o autor afirma que:

Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de **acontecimentos** discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimento que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporal.

Com base no autor, observo que não se pode, nem se deve desconsiderar o caráter não-linear dos discursos. Se, para alguns, o discurso é objeto controlável e acumulável, ressalto que, com base em Foucault e diante da teoria de *acontecimentalização*, o concebo de forma não-linear. Assim, ao me inscrever teoricamente nessa concepção de *acontecimento*, passo a antecipar a forma com que coletei os dados e os analisei. Eu desenvolvi essas duas atividades não a fim de buscar *a verdade* dos fatos ligados ao ensino de língua inglesa nos IFs, mas sim como ferramenta para melhor compreender como os professores *recortam, selecionam, relacionam* os fatos por que passaram e acredito que, assim, poderemos fomentar efeitos de uma ordem outra sobre o que é dado por *verdade* nesta tese.

Não considero que ancorado em obras foucaultianas, eu poderia tecer minha análise de uma outra forma. Para o autor, a noção de verdade se desdobra em uma verdade sempre insuficiente, pois sempre parte do pressuposto de que a singularidade do acontecimento,

imprescindível para ele, é o que resultará no que se concebe por verdade. Assim, busquei sim, enquanto escrevia esta tese, a “verdade” sobre o caminho por que “enveredaram” a língua inglesa nos IFs e nas escolas que os antecederam, mas a “verdade” que busquei não era uma verdade já-aí. O que busquei foi promover uma reflexão sobre como, no tempo e espaço específicos em que se deram as mudanças, a “verdade” foi se constituindo como tal e assim não concebo uma análise que visa a afirmar que o passado está vivo no presente. Pelo contrário, considero mais frutífero analisar as exterioridades que deram origem ao que chamamos hoje de presente nos IFs.

Tendo tentado aclarar como a noção de *acontecimentalização* foi relevante para esta pesquisa, passo, neste instante, a discorrer sobre a proposta AREDA – *Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos* (SERRANI-INFANTE, 1998), uma das balizas teórico-metodológicas desta pesquisa.

2.4 A Proposta AREDA

Serrani-Infante (1998) desenvolveu um projeto intitulado *Identidade e identificação linguístico-cultural: funções da segunda língua*⁷¹ *na constituição do sujeito do discurso*. Desse projeto, que visa principalmente à situação de aprendizagem de língua em imersão, surgiu a proposta AREDA, que também pode “aplicar-se ao processo de aquisição de línguas nas quais não há imersão na língua-alvo, como acontece, por exemplo, nos cursos de línguas estrangeiras no país de origem dos aprendizes” (SERRANI-INFANTE, 1999, p. 281).

Como assumo, nesta tese, que uma análise discursiva de depoimentos pode contribuir na compreensão das representações sobre o processo de ensino-aprendizagem que se delineiam em meio ao contexto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Federal, opto por lançar mão da proposta AREDA à luz da perspectiva da ADF. Isso torna-se possível, pois, para a própria progenitora da proposta, os desenvolvimentos atuais da LA, em consonância com uma perspectiva transdisciplinar, permitem repensar “no cruzamento com outros domínios, fatores fundamentais no condicionamento de processos tais como o de aquisição de segunda língua/língua estrangeira – e seu correlativo de ensino-aprendizagem” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 232).

⁷¹ Para Serrani-Infante (1998) e neste estudo, o termo *segunda língua* é utilizado indistintamente para tratar processos de ensino-aprendizagem de outras línguas com ou sem imersão, abrangendo, pois, o encontro com essas línguas outras em diferentes contextos.

A proposta tem por tarefa orientar estudos de caso do ponto de vista teórico-metodológico, visando a analisar, em depoimentos de enunciadores com experiência bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s) (SERRANI-INFANTE, 1998).

Tais depoimentos são obtidos a partir da gravação, que pode ser feita na primeira língua ou na língua-alvo do sujeito-participante da pesquisa, de respostas a algumas perguntas abertas elaboradas pelo pesquisador. As perguntas elaboradas para esta pesquisa referem-se à descrição do percurso profissional das participantes nos IFs, do cenário com o qual essas professoras se depararam para o ensino de língua inglesa nos IFs, da história de criação dos IFs e da disciplina língua inglesa nessas instituições.

Dispositivos de gravação (MP3 ou assemelhados) são entregues aos enunciadores participantes da pesquisa, que gravam suas respostas em um momento em que estão, de preferência, sozinhos. Pode-se entregar o conjunto completo de perguntas, mas a proposta também prevê a possibilidade de desmembrar as perguntas em conjuntos para que os sujeitos participantes possam responder aos poucos. Nesta pesquisa, optei por entregar todas as perguntas de uma só vez.

A criadora da proposta esclarece que o que se visa é analisar *o modo* como o participante enuncia sobre o assunto e não *o quê* ele enuncia. Assim, pouco interessa à pesquisa se ele reitera, recorre ou repete termos. O que interessa é perceber as voltas, “ex-professo, às ‘mesmas’ perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o mesmo tópico” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 151-153). De acordo com a autora, essas ressonâncias discursivas permitem “levantar hipóteses em relação às funções da segunda língua para o sujeito do discurso, visando aprofundar o estudo de processos identificatórios em jogo” (SERRANI-INFANTE, 1999, p. 288).

Cumpre-me esclarecer que, sob essa perspectiva teórico-metodológica, busco “analisar implícitos de sentido na relação do sujeito com a segunda língua, mas sem considerá-los restritos somente à dimensão do querer dizer no nível da proposição” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 157). Dito de outra forma, busco, subsidiado pelas noções basilares de *intradiscurso* e *interdiscurso*, “detectar efeitos de identificação assumidos e não denegados” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 150).

Ressignificar o processo de enunciação em segunda língua significa compreendê-lo como “modo de acontecimento da enunciação em segunda língua” (SERRANI-INFANTE,

1998, p. 144). Ao longo de sua proposta, a autora arrola o termo *enunciação* para se referir ao processo de produção de sentidos que transcende a mera referencialidade informacional. Em outras palavras, conforme já pontuado, a autora defende que o objetivo principal de sua proposta não é analisar o “o quê⁷²”, mas o “como” algo é enunciado e assim, vale-se da relevância de conceber indivíduos como sujeitos. Ademais, a autora defende que, quando “nomeamos” ou “predicamos”, existem posições ideológicas e subjetivas que circulam e circundam essa escolha que podem passar pela dimensão do consciente, pré-consciente ou inconsciente, sendo que a última escapa ao controle do sujeito por depender de condicionantes e fatores de natureza não-cognitiva.

Sinto-me impelido a esclarecer que, por ter adotado a proposta AREDA com um fim-outro ao proposto pela professora que a concebeu, opto por não tocar diretamente em questões concernentes ao inconsciente ou à psicanálise. Mesmo porque esta tese não se encontra amparada teoricamente nessa linha de pesquisa. Assim, o que alvitro desenvolver, com o amparo da proposta AREDA, é uma análise que tenha como foco as *ressonâncias discursivas* presentes nos dizeres dos enunciadores. A própria autora opta por conceituar o termo *ressonâncias discursivas* como “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido” (p. 161). A autora, ainda, assevera que há *ressonâncias discursivas* de significação

quando entre duas ou mais unidades linguísticas específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom causal, causativas, e assim por diante) encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua, tendendo a construir a realidade (imaginária) de um mesmo sentido. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 287-288).

É válido ressaltar que a autora acredita que os resultados decorrentes do desenvolvimento da proposta AREDA sobre as representações de processos identificatórios nas relações de sujeitos com diversas línguas podem se traduzir em uma efetiva ferramenta para uma abordagem mais problematizadora e menos ingênua sobre o que está habitualmente presente na prática de ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo no que diz respeito às esferas afetiva e social.

Corroboro a visão da autora no que diz respeito àquela que seria a mais contundente contribuição da proposta AREDA para a LA, a saber: “o estudo da construção intra e

⁷² A autora não desconsidera, no entanto, que pode haver momentos no texto em que a materialidade linguística servirá de forte subsídio para a compreensão do que foi enunciado. Em outras palavras, por vezes, a compreensão do “como” dependerá da compreensão do “o quê”, ainda que esse não seja o objetivo precípuo.

interdiscursiva de posições de sujeito em diversos contextos sócio-históricos de encontro com segundas línguas e culturas” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 165) e, ainda, antecipo-me em afirmar que, ainda que as sequências discursivas a serem apresentadas no capítulo de análise não apresentem sujeitos-participantes enunciando sobre esse encontro, a proposta AREDA continua a ser relevante para melhor compreender o porquê de eles não fazerem menção a isso.

Tendo melhor circunstanciado essa importante baliza teórico-metodológica, passo a apresentar um quadro esquemático desse segundo capítulo, aqui concluído. Em seguida, no Capítulo 3, passo a apresentar como se deu a constituição do *corpus* da pesquisa.

Resumindo o Capítulo Segundo

Neste capítulo, para tentar apresentar as bases teórico-metodológicas em que está assentada esta pesquisa, busquei:

- a) Justificar minha inscrição na LA de vertente Crítica, LAC, sobretudo com o amparo teórico nos estudos iniciados por Pennycook (2001), para assumir que, nesta pesquisa, a LA é tomada com vistas a problematizar os processos de ensino-aprendizagem e, assim, servir de ferramenta política para a redução do sofrimento daqueles que são relegados à margem.
- b) Apresentar as linhas pertencentes à Análise de Discurso que fariam interface com a LAC, quais sejam, A ADF (Pêcheux e Foucault) e os estudos postulados por Bakhtin (e seu círculo) na vertente da Análise do Discurso conhecida no Brasil como ADD, a fim de, inclusive, antecipar a perspectiva de análise que é utilizada no capítulo de análise de dados.
- c) Justificar a escolha dessas vertentes da Análise do Discurso, a fim de propor uma reflexão dos diversos pontos consonantes entre a LAC, ADF e ADD, para melhor subsidiar e conferir substância a uma pesquisa além-área.
- d) Apresentar, pontualmente, as noções de *dialogismo* e *polifonia*, inclusive, com vistas a permitir que o leitor perceba que permeia toda a pesquisa empreendida uma perspectiva dialógica de conceber a pesquisa. Nesta oportunidade, intentei mostrar como essas noções são basilares para a obra bakhtiniana, a fim de antecipar o porquê de elegê-las, também, como elementos de procedimento de análise.
- e) Apresentar as noções de *língua*, *enunciado* e *sentido* por meio da reconstrução da noção de linguagem bakhtiniana para melhor circunstanciar como esses elementos são tratados ao longo da dissertação desta tese.
- f) Discorrer sobre a ADF e suas filiações teóricas, a fim de apresentar pontos consonantes e dissonantes nos projetos de Michel Pêcheux e Michel Foucault, a fim de oportunizar uma reflexão sobre como as postulações desses dois teóricos podem contribuir para uma pesquisa que envolve sujeitos-professores em-serviço e aposentados de um Instituto Federal.
- g) Apresentar pontualmente os conceitos de *representação*, *intradiscurso* e *interdiscurso*, com o intuito de apresentar como esses três conceitos cooperam para a melhor compreensão de enunciados e discurso em geral.

- h) Discorrer sobre a relevância dos conceitos de *formação ideológica* e *formação discursiva* para esta pesquisa, a fim de oportunizar breve explicação de como esses dois conceitos se imbricam e se interconstituem e, mais, como eles traduzem-se em importantes noções para a compreensão dos sujeitos-enunciadores.
- i) Apresentar a perspectiva teórica que adoto para discorrer sobre *sujeito* e *relações de poder*. Meu intuito nesta seção foi situar o trabalho ora desenvolvido e apresentar fundamentos para o destaque que confiro a essas noções.
- j) Apresentar pontualmente as noções de *acontecimento* e *acontecimentalização*, adotadas como sinônimas, e justificar o porquê de lançar mão desses conceitos para melhor analisar os dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa.
- k) Apresentar e justificar a proposta AREDA e como essa proposta, com base em pressupostos da ADF, pode ser, também, utilizada como mecanismo teórico-metodológico de pesquisa, fim esse diferente daquele para o qual ela foi desenvolvida.

CAPÍTULO 3

CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Somos todos retalhos de uma textura tão disforme e diversa que cada pedaço, a cada momento, faz o seu jogo. E existem tantas diferenças entre nós e nós próprios como entre nós e os outros.

(MONTAIGNE, [2000]2001, p. 95)

Cada um de nós é vários, é muitos, é uma proximidade de si mesmos. Por isso, aquele que despreza o ambiente não é o mesmo que dele se alegra ou padece. Na vasta colônia do nosso ser há gente de muitas espécies, pensando e sentindo diferentemente.

(PESSOA, 1998, p. 356)

Neste capítulo, apresento a estrada que percorri durante a construção e configuração do *corpus* deste estudo. Também relato as condições de produção nas quais estavam inseridos os enunciadores-participantes e não deixo de lançar um olhar sobre as condições de produção dos documentos considerados. É neste capítulo, também, que apresento o perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa e os procedimentos de análise eleitos para este estudo.

3.1 História da análise documental

Para dar início a esta seção, esclareço, inicialmente, que lidar com documentos constitui-se algo diferente para minha trajetória como pesquisador. Na verdade, é a primeira vez que decido trabalhar com este tipo de material. A motivação para tanto, conforme pontuei na seção 1.1, está intimamente associada à tentativa de melhor compreender se a voz documental é uma das vozes evocadas pelos sujeitos-participantes enquanto discorrem sobre as transformações por que passaram os IFs e, sobretudo, como essas mudanças foram/são percebidas pelos docentes que lá trabalhavam/trabalham.

Assim, diante desse objetivo, concluí que precisaria compreender as condições de produção em que estavam inseridas tais mudanças e o momento sócio-histórico-político vivenciado pelos professores da/na época. Para isso, eu precisaria contar com a memória daqueles que lá estiveram. Os documentos, ainda que não fossem tratados como *corpus* poderiam, também, ajudar a melhor compreender alguns dos enunciados produzidos durante a participação dos sujeitos-enunciadores. Não objetivei com isso, no entanto, encontrar “o

ocorrido da época”, mesmo porque, conforme bem pontua Brait (2012, p. 125), trata-se de um processo que envolve “idiossincrasias das memórias envolvidas no percurso transcorrido entre esse momento e a circulação/recepção de um texto”. Coaduno, portanto, com a ideia de trabalho colaborativo entre o tempo e o gesto de leitura lançado por cada um dos sujeitos que nesse período esteve no IFTM. Nas palavras da autora,

estabelecer diálogo entre textos e, conseqüentemente, entre, os discursos que vão constituindo o universo humano, o universo da linguagem, é um procedimento que, **para produzir sentido**, quer na vida cotidiana, quer nas artes, **apela para a memória dos falantes**, dos ouvintes, dos espectadores, **para a vivência social, cultural**, sem que as fronteiras aí implicadas possam ser delineadas de maneira inteiramente objetiva e clara. Afinal, essas fronteiras envolvem o processo de produção, o investimento cognitivo, afetivo, ideológico/literário do autor e as idiossincrasias das memórias envolvidas no percurso transcorrido entre esse momento e a circulação/recepção de um texto. (BRAIT, 2012, p. 131, grifos meus).

Assim, com essa concepção, resolvi me debruçar por horas e horas, dias e dias, a fio sobre livros, artigos, dissertações, teses e todos os possíveis documentos que narrassem a história dos IFs, a fim de melhor compreender a trajetória dessas instituições e, a partir de minha leitura, estar atento a momentos que seriam pinçados pelas participantes enquanto enunciavam.

De início, fiz uma pesquisa no “arquivo morto” do *campus* em que atuo. Muito do que encontrei dizia respeito a recortes de jornais que anunciavam a criação da antiga Escola Agrotécnica ou assemelhados. Também encontrei documentos que sinalizavam as transformações gerais das Escolas Técnicas, apresentados ao longo desta tese e resumido na figura 3, na seção 1.2. Em seguida, busquei contactar profissionais mais antigos de nosso *campus*. Sem sucesso, me dirigi à reitoria de meu IF, onde, para minha surpresa, não há um setor que compile toda a documentação. Assim, não obtive sucesso. Passei então a contar com a ajuda de colegas e dirigentes que haviam feito algum tipo de pesquisa sobre as escolas técnicas. Por meio de buscas *online*, tive acesso à professora Zuleide Simas da Silveira⁷³ da Universidade Federal Fluminense (UFF), que já havia pesquisado a história do CEFET-RJ, enquanto atuava naquela instituição. Ela me enviou a obra *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*, de sua autoria, por Correio. Nessa obra, ela reconstrói historicamente as escolas técnicas. Além dessa obra, a professora Zuleide fez importantes apontamentos de obras em que eu pudesse encontrar maiores informações. O diretor geral do *campus* onde atuo, Ednaldo Gonçalves

⁷³ Meu agradecimento à profa. Dra. Zuleide Simas da Silveira, pela solicitude e pela prontidão com que contribuiu para esta pesquisa.

Coutinho⁷⁴, conhecido carinhosamente no IFTM e na Rede Federal como Didi, me passou o contato de duas colegas servidoras da Rede Federal. Uma delas atua no *campus* do IF de Rio Pomba, Rosana Vidigal Santiago Cappelle e a outra no *campus* do IF de Barbacena, Roseli Auxiliadora Barroso. Nesse último, o prof. Ednaldo realizou parte de sua pesquisa de Doutorado. De acordo com ele, poderia haver algum documento que me interessasse nos arquivos daqueles *campi* pertencentes ao Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG). Sem sucesso, contei com a ajuda de duas colegas de Doutorado da UFG: professora Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade do Instituto Federal de Goiás (IFG) e professora Jane Beatriz Vilarinho Pereira do Instituto Federal de Brasília (IFB). A primeira se lembrou de uma amiga que havia realizado seu Doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e havia pesquisado algo sobre a constituição da Rede Federal Profissional. A segunda se prontificou a me ajudar a ter acesso à SETEC e ao MEC por meio de *emails* enviados a seus amigos que são originalmente do IFB, mas estão cedidos aos órgãos supracitados. Desses importantes contatos, vieram mais alguns decretos e mais algumas leis. Como já pontuei, eu buscava compreender se o que os documentos me diziam seria acionado, consonante ou dissonantemente, pelas participantes da pesquisa.

Diante do que encontrei, tomei a decisão de aceitar que ainda que muitos decretos e leis fossem identificados e que inúmeros anos tenham sido considerados como marcantes por aqueles que lá estiveram, eu precisaria estar atento apenas a documentos cujas condições de produção, a meu ver, marcavam uma ruptura com o que fora proposto. Afinal, meu intento era permitir que os possíveis leitores desta tese pudessem entender traços de movência social e atitudinal em relação ao que era estabelecido.

Assim, durante minhas leituras, eu me deparei com o Decreto nº 7.566/1909, que aos 23 de setembro de 1909, cria as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino primário e gratuito. Logo no início deste decreto, está registrado que o intuito dessas escolas seria “facilitar às classes proletárias os meios para vencer as dificuldades” (BRASIL, 1909) sobretudo em meio “ao aumento constante da população das cidades” (BRASIL, 1909). Ao ler isso, percebi que possuía “terra fértil” para a pesquisa que gostaria de empreender. Ressalto que o Decreto nº 439/1890, tido como real propositor das escolas técnicas no país, com que me deparei durante a feitura de meu projeto de tese de Doutorado, já havia me surpreendido ao determinar que as escolas que estavam em gestação seriam para aqueles “desvalidos da sorte”, ou seja, nas palavras do decreto estivessem “abandonados na via pública”, que fossem “recolhidos pelo chefe de polícia ou juiz de

⁷⁴ Meu agradecimento sincero ao prof. Dr. Ednaldo Gonçalves Coutinho, pelo engajamento e compromisso com esta pesquisa que narra um pouco da história do nosso *campus*.

órfãos”, que tivessem “pais ou mães sem condições de prover a sua manutenção”, que fossem de forma comprovada “órfãos de pai e mãe” ou que fossem “órfãos de pais” (BRASIL, 1890) também sob comprovação. Esclareço que conforme pontuei na seção 1.1, opto por fazer um recorte temporal que remonte ao ano de 1909, quando, sob a presidência de Nilo Peçanha, são regulamentadas 19 escolas em dez regiões brasileiras, as Escolas Técnicas que passam a se chamar Escolas de Aprendizizes Artífices. Outro motivo para ter optado pelo recorte temporal retroagindo ao ano de 1909 é o fato de acreditar que o Decreto nº 7.566/1909 não só contempla o intuito do Decreto nº 439/1890, como também o amplia ao tornar concreto o projeto de criação e ampliação das Escolas Técnicas Federais.

A partir do momento em que tomei conhecimento desses dois decretos, sobretudo do Decreto nº 7.566/1909, passei a estudar qual seria o próximo decreto ou a próxima lei que proporia mudanças significativas à embrionária Rede de Escolas Técnicas Federais. Tive, então, acesso à Lei nº 378/1937, de acordo com a qual a Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, foram transformadas em *lyceus*, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937).

Em seguida, me deparei com o Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, que transformava os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas. No mesmo conjunto de documentos, tive acesso ao Decreto nº 4.244/1942, que se convencionou chamar de Reforma Capanema por ter sido comandado pelo então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. De acordo com este decreto, “A Educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (BRASIL, 1942). Conhecida também como “lei orgânica do ensino secundário”, ela instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou científico). Ressalto que o fato de ver na Reforma Capanema um momento de análise para a pesquisa que me proponho também está associado ao fato de que diversos autores (KUENZER, 1985; KUENZER, 2007; MARQUES, 2014; dentre outros) veem esta reforma e o Decreto nº 4.244/1942 como o mais significativo até então para o ensino de línguas. A preocupação com metodologia de ensino, desprezada até então, mostrou-se uma inovação sem precedentes. De acordo com o proposto, 35 horas semanais, o que correspondia a 15% do currículo, deveriam ser destinadas ao ensino de idiomas (principalmente o francês e o inglês) e estes deveriam servir não só para objetivos instrumentais, mas também, de acordo com o documento, “um ensino pronunciadamente prático” (BRASIL, 1942). Essa reforma também instituiu a obrigatoriedade do comparecimento às aulas, encerrando, assim, o ciclo das “aulas livres” (BRASIL, 1942).

Após a Reforma Capanema, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas, ganhando autonomia didática e de gestão. No entanto, sob minha clivagem, atesto que não houve documento tão significativo quanto a Lei de Diretrizes e Bases, doravante LDB, de 1961, Lei nº 4.024/1961. Essa lei, que seria posteriormente substituída pelas LDBs nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996, regulariza o sistema de Educação brasileiro e o define com base nos princípios balizadores da constituição brasileira.

Por sabermos que os IFs são entidades dissidentes dos CEFETs, direta ou indiretamente, é que aponto a Lei nº 6.545/1978, que estabelece a transformação de três Escolas Industriais e Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), como importante documento para nossa análise. Dessa transformação, surgiram os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais.

Outra lei que também merece uma análise criteriosa é a Lei nº 7.044/1982, que dentre outros objetivos, serviu para colocar um fim na obrigatoriedade dos colégios técnicos e retomar a ênfase à formação propedêutica. Há de se perceber que essa “desobrigatoriedade” só pode ter sido anseio das camadas mais favorecidas, o que apenas acentuou o caráter de “escola para desvalidos” que já imperava nessas instituições.

É válido ressaltar, no entanto, que a Lei nº 6.545/1978, que oferece autonomia para criação de vagas e ampliação das vagas nos cursos superiores de tecnologia, por meio da transformação de outras escolas técnicas federais em CEFETs (BRASIL, 1978) mostrava-se em via contrária ao enfraquecimento da Educação técnica. Como já mencionei nesta tese, a análise do legado deixado pelos CEFETs é relevante por permitir melhor compreender a realidade dos IFs, entidades que os substituíram.

Como os processos de *cefetização e ifetização*⁷⁵ das escolas técnicas não ocorreram de uma só vez, outras leis que dispunham sobre a transformação de Escolas Técnicas em CEFETs também se tornaram igualmente importantes. As Leis nº 8.711/1993 e nº 8.948/1994, que versam, respectivamente, sobre o *status* de autarquia que receberiam as Escolas Técnicas Federais e sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica são consideradas importantes elementos antecipadores do futuro processo de *ifetização*. É válido ressaltar que a Lei nº 8.948/1994 seria, posteriormente, regulamentada por meio do Decreto nº 2.406/1997.

⁷⁵ Compreendo por *ifetização* o processo de reestruturação da Rede Federal ocorrido no segundo mandato do governo Lula, o qual resultou na união de Escolas Técnicas Federais – ETFs, Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs, Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais – EVs e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, com vistas à constituição dos Institutos Federais – IFs. Convém destacar que, neste período, houve também a construção de novas unidades de ensino que também foram inseridas no processo de *ifetização*.

Já o Decreto nº 2.208/1997, que seria posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional e determina como ocorrerá a distribuição dos níveis de ensino nos Institutos Federais.

Um outro forte indicador de que os CEFETs seriam um dia transformados em instituições próximas do que seria chamado de IFs em anos posteriores foi a instituição do Decreto nº 5.154/2004, que faz com que essa instituição seja uma entidade de Ensino Superior pluricurricular, especializada na oferta de Educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino e atuando na área de tecnologia (BRASIL, 2004).

No ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.905/2007 e da Chamada Pública 02 (dezembro de 2007), os CEFETs que se interessassem poderiam enviar suas propostas de transformação em IFs. O ano de 2007 foi considerado um ano de incertezas e discussões acaloradas nessas instituições. Para muitos servidores que lá estavam, deixar o *status* de CEFET poderia ser um retrocesso.

Até o final de 2008, a Rede Federal que fora criada, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), dispunha de 39 Escolas Agrotécnicas, 31 CEFETs com suas 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), oito Escolas Vinculadas, uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal.

Em meio à iminência de mudança estrutural das Escolas Federais para IFs, em 2007, o órgão representativo dessas Escolas Federais, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), se manifestou contrariamente, em documento intitulado “Carta de Gramado”, (CONDETUF, 2007), registrando a complexidade da proposta e a necessidade de incluir a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) nas discussões.

Apesar da coconstrução da proposta, desta feita com o órgão representativo das Escolas Federais, foi com certa surpresa que alguns servidores receberam no dia 29 de dezembro de 2008 a Lei nº 11.892/2008, que pelas mãos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionava a criação de 38 IFs.

Essa nova configuração interferiu diretamente na estrutura das Escolas Agrotécnicas, CEFETs, Escolas Técnicas Federais e Escolas Vinculadas às Universidades Federais e na então Escola Técnica Federal de Uberlândia, atual *campus* Uberlândia do IFTM, onde esta pesquisa foi realizada, não foi diferente. É justamente a reação dos servidores que lá estiveram, em especial como os professores de língua inglesa reagiram, que me fez considerar os documentos que eu lera e as condições de produção que pude perceber enquanto os lia. É,

também, sobre o gesto de interpretação que os professores de língua inglesa lançaram sobre o processo de *Ifetização* que escrevo no capítulo de análise (Capítulo 4). Mas antes disso, eu me proponho a detalhar o perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa. É isso que faço a seguir.

3.2 Perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa

As enunciatóras que participam da pesquisa apresentam o seguinte perfil⁷⁶:

Marcelete: professora graduada em Letras⁷⁷, licenciatura dupla (línguas portuguesa e inglesa), graduada em Direito⁷⁸, especialista em Metodologia do Ensino Superior⁷⁹, mestre em Educação Agrícola⁸⁰ e doutoranda em História⁸¹. Esta professora de 50 anos ingressou na Escola Agrotécnica Federal, que mais tarde seria um dos *campi* do IFTM, no ano de 1992. Lá atuou até 2008, quando foi surpreendida pela mudança para um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). É servidora pública federal, portanto, há 23 anos.

Austria: professora graduada em Letras⁸², licenciatura simples (língua inglesa), mestre em Linguística⁸³ e doutora em Linguística⁸⁴. Esta professora de 53 anos ingressou na Escola Agrotécnica Federal, que mais tarde seria um dos *campi* do IFTM, no ano de 1998. Nessa instituição esteve até 2008, quando, frente à mudança, passou a atuar no IFTM. É servidora pública federal, portanto, há 17 anos.

Regina: professora graduada em Letras⁸⁵, licenciatura dupla (línguas portuguesa e inglesa), graduada também em Letras⁸⁶, licenciatura dupla (línguas portuguesa e francesa), especialista em língua francesa⁸⁷, mestre em Linguística⁸⁸. Esta professora de 50 anos ingressou na Escola Agrotécnica Federal, que mais tarde seria um dos *campi* do IFTM, no ano de 1992. Nessa

⁷⁶ Os dados apresentados nos perfis dizem respeito ao ano de 2015, quando os depoimentos foram coletados.

⁷⁷ Graduação realizada na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 1986.

⁷⁸ Graduação realizada na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 1993.

⁷⁹ Pós-graduação *Lato Sensu* concluída nas Faculdades Claretianas de Batatais em 1994.

⁸⁰ Pós-graduação *Stricto Sensu* concluída na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2009.

⁸¹ Pós-graduação *Stricto Sensu* em curso na Universidade Federal de Uberlândia iniciada em 2013 e prazo limite para conclusão em fevereiro de 2017.

⁸² Graduação realizada na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 1997.

⁸³ Pós-graduação *Stricto Sensu* concluída na Universidade Federal de Uberlândia em 2002.

⁸⁴ Pós-graduação *Stricto Sensu* concluída na Universidade Federal de Minas Gerais em 2006.

⁸⁵ Graduação realizada na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 1988.

⁸⁶ Graduação realizada na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 1989.

⁸⁷ Pós-graduação *Lato Sensu* concluída na Universidade Federal de Uberlândia em 1990.

⁸⁸ Pós-graduação *Stricto Sensu* concluída na Universidade Federal de Uberlândia em 2001.

instituição esteve até 2007, quando aposentou-se por invalidez. Foi servidora pública federal, portanto, por 15 anos.

Manfred: professora graduada em Letras⁸⁹, licenciatura dupla (línguas portuguesa e inglesa), especialista em língua portuguesa⁹⁰, especialista em formação de professores a distância⁹¹, mestre em Educação Agrícola⁹², doutora em Agronomia⁹³. Esta professora de 56 anos ingressou na Escola Agrotécnica Federal, que mais tarde seria um dos *campi* do IFTM, no ano de 1992. Antes disso, ela havia desempenhado a mesma função na Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG, de 1984 a 1992, quando, a pedido, foi transferida para o IFTM. Lá esteve até 2012. Foi servidora pública federal, portanto, por 28 anos. Atuou no IFTM por 20 anos, onde ministrou a disciplina de língua inglesa por 17. Nos demais anos, dedicou-se ao ensino da disciplina de língua portuguesa apenas.

Isso posto, as quatro participantes desta pesquisa enunciam do lugar discursivo de professores de língua inglesa que estiveram por, no mínimo, 15 anos no IFTM e lá vivenciaram algumas das mudanças por que passou essa instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Tendo delineado o perfil dos sujeitos-participantes desta pesquisa, passo a traçar os procedimentos de análise do *corpus* desta pesquisa.

3.3 Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa

Nesta seção, busco apresentar o procedimento de análise de que lanço mão para o estudo a que me proponho realizar.

Conforme já pontuei na seção 2.4, a proposta AREDA configura-se como relevante baliza teórico-metodológica para esta pesquisa, mas me cumpre pontuar como os depoimentos foram tratados por mim, depois de transcritos, além de esclarecer como os documentos foram analisados. É salutar, ainda, a meu ver, enumerar os dispositivos de análise de que lancei mão enquanto me debruçava sobre os dados coletados e os documentos oficiais dos IFs a que tive acesso.

⁸⁹ Graduação realizada nas Faculdades Integradas de Uberaba no ano de 1983.

⁹⁰ Pós-graduação *Lato Sensu* concluída na Faculdade Educacional de Patrocínio em 1988.

⁹¹ Pós-graduação *Lato Sensu* concluída na Universidade Federal do Paraná.

⁹² Pós-graduação *Stricto Sensu* concluída na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2006.

⁹³ Pós-graduação *Stricto Sensu* concluída na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em 2012.

Apesar de compreender que os depoimentos revelam vozes dissonantes ou consonantes com os documentos, e, portanto, estes documentos vieram antes da coleta de dados⁹⁴, em uma sequência cronológica, opto por circunstanciar a abordagem que empreguei na análise dos depoimentos antes de discorrer sobre a abordagem conferida aos depoimentos.

De posse dos documentos, busquei construir matrizes, o que também fiz com os depoimentos, porém sem me amparar na proposta AREDA⁹⁵. Essas matrizes foram construídas por meio da análise de sequências discursivas que apresentassem ressonâncias de dizer e que pudessem assim ser agrupadas. Essa forma de tratar os documentos, ainda que um pouco semelhante à forma com que tratei os depoimentos, mostrou-se relevante para um objetivo outro, conforme aponte: perceber as condições de produção em que aqueles documentos foram produzidos.

O que busquei, portanto, foi traçar regularidades para, assim, buscar compreender em quais ordens discursivas se circunscrevem esses documentos. Em outras palavras, em meio a tantos ordenamentos discursivo-ideológicos existentes na sociedade, busquei perceber quais são as vozes sociais ressonantes nos documentos. Em meio a tantos diferentes vieses que permeiam os documentos, interpelou-me a frequente ênfase na combinação de trabalho com Educação intelectual; a busca incessante pela formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica; e a integração recíproca da sociedade com a escola, a fim de erradicar ou diminuir o estranhamento entre as práticas educativas e sociais. Cumpre ressaltar que conforme já pontuei nesta tese, essas propostas diversas vezes não ultrapassam o campo filosófico e não podem ser implementadas da forma esperada.

Depois de longos meses debruçado sobre aqueles documentos, interessava-me transcrever os depoimentos das participantes e me dedicar a eles, a fim de mapear o *corpus* de depoimento com que operaria, mas, além disso, verificar se esses depoimentos dialogariam consoante ou dissonantemente com os documentos eleitos para a pesquisa. Para tanto, elegi convenções de transcrição que foram usadas nesta pesquisa. Elas encontram-se disponíveis no apêndice B desta tese.

Mais uma vez, reitero que, no seio desta pesquisa, encontra-se uma perspectiva de acordo com a qual considero *movência*, *opacidade* e *alteridade* noções fundamentais. Assim, o

⁹⁴ A coleta de dados só pôde ser feita mediante a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, que somente foi concedida em 07/10/2014, conforme apêndice A. Ressalto que a leve alteração no título do projeto não altera a orientação ou essência do trabalho de investigação.

⁹⁵ Conforme já pontuado, a proposta AREDA é apenas utilizada em depoimentos abertos e, assim, não configura ferramenta útil para a análise de documentos escritos.

que alvitrei “encontrar” nos depoimentos poderia ecoar as vozes presentes nos documentos, mas poderia, também, introduzir novas percepções ou ainda distar, significativamente, do que fora encontrado nos documentos.

Tendo estudado os documentos, busquei perceber se eles seriam acionados nas representações construídas pelos sujeitos de pesquisa. Para tanto, amparei-me em Santos (2004), de acordo com quem a interação sujeitos-sentidos constitui cenário para que as manifestações discursivas e suas circunscrições socioideológicas ocorram. Frente a essa interação, cabe aos analistas de discurso perceberem os discursos que permeiam tais interações.

Assim, passei a me preocupar com a organização da materialidade linguística que tinha em mãos de uma forma sistematizada. Optei por tratar o *corpus* de depoimento da pesquisa por números e, assim, optei por constituir uma ordem numérica indicativa dos dizeres, o que se traduziu em SD_n (Sequência Discursiva “n”). Por acreditar que os depoimentos coletados ressoam as vozes documentais (e não o contrário), optei por apresentar ecos/vozes documentais à medida que os sujeitos-participantes da pesquisa as evocavam.

Na análise, levei em consideração a compreensão de duas instâncias: a *macroinstância* e a *microinstância*. Acerca disso, Santos (2004, p. 113) afirma:

A macroinstância partiria da perspectiva de uma explicação das condições de produção de uma determinada manifestação discursiva. Tal explicação envolveria i) uma descrição das características históricas; ii) uma percepção do cenário social; iii) uma interpretação do lugar dos sujeitos nesse cenário; iv) um esboço da situação enunciativa instaurada; e v) uma projeção de sentidos produzidos nessa conjuntura interativa.

Essa instância é muito cara para esta pesquisa, pois, conforme pôde ser percebido mais detidamente no Capítulo 1 desta tese, em consonância com a perspectiva teórica que adoto, busco considerar os elementos históricos e sociais, sobretudo ao discorrer sobre as condições de produção que permeiam esta pesquisa.

A utilização de sequências discursivas (SD_n) se deu para dar conta da segunda instância de compreensão (microanálise). Conforme dispõe Santos (2004, p. 114), as SDs serão elementos que

representam conjuntos de enunciados, recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a constituir unidades-base de análise de comportamentos sujeitacionais ou de conjunturas sentidurais.

Convencido de que as duas instâncias (*microinstâncias* e *macroinstâncias*) proporcionariam compreensões significativas do *corpus* com que trabalhei, busquei reconsiderar os depoimentos transcritos, a fim de buscar escrutinar mais algum elemento ressonante ou dissonante com os documentos. Esse trabalho de clivagem foi melhorado pela construção de matrizes que fossem capazes de sustentar a análise das representações construídas.

Para muitos estudiosos da Análise de Discurso, o pré-estabelecimento de categorias de análise configura uma dissonante visão positivista de pesquisa. É como se a análise dos dados já tivesse sido iniciada com vistas a atingir determinado fim. No entanto, antecipo-me em afirmar que muitas das noções que foram tratadas ao longo do capítulo teórico-metodológico resvalam e traduzem as categorias de análise com que opero e, portanto, o capítulo teórico-metodológico serviu, também, para antecipar categorias com as quais trabalharia na análise dos dados. Assim, cumpre antecipar que *dialogismo* e *polifonia*, *formação discursiva*, *intradiscurso* e *interdiscurso* e *ressonância discursiva* são termos que voltam a receber atenção no capítulo de análise, porém, como elementos constituintes do processo de análise.

Tendo apresentado o procedimento para tratamento de dados que adotei nesta pesquisa e antecipado as noções teóricas que resvalam ou traduzem as categorias de análise para os depoimentos, apresento a seguir um quadro esquemático deste terceiro capítulo, aqui finalizado. Em seguida, no Capítulo 4, passo a tratar da análise realizada para esta tese de Doutorado.

Resumindo o Capítulo Terceiro

Neste capítulo, tive por objetivo apresentar a constituição do *corpus* da pesquisa e, para tanto, busquei:

- a) Apresentar o trajeto que percorri durante a construção e configuração do *corpus* da pesquisa para que, sobretudo, estivesse claro ao leitor deste estudo as razões pelas quais 1) opto por analisá-lo à luz do estudo que fiz de documentos, 2) decido recorrer a esses documentos, que traduzem o caminho diacrônico percorrido pelos IFs; e, principalmente, 3) as motivações que me levaram a deslindar fatos ocorridos dentro dessas instituições, quais sejam, acredito que a compreensão que se origina da análise de depoimentos com respeito à voz documental contribui diretamente para o entendimento das práticas (sejam elas de poder, de saber, de identidade) impostas à Rede Federal Profissionalizante da qual fazem parte os IFs;
- b) Traçar o perfil dos enunciadores-participantes, principalmente, com vistas a detalhar tempo de dedicação ao IF e a condição a que pertenciam, ou seja, se eram profissionais em-serviço ou aposentados. Esse detalhamento, acredito, será relevante para melhor compreender as possíveis ressonâncias ou dissonâncias discursivas pinçadas nos depoimentos;
- c) Apresentar o procedimento eleito para a análise a que me proponho neste estudo, a saber: a partir dos enunciados formulados nos depoimentos AREDA, propor recortes de sequências discursivas, sempre me atentando a ressonâncias ou dissonâncias de sentido.

CAPÍTULO 4

DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A gente principia as coisas no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação.

(ROSA, 1986, p. 406)

Quem trabalha com textos sabe muito bem que listar questionamentos, mesmo sem necessariamente respondê-los, é dar curso à interpretação.

(BONDER, 1995, p. 31)

Conforme já pontuei no transcorrer desta tese, este estudo tem por objetivo analisar enunciados produzidos em depoimentos abertos pelos professores dos IFs que lá estiveram ou estavam há, no mínimo, 15 anos. Esses enunciados foram produzidos em resposta às perguntas propostas no questionário⁹⁶.

Frente a isso, é meu intento responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais são os dizeres enunciados pelas professoras de língua inglesa (aposentadas e em-serviço) sobre a língua inglesa nos diversos currículos com que trabalharam?
- 2) Em quais discursos elas se inscrevem para enunciar sobre a criação dos IFs e sobre a disciplina língua inglesa?
- 3) Qual é a concepção de ensino a que recorrem enquanto enunciam sobre sua trajetória como professora de língua inglesa?

É ainda, minha intenção, ao responder às questões citadas anteriormente, considerar a voz dos documentos que estudei e verificar se as professoras recorrem a alguma dessas vozes durante sua enunciação.

Assim, a partir dos dizeres das professoras em-serviço e aposentadas, enunciados no questionário, focalizo as representações construídas nas inscrições discursivas das professoras, a fim de melhor compreender como as mudanças propostas à Rede Federal Profissionalizante são discursivizadas pelas professoras e o quanto essa forma de discursivizá-las distancia-se ou aproxima-se de como os documentos são também discursivizados.

Analiso, assim, quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações produzidas acerca da língua inglesa. Esclareço que as professoras foram convidadas a

⁹⁶ As transcrições dos depoimentos são apresentadas no Apêndice C desta tese.

enunciar “sobre” sua história profissional nos IFs e nas escolas que as antecederam, e a análise que passo a apresentar a seguir é oriunda de sentidos que foram construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto do depoimento que me foi concedido e levando em consideração as condições de produção em que estavam inseridos.

Dito isso, reitero que dada a característica não-positivista inerente a este estudo e à área de LA, em que se encontra assentada esta tese, as representações foram construídas em meio à análise que, quando iniciada, partiu do ato de percorrer sendas desconhecidas. Pontuo, ainda, que concebo as participantes como sujeitos afetados sócio-histórico-político e ideologicamente por acontecimentos que os circundam e que, apesar de produzirem vozes heterogêneas por natureza, parece haver um sentido preponderante em um discurso que ressoa como mecanismo de resistência aos discursos totalizadores de documentos e intentam, pois, criar possibilidades para, em meio à resistência, acreditar que é possível articular sentidos outros. Essa resistência, por estar muitas vezes travestida em meio a sua constituição como professoras dos IFs, carece de um gesto de interpretação em busca de deslindá-la. Passo, assim, nesta perspectiva, a analisar os registros a que tive acesso.

Saliento que, a partir dos dizeres dos sujeitos-participantes enunciados no roteiro AREDA, focalizei as representações construídas em relação às mudanças ocorridas nos IFs, sobretudo no que diz respeito à língua inglesa. Esta análise é uma clivagem do que pude perceber na enunciação de cada sujeito.

Foi possível notar, na análise do *corpus* desta pesquisa, que dizeres dos sujeitos-participantes evocam consonante ou dissonantemente trechos dos documentos oficiais, decretos, leis e resoluções, eleitos para esta pesquisa. Pude ainda perceber que foram geradas ressonâncias de modos de dizer em que foram predominantes mecanismos enunciativos de comparação (*implícita*⁹⁷ e *explícita*⁹⁸), assim como de silêncio, (de)negação e contradição, construindo uma representação de sentidos que concorrem para uma representação do *não-lugar da língua inglesa no currículo*; da *relação de não-identificação com a língua inglesa*; e da *gramática como balizadora do ensino de língua inglesa* nos IFs.

Por acreditar que, ao enunciar no questionário AREDA, os sujeitos-participantes mobilizam uma memória discursiva que funciona por meio de sua *referencialidade polifônica*, é que passo a detalhar as vozes reveladas por esses sujeitos para a construção

⁹⁷ A *comparação implícita* será percebida em uma análise que se desenvolverá em nível interdiscursivo, ou seja, a partir dos sentidos que serão atribuídos aos dizeres.

⁹⁸ Compreendo a *comparação explícita* como sentidos que serão atribuídos aos dizeres no fio do discurso, ou seja, em nível intradiscursivo, na materialidade discursiva.

dessa primeira representação, ou seja, passo, a seguir, a apresentar as *microrrepresentações*⁹⁹, ou instâncias de representação, que fazem parte da *macrorrepresentação*¹⁰⁰ que intitulei a *representação do não-lugar da língua inglesa no currículo*.

4.1 O não-lugar da língua inglesa no currículo

Ao dar início à análise, primeiramente, ressalto que não faria sentido falar de um *não-lugar* sem apresentar o *lugar* que, em contraposição, se apresenta. Nesse sentido, antecipo-me em afirmar que não somente agora, mas há anos, impera ideologicamente no imaginário coletivo a noção de que o *lugar* para aprender inglês é o instituto de idiomas e que escolas regulares e Cursos de Letras nas Universidades são espaços não legitimados para o aprendizado do inglês:

Na dicotomia instaurada entre ‘aprender inglês em escolas regulares/Curso de Letras’ e ‘aprender inglês em institutos de idiomas’, há vozes constitutivas do imaginário dos professores que apontam para uma desvalorização dos primeiros em relação aos últimos. (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 524).

Diante disso, o que se pode observar é que o “poder soberano” atribuído aos institutos de idiomas decorre do imaginário coletivo que assevera a noção de que *falar é sinônimo de saber a língua* e que *somente pela fala é possível verificar quem sabe*. Essa busca incessante pela proficiência idealizada e desejada e a consequente natividade, sobretudo no que diz respeito à fala, já havia sido discutido por mim em dois trabalhos anteriores (FERREIRA, 2010; FERREIRA, 2012). Diante disso, ousar afirmar que há anos, a universidade¹⁰¹ é tida como o *não-lugar* para tal aprendizado.

Enquanto me dedicava à análise ora apresentada, pude perceber que as instâncias-sujeito lançaram mão de dizeres que concorrem para o delineamento de quatro *microrrepresentações*, que intitulei: *desvalorização da disciplina no currículo*; *legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas*; *ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna*; e *possibilidade de ocupar disciplinas outras*.

Passo, a seguir, a analisar a primeira instância dessa representação.

⁹⁹ Opto por cunhar o termo *microrrepresentações* a fim de explicitar que se trata de instâncias de representações que concorrem para a ressonância de uma mesma representação maior, nesta tese chamada de *macrorrepresentação*.

¹⁰⁰ Decido por nomear as representações maiores construídas pelas instâncias-sujeito desta pesquisa de *macrorrepresentações*, dentro das quais há *microrrepresentações* concorrendo para o mesmo efeito de sentido.

¹⁰¹ Por perceber enraizada coletivamente a voz de que apenas o Instituto de Idiomas seria o *lugar* para aprender língua inglesa, compreendo que os IFs recebem interdiscursivamente o mesmo *status* de *não-lugar* e, assim, os coloco em grau de igualdade com as Universidades para a análise ora empreendida.

4.1.1 Desvalorização da disciplina no currículo

Com o objetivo de evidenciar como as instâncias-sujeito envolvidas neste estudo representam os IFs e a língua inglesa nessas instituições e, assim, delinear o lugar discursivo de onde enunciam, apresento as seguintes SDs¹⁰² que, sob minha clivagem, corroboram a representação de *desvalorização da disciplina no currículo*.

- (SD1)
(Marcelete): ... A única questão é,..., que o inglês nunca foi visto como uma disciplina muito importante, como outras. Igual a ARTES, por exemplo...
- (SD2)
(Austria): ... Eu acho importante pelo fato de que o aluno começa a ter contato com uma língua estrangeira e ele abre o seu leque de conhecimentos apesar de que ainda haja uma cultura nas escolas públicas de que a língua estrangeira não seja tão importante. Para o pessoal nessas instituições, o Inglês JAMAIS merece a atenção devida.
- (SD3)
(Regina): Eu cheguei a dar aulas de inglês para os cursos pós-médios também, mas depois ficou optativo o inglês. Não era mais obrigatório.
- (SD4)
(Manfred): A oferta de língua inglesa é uma exigência legal, a qual deve ser cumprida.
- (SD5)
(Marcelete): Porém, mesmo que seja com boa intenção; que coordenação e professores adotem o inglês em suas matrizes curriculares, essa disciplina, no final, acaba funcionando, i-n-f-e-l-i-z-m-e-n-t-e, para a maioria, apenas como uma exigência curricular e não algo que realmente vai fazer a diferença na vida do aluno.
- (SD6)
(Manfred): Não como pré-requisito, mas tratada com a mesma seriedade das, das,..., das,..., demais disciplinas. Digo isso por ter encontrado barreiras que tal disciplina não serviria para nada em sua vida, segundo os alunos.
- (SD7)
(Marcelete): Há 22 anos atuando em uma escola profissional, vejo que eles reconhecem a importância do inglês. Os alunos acham que o inglês é importante, assim como o mundo inteiro acha. O inglês é a língua universal! O inglês é uma língua importante! É,..., um discurso que já se tornou comum,..., normal... no mundo inteiro, principalmente pelas exigências, principalmente, do local de trabalho, mas com as dificuldades de aprendizagem da língua, com as exigências das outras disciplinas, a correria dos trabalhos, provas, aulas práticas etc., etc. e etc., muitas coisas vão passando à frente. Não que o inglês deva estar em primeiro lugar, só que os alunos, é claro, vão priorizando, eles vão deixando o inglês de lado, Artes de lado e eu acho que até a Filosofia e Sociologia..
- (SD8)
(Regina): Eu acho que o objetivo do Inglês na grade curricular ((...)) é propiciar que eles pesquisem sobre as disciplinas que eles estudam na Internet para poder enriquecer seus conhecimentos..

¹⁰² As *sequências discursivas* (SDs) seguem uma ordem numérica para que a elas eu possa me referir ao longo da análise e, conforme já apontado nesta tese, respeitam as convenções de transcrição presentes no Apêndice B.

Os dizeres dos sujeitos Marcelete e Austria, nas SD1 e SD2 apontam para o mesmo sentido, pois se inscrevem na representação do desejo por valorização da língua inglesa no currículo, ao utilizar as palavras “nunca” e “jamais”. Esse desejo fica mais evidente ao percebermos no transcorrer da análise que se trata de duas professoras que se veem apaixonadas pela língua inglesa. Marcelete, ao discorrer sobre sua maneira de ministrar aulas de inglês mostra uma preocupação com o detalhamento da explicação, o que não permitiria que ela avançasse muito no conteúdo. Da forma que entendo, essa postura traduz uma postura de paixão pela função que exerce, visto que alguém insatisfeito com o ensino de língua inglesa não se delongaria em explicações. Essa mesma paixão é perceptível nos dizeres explícitos de Austria, que, por vezes, registra abertamente que a paixão pela língua inglesa vem desde criança e, talvez por isso, não sucumbe à desvalorização da língua inglesa no currículo.

O desejo de Marcelete e Austria é evidenciado também no discurso de Manfred na SD6. O que ora afirmo é que, quando o sujeito deixa transparecer tensão, ao utilizar o “das, das, das...”, noto que ela possui o desejo que a língua inglesa tivesse o mesmo *status* de seriedade das demais disciplinas e que fazer tal comparação para ela é algo que seria patêmico e, por isso, faz uso de pausas para enunciar o que pensa.

Ao analisarmos as SD4, SD5, SD6 e SD7, percebo que há dois tipos de denúncias sobre a disciplina língua inglesa nos IFs. O primeiro diz respeito ao funcionamento dessa disciplina nessa instituição. Já o segundo refere-se ao modo como a comunidade dessa instituição encara e questiona o caráter científico dessa disciplina.

Para justificar o primeiro dos meus dois apontamentos, lanço mão da recorrência do termo “exigência/s” nas SD4, SD5, SD7 e de vibrações semânticas em mesma via na SD6. Afirmo isso, pois Manfred aponta, na SD4, que “a oferta de língua inglesa é uma exigência legal”. Marcelete, na SD5, também afirma que, para a maioria, a disciplina língua inglesa seria “apenas uma exigência curricular e não algo que realmente vai fazer a diferença em sua vida”. Via semelhante é percorrida na SD7, em que, Marcelete pontua que “os alunos, é claro, vão priorizando, eles vão deixando o inglês de lado, Artes de lado e eu acho que até a Filosofia e Sociologia”, ou seja, da forma que entendo, a SD7 possui ressonância discursiva com as outras SDs, na medida em que denuncia que os alunos não fariam a disciplina língua inglesa se não fosse para atender a uma exigência curricular/legal. Percebo isso, pois, de acordo com Marcelete, na mesma SD7, “a correria dos trabalhos, provas, aulas práticas” seria motivo para os alunos “deixarem o inglês de lado”, já que o inglês “não serviria para nada em suas vidas”, conforme registra Manfred na SD6.

Para esclarecer o segundo dos meus apontamentos, destaco o fato de Marcelete ter recorrido sobre as disciplinas língua inglesa, Artes, Filosofia e Sociologia em um mesmo momento. Na SD7, conforme pode ser observado, Marcelete não só denuncia o motivo pelo qual os alunos estudam inglês, mas também resgata, de forma denunciativa, disciplinas que sempre possuem seu *status* científico questionado. Dito de outra forma, afirmo que as disciplinas que, de acordo com Marcelete, “vão sendo deixadas de lado” são justamente aquelas que sempre são questionadas, nas mais variadas instituições, pelo seus *status* científico. Esse tipo de questionamento torna-se ainda mais persistente em uma instituição de caráter técnico e tecnológico como são os IFs. Entretanto, ressalto que esse tipo de questionamento e esse tipo de funcionamento da disciplina língua inglesa mostram-se como verdadeiras incongruências em uma instituição que, *supostamente*, teria por objetivo ofertar preparação geral e humanista com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e, em que, ao mesmo tempo, os alunos pudessem ser preparados, de forma holística, para os desafios e tensões inerentes ao mercado de trabalho.

Essa ausência de cuidado com a disciplina língua inglesa, a meu ver, é campo fértil para a análise de um outro ponto elemento ideológico relevante. Mais diretamente, o que afirmo é que há, também, instaurada uma condição ideológica de que só se aprende a língua inglesa em institutos de idiomas e que não faria sentido, portanto, conferir um espaço representativo a essa disciplina na grade curricular dos cursos, visto que, no imaginário coletivo dos alunos, conforme aponta Manfred na SD6, essa disciplina ministrada na grade do IFTM “não serviria para nada em sua vida”. Isso me faz afirmar que a representação sobre a desvalorização da disciplina no currículo (4.1.1) e sobre a legitimação de um lugar outro (4.1.2) se imbricam e, por isso, têm suas análises nesta tese assentadas sob a mesma macrorrepresentação que versa sobre a não-valorização da disciplina língua inglesa nos IFs. Compreendo, ainda, que essa não-valorização é fruto de uma formação ideológica dos sujeitos-participantes da pesquisa, na medida em que se constitui em efeitos de deslocamento de lugares discursivos, visto que os enunciadores deixam, momentaneamente, a condição de professoras-efetivas ou aposentadas e passam à condição de sujeitos-participantes desta pesquisa. Ao fazer esse deslocamento, levam consigo a forma com que ideologicamente compreendem a valorização (ou sua falta) da disciplina língua inglesa nos IFs. Essa não-valorização, conforme já aponte, se revela de diversas formas e uma delas é a ausência de espaço curricular para essa língua.

Essa ausência de espaço curricular para a língua inglesa já foi objeto de estudo de diversos pesquisadores (PAIVA, 1997; AUGUSTO, 2001; dentre outros) e pode ser

evidenciada também em documentos como a própria LDB, que não menciona o termo “língua inglesa”, mas sim “língua estrangeira”, o que pode significar a língua espanhola, por exemplo. Essa negligência é perceptível também em ações governamentais como a inserção de apenas cinco questões de língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de um total de 180 questões propostas. Ressalto ainda que, somente em 2011, as escolas públicas passaram a adotar livros didáticos para essa disciplina e como, ao menos 80% dos estudantes brasileiros frequentam escolas públicas¹⁰³ (considerando-se os níveis de Fundamental 2 e Ensino Médio), tínhamos até 2011, mais de 80% da população estudantil brasileira aprendendo inglês sem ao menos um livro didático; e, ao fim de sua preparação, tinham de enfrentar o desafio de resolver um número de questões em inglês que não representaria sequer 2,8% da prova de 180 questões propostas.

Essa desvalorização da língua inglesa no currículo é evidenciada também nos dizeres de Regina nas SD3 e SD8, ao afirmar, respectivamente, que ela chegou “a dar aulas de inglês para os cursos pós-médios também, mas depois ficou optativo o inglês. Não era mais obrigatório” e que ela acredita que “o objetivo do inglês na grade curricular (...) é propiciar que eles pesquisem sobre as disciplinas que eles estudam na internet para poder enriquecer seus conhecimentos”. Nota-se que nesses dizeres percorre o desejo de ver a disciplina língua inglesa ser *valorizada* como as demais. Ressalto isso, pois, ao afirmar que a disciplina deixou de ser obrigatória na SD3, Regina não esclarece por que essa mudança de *status* da disciplina a impediria de trabalhar essa disciplina nos cursos pós-médios. Dito de outra forma, problematizo que o simples fato de a disciplina língua inglesa deixar de ser obrigatória a deixou desmotivada para ministrá-la. Ao pontuar que a língua inglesa serviria para que os alunos “estudem na internet outras disciplinas”, nota-se o surgimento de um processo de não-legitimidade do lugar *desvalorizado* reservado à língua inglesa no currículo, visto que ela seria “disciplina para auxiliar outras”.

Debruçado sobre esses dados iniciais, afirmo ainda que transpassa os dizeres de Manfred e Marcelete uma noção de incômodo pelo lugar de obrigatoriedade ocupado pela língua inglesa. Para afirmar isso, focalizo alguns termos que aparecem nas SDs supracitadas dos sujeitos-participantes, quais sejam: “exigência legal” (Manfred, SD4), “exigência curricular” (Marcelete, SD5), e a palavra “exigência” em duas ocorrências na SD7, de Marcelete. O que intento afirmar, pois, é que ainda que o termo “exigência” possua sentido diferente nas SDs elencadas, essas ocorrências concorrem para a produção de um mesmo

¹⁰³ Esse dado está disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19910>. Acesso em: 17 jul. 2016.

sentido, ao revelar sujeitos que lançam mão da obrigatoriedade como forma de se posicionar institucionalmente, em meio ao incômodo que sentem diante do lugar reservado à língua inglesa.

Para alguns pesquisadores, em determinados estudos, o fato de uma disciplina ser “exigência curricular” ou “exigência legal” poderia ser analisado sob outro prisma, de uma forma positiva. No entanto, como as palavras assumem seus sentidos nas relações com outras palavras no fio do discurso, não posso deixar de reforçar que da forma que é apresentada a exigência pelos sujeitos-participantes, há uma relação negativa instaurada, ou seja, funciona interdiscursivamente, na exterioridade da língua, o desejo de ocupar um lugar ideológico e imaginário que já foi ocupado do ponto de vista legal. Isso denuncia que o simples fato de estar no currículo não seria o suficiente. São necessárias transformações e ações mais complexas em sala de aula no que diz respeito à concepção de base dos docentes de língua inglesa e como meio de rever políticas de formação de professores.

Esclareço, também, que o desejo de que trato no parágrafo anterior não permanece apenas na exterioridade da língua. Marcelete, na SD5, faz uso de uma oração subordinada adverbial concessiva, lançando mão de “mesmo que” em “mesmo que seja com boa intenção; que coordenação e professores adotem o inglês em suas matrizes curriculares, essa disciplina, no final, acaba funcionando, i-n-f-e-l-i-z-m-e-n-t-e, para a maioria, apenas como uma exigência curricular e não algo que realmente vai fazer a diferença na vida do aluno”.

Em uma perspectiva gramatical, as orações subordinadas adverbiais concessivas são aquelas que “iniciam uma oração subordinada em que se admite um fato contraditório à ação principal” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 586). Marcelete, como enunciadora, teria deixado transparecer que, sob seu ponto de vista, contar “com a boa intenção” de coordenadores e professores e estar presente em “matrizes curriculares” são duas questões relevantes no processo, mas que se distanciam da importância que “fazer a diferença na vida do aluno” teria. Em uma perspectiva discursiva, a utilização de tal estrutura interdiscursivamente acentua o fato de que Marcelete configura-se como um sujeito imbuído da representação de que a língua inglesa é desvalorizada na instituição e, ainda que ela aparente ser valorizada pelos documentos reguladores (BRASIL, 1942; BRASIL, 2004; BRASIL 2006, dentre outros) sem “fazer a diferença na vida dos alunos”, ela não poderia ser considerada como tal.

Há diversas SDs em que posso me basear para assegurar que o sentimento de desvalorização é algo que, de forma silenciada ou explícita, perpassa vários dizeres aqui registrados. Em alguns desses momentos, esse desejo é mais perceptível: quando solicitada a falar sua idade e apresentar o contexto em que trabalha como professora de inglês no IFTM,

percebo que há um aparente deslocamento de sentido para, por exemplo, “quão imprescindível é a língua inglesa para seus alunos, na sua opinião?” Entendo isso, pois, da enunciação de Marcelete, noto um sujeito que constrói uma discursividade que busca elementos de comparação com outras disciplinas, que, a seu ver, também não seriam consideradas valorizadas no currículo da instituição, desta feita, “ARTES”. Afigura-me que a relação patêmica com a (des)valorização da língua inglesa é tamanha que Marcelete volta a comparar a disciplina com a disciplina de “Artes”, quando indagada se “seus alunos gostavam de estudar a língua inglesa”.

Frente a isso, parece haver motivos outros que justificariam tamanho descontentamento de Marcelete com a (des)valorização que recebe a língua inglesa na instituição. Conforme pontuei na seção 1.2 desta tese, sobre as condições de produção, posso afirmar que fatores sócio-históricos, socioideológicos e socioculturais se inter-relacionam na produção dos discursos, ao constituírem as condições de produção em que se inscrevem os dizeres dos enunciadorees, e tais motivações parecem esclarecer as razões pelas quais Marcelete apresenta tamanho descontentamento. Afirmando que o descontentamento dela é latente, pois as duas vezes, supracitadas, em que a participante evoca a disciplina “Artes” para comparação com o inglês ocorrem em trechos muito distantes em suas respostas ao roteiro AREDA, resposta à pergunta um e resposta à pergunta 29, respectivamente, ou seja, parece fazer parte do fio do discurso deste sujeito-participante o descontentamento, que por ser tão latente revela-se inclusive com o deslize de sentido atribuído às perguntas, que não tinham relação com outras disciplinas.

Da maneira que concebo os sujeitos-participantes desta pesquisa como sujeitos polifônicos, interpelados ideologicamente, que se constituem na historicidade de seus dizeres, saliento que seus dizeres adquirem sentido ao ressignificarem dizeres das FDs em que se inscrevem enunciativamente e por isso destaco a relevância de compreender as FDs em que se inscrevem os sujeitos-participantes, que intitulei: *FD da exclusão*; *FD capitalista-neoliberal*; *FD mercadológica* e *FD estrutural*. Essas FDs foram assim nomeadas, pois preponderantemente, alguns sentidos dos dizeres das participantes se condensam e concorrem para a seguinte percepção: enquanto os dizeres dos sujeitos-participantes apontam para uma concepção de que a língua inglesa ocuparia um não-lugar no currículo (seção 4.1), observa-se a *FD da exclusão* em operação; ao enunciar sobre sua não-identificação com a língua inglesa (seção 4.2), nota-se que fatores empregabilísticos, ou seja, dizeres pertencentes a *formações capitalista-neoliberal* e *mercadológica* são ratificados e, por fim, enquanto enaltecem a relevância da gramática nos currículos (seção 4.3), deixam resvalar sentidos que condensam para uma *FD estrutural*.

Dessa forma, tendo analisado o efeito de sentido na fala de Marcelete, tanto em uma perspectiva gramatical quanto em uma perspectiva discursiva, e finalizando a análise da primeira instância de representação *a desvalorização da disciplina no currículo*, atinente à representação *o não-lugar da língua inglesa no currículo*, observo que ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de desejo, denegação e projeção. O desejo e a projeção confluem no sentido de consolidar que há, ainda que de forma escamoteada, um desejo de que a língua inglesa seja valorizada como são outras disciplinas e para enunciar isso, os dizeres dos sujeitos-participantes revelam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade como sujeitos que projetam à língua inglesa um lugar valorizado nos IFs.

Passo, a seguir, à análise da segunda representação: *a legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas*.

4.1.2 Legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas

A representação que passo a analisar é construída, sobretudo, na interdiscursividade que emerge no intradiscurso dos enunciadores, revelando, dentre outras, a concepção de *lugar* para que o processo de ensino-aprendizagem de línguas ocorra. Saliento, todavia, que os dizeres que aqui são arrolados para justificar a inscrição dos sujeitos-participantes na representação de *legitimação* dos institutos de idiomas se imbricam com aqueles que são acionados para a constituição da primeira instância de representação, qual seja, a *desvalorização da disciplina no currículo* e, mais que isso, formam, juntamente com as duas outras representações a serem analisadas logo em seguida, um amálgama de vozes que concorrem para a discursividade do *não-lugar* da língua inglesa nos IFs.

Esse imbricamento poder-se-ia justificar por considerar que o conceito de não-lugar é um índice referencial frequentemente atribuído às instituições públicas em relação ao ensino de língua inglesa. Defendo, inclusive, que a forma como essa discursividade é construída, distribuída e recebida diariamente nessas instituições nas relações professores-alunos, professores-professores, professores-dirigentes perpetua essa forma de conceber essa representação. Dito de outra forma, entendo que essa maneira de conceber os institutos de idiomas como *lugar* para o aprendizado de línguas e as instituições públicas como *não-lugar* passa a ser constitutiva e constituinte das professoras, com quem lido nesta pesquisa. Assim, inadvertidamente, as professoras contribuem para o enfraquecimento da disciplina língua inglesa nas instituições, o que depois lhes incomoda. Essa situação patêmica parece se

originar no fato de que, conforme aponta o princípio basilar de sujeito na AD, o sujeito é interpelado pela ideologia e não se dá conta disso.

O que de fato deveria ser compreendido são as realidades e funções distintas dos institutos de idiomas e do sistema público de ensino, o que já foi discutido por outros autores (ARAGÃO, 2010; GIMENEZ, 2005; PAIVA, 1997). Essa realidade é também reconhecida pelos PCNs, que atestam que “a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de línguas estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas” (BRASIL, 1997, p. 26-27). O que passo a afirmar é que esses relevantes dois papéis diferentes a serem desempenhados não são ideologicamente sustentados pelos sujeitos-participantes desta pesquisa. Sustento essa hipótese com as formulações seguintes, retiradas dos depoimentos AREDA das enunciatóricas.

- (SD9)
(Marcelete): Os cursos no IFTM não foram elaborados, a princípio, com foco,..., principalmente na leitura. A língua era vista como um todo. Após algum tempo, os professores foram percebendo a ineficiência do inglês, principalmente na modalidade da fala, quer dizer,..., como professores, fomos percebendo que principalmente na modalidade da fala, o inglês era ineficiente. Nós começamos a nos centrar em leitura e escrita, porque achávamos que ia dar mais resultado, especialmente depois que foi inserido Inglês Instrumental nos cursos superiores. O inglês numa outra modalidade, creio que esteja sendo trabalhado na central de línguas do Instituto, ou seja, em um curso à parte e não nos cursos regulares do IFTM, mas desse processo eu não participei muito. Também não acho.. que seria..é.. de trabalhar,..., também não acho que seria interessante trabalhar todas as modalidades (audição, fala, escrita e leitura). Acredito que seja melhor focar no inglês aplicado, isto é, naquilo que o aluno vai precisar para concursos ou em sua profissão. Acho que se algum aluno necessitar realmente de,..., falar o inglês, é melhor ele fazer um curso fora. Um curso extra..
- (SD10)
(Austria): Eu acredito que é importante que o Instituto ofereça um curso de língua inglesa. Já temos o Centro de Idiomas, que já funciona há pouco mais de um ano. Isso é importante para aqueles alunos que REALMENTE querem aprofundar seus conhecimentos na língua estrangeira. Nós temos além da língua inglesa o espanhol no Instituto..no *campus* do Instituto onde eu trabalho.
- (SD11)
(Regina): Acho que a leitura, devido a ter salas de 40 meninos no primeiro colegial, como eu dava aula, você consegue um trabalho mais efetivo, mas, sem dúvida nenhuma, com a globalização, seria interessante oferecer aulas de inglês para poder falar.. ouvir, falar, ler e escrever. Acho interessante que isso seja feito, mas não no horário da grade curricular das aulas. Seria como um curso à parte com apenas 15, 20 alunos e em várias turmas, mas sei que isso é difícil devido à sobrecarga de aulas dos professores.
- (SD12)
(Marcelete): Antes da universidade, eu estudei inglês no Ensino Médio e frequentei alguns cursos particulares ESPORADICAMENTE. Portanto, o básico.

Acredito que o básico MESMO. A minha melhor aprendizagem de inglês foi realmente na graduação. Eu tinha bastante interesse, amava a língua inglesa. Aprendi bastante gramática, desenvolvi muito a escrita, porém a fala e audição deixaram a desejar. Os professores sempre sinalizavam meu crescimento, mas sabemos que... a graduação não torna ninguém apto a.. EFETIVAMENTE falar inglês, mesmo porque esse não é objetivo do curso de Letras. A graduação me preparou bem para ser PROfessora de inglês e não para falar inglês.

- (SD13)
(Marcelete): Antes da graduação, aos 15 anos, estudei inglês particular por um ano. Depois da graduação, já como professora, estudei três meses com uma professora particular e depois seis meses com outra. Recentemente, há mais ou menos um ano e meio atrás, fiz um curso numa escola particular muito conceituada por um ano. Eu queria desenvolver as habilidades de fala e escuta; ouvir – audição. Em todos esses cursos, depois da graduação, eu procurava ser realmente proficiente na fala. Então, eu treinei bastante essas habilidades. Eu queria me melhorar como professora, dar aulas diferentes, mais ricas e queria ter mais segurança para isso!
- (SD14)
(Marcelete): Eu acredito que é contribuir para a consolidação integral da formação do aluno; consolidar esses conhecimentos do aluno. O inglês entra como parte integrante, diante daquilo que as diretrizes governamentais exigem, são inseridas diversas disciplinas importantes para os alunos em suas vidas, seja, por exemplo, para prestar um concurso ou para atuar profissionalmente. Também acho que em alguns casos as aulas de língua inglesa despertam o interesse pela aprendizagem da língua. É claro que essa formação deve se dar FORA da escola. Formação EFETIVA. A escola regular dá uma BASE, então, de alguma forma, ela pode despertar o interesse daqueles que quiserem, mas eu acredito que o foco mesmo da instituição é voltado para a atuação do aluno como profissional nos diversos ramos de cursos oferecidos pela escola (na Agropecuária, no Meio Ambiente, na.. Informática) e nos superiores (Alimentos e Logística).
- (SD15)
(Austria): Eu fiz alguns cursos particulares em escolas de línguas. Não sei agora informar quantos anos ao todo, porque eu comecei a estudar em 1980. Fiz o curso básico, intermediário e avançado e depois eu parei. Alguns anos depois, eu continuei a estudar. É,..., depois eu fui para uma outra escola onde eu fiz algumas aulas para prestar..o..a.. para prestar a prova do FCE, quando consegui o certificado do FCE e, recentemente, eu fiz a prova do CAE.
- (SD16)
(Austria): Houve um momento em que a língua inglesa deixou de fazer parte de.. da grade curricular de um curso no Instituto Federal. Isso se deveu ao fato de que o Centro de Idiomas iria começar a funcionar. Então, os professores do colegiado decidiram que a língua inglesa não seria mais oferecida naquele curso. Isso daria chance para que outras disciplinas, que precisavam de mais carga horária, fossem oferecidas naquele curso. Aí, no caso, as pessoas que desejassem estudar a língua inglesa deveriam ir para o Centro de Idiomas, que seria iniciado e foi o que aconteceu: o Centro de Idiomas iniciou suas atividades e as pessoas que desejavam estudar a língua inglesa com mais profundidade se inscreveram e estão estudando lá.
- (SD17)
(Austria): Eu sempre pensei na questão da escola pública e do ensino de língua inglesa é... em relação à capacitação do professor de língua estrangeira. No

primeiro momento, nós tínhamos desde que eu me lembro a língua inglesa, depois nós passamos a ter a língua francesa, desculpe, a língua espanhola. A língua francesa nós tínhamos, mas em décadas anteriores e quando, a partir do momento que nós passamos a ter língua inglesa e língua espanhola, eh..., nós vimos uma melhora na condição do professor de lecionar, na sua capacitação profissional. Infelizmente, existe uma cultura nas escolas públicas de que o ensino não seja bom o suficiente para que o aluno possa galgar profissões importantes no seu futuro de forma que ele consiga fazer concursos públicos e passar nesses concursos conhecendo bem o conteúdo, então o que acontece é que não só na língua inglesa, mas também nas outras matérias, o aluno sai da escola pública, ele termina o Ensino Médio e vai fazer um cursinho e durante o Ensino Médio, ele também estuda língua inglesa e, talvez, também a língua espanhola em uma escola de línguas, ou seja, as famílias dos alunos, a sociedade não têm valorizado, não têm reconhecido o professor de escola pública enquanto profissional capacitado para lecionar as matérias que são oferecidas naquelas escolas. Nós sabemos que existem escolas com recursos bastante precários, mas sabemos também que muitas escolas públicas e é o caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro que tem professores altamente qualificados, que tem recursos didáticos. Os alunos têm os livros que vêm do MEC. Eles estudam em salas de aulas confortáveis. Nós temos o sistema de data-show; Nós temos as lousas digitais, então, temos uma variedade de recursos para ensinar todas as matérias, mas me parece que ainda existe este RANÇO na sociedade de que a escola pública não é capaz de ensinar a língua inglesa como na escola particular, nas escolas de línguas. Eu sei que as turmas são MUITO grandes, as turmas ideais seriam de ATÉ de 20 alunos para se ensinar a língua inglesa no que diz respeito às quatro habilidades, mas no que diz respeito à língua instrumental, ao ler e aprender a gramática da língua, é importante que ela seja dada, que ela seja oferecida na escola pública e existe a condição de um professor numa sala com 30, 35 alunos poder dar esta aula, dar uma aula bem dada, apresentar um conteúdo e os alunos têm condições de aprender. Eu acho que o que falta é que estes alunos levem a sério as disciplinas da escola pública e saibam que os professores estão ali para ensinar e não apenas para ganhar um salário no final do mês. Eles estão ali para ensinar e tudo que o aluno puder conseguir de ensinamento, de aprendizado na escola pública, ele deve fazer, ele deve procurar, por conta de que agora nós temos condições, em muitas escolas públicas, nós temos essa condição. Eu acho que eles deveriam aproveitar essa oportunidade.

(SD18)
(Austria):

Depois que eu comecei a lecionar no Instituto Federal, eu comecei a ver que eu precisava de aprofundar meu conhecimento na língua inglesa em muitos fatores que apareciam durante as aulas. Com isso, eu fui fazer um outro curso, eu fiz um preparatório para o CAE na Cultura Inglesa, fiz a prova, consegui uma nota boa e isso, por conta do momento em que eu estava passando, eu estava fazendo um tratamento de saúde. Mesmo assim, eu consegui fazer a prova. Então, eu entendo que cada vez mais, eu preciso aprender mais, estar atualizada em relação a novas palavras que surgem na língua, ao modo como as pessoas se expressam na língua inglesa e não só na língua inglesa que é falada nos países que a gente considera os mais importantes pra se visitar ou aqueles de onde vem o material didático, é o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra e para fazer intercâmbio como a Austrália, Nova Zelândia e Canadá. É importante que a gente saiba como a língua inglesa é falada em outros países além destes também, porque isso aparece na televisão; isso aparece nos textos escritos; nos textos científicos;

aparece em filmes, então, dessa forma, eu sinto uma grande necessidade de sempre estar aprendendo e me envolver com o idioma, com a matéria que eu trabalho e só assim, eu vou ser, cada vez mais, uma boa professora.

- (SD19)
(Regina): Sim. Além do curso do CCAA antes da faculdade, no Yázigi, eu... tinha aulas para fazer o First (FCE) que consegui tirar com sucesso e estudava em grupos depois para tirar o University of London para poder ser professor do Yázigi, você precisa ter o nível 4. Eu consegui, com sucesso, esse título também! É,..., durante a faculdade, eu cursei este curso do First e durante toda a minha carreira, eu tive aulas particulares.. de conversação.. Eu tenho um amigo que me falava que eu não estudava por conta dos meus alunos, mas era uma espécie de massagem no ego.
- (SD20)
(Regina): Eu acho que o ensino de inglês tem contribuído nas escolas públicas muito quando se adota a leitura instrumental para fins de leitura.. a leitura, né? O Ensino Instrumental para Leitura, mas com a globalização, os alunos têm a ambição de falar e eu acredito que eles se frustram muito, porque mesmo que o professor tente dar uma aula de conversação, com 40, 35 alunos em uma sala de aula, isso é MUITO difícil.
- (SD21)
(Manfred): Como já coloquei, eu fiz curso de inglês por sete anos e o que me levou a procurar esse tipo de curso foi devido à falta de conversação tanto nos cursos do primeiro, segundo grau e também a própria graduação.
- (SD22)
(Regina): Como professora de instituto de idiomas, seja de Inglês ou Francês e aulas particulares, eu acho que tive muito sucesso. Os meus alunos gostavam muito de mim e se tornavam competentes, mas no ensino público, eu acho que eu me acomodei e não consegui muito sucesso.

De início, acredito que seja merecedor de atenção o deslize existente na SD9 em “os professores foram percebendo” para “fomos percebendo”. Afirmo que em uma análise intra-interdiscursiva, o sujeito-enunciador do discurso ocupa duas posições: inicialmente, a de pessoa que intenta se eximir da frustrada tentativa de ensinar a oralidade em sala de aula, posição notada no uso da terceira pessoa do plural em “os professores foram” e, logo em seguida, uma posição menos distanciada desse sujeito que também se percebe legitimando o *lugar* que os institutos de idiomas representam no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Essa posição que, a priori, parecia ser negada pelo sujeito revela-se menos obscura quando ao concluir sua fala na mesma pergunta, ela conclui que “se algum aluno necessitar realmente de,..., falar o inglês, é melhor ele fazer um curso fora. Um curso extra”.

Os dizeres de Austria (SD10) corroboram aqueles de Marcelete (SD9) e de Regina (SD22) no que diz respeito ao lugar de completude que atribuem ao instituto de idiomas e o lugar da falta que conferem às aulas regulares de inglês nos IFs, ou seja, convém notar que os sentidos construídos sobre o ensino de língua inglesa nos IFs são constituídos em comparação ao ensino realizado nos institutos de idiomas, *não-lugar* e *lugar*, respectivamente. Essa

comparação não parece ser feita de forma velada, pois tanto Austria, na SD10, quanto Marcelete, na SD9, lançam mão da palavra “realmente” para afirmar que, se desejam “aprofundar” seus conhecimentos, o farão nos institutos de idiomas. Regina, na SD22, por sua vez, afirma que, como professora de instituto de idiomas (ou particular¹⁰⁴), ela teve sucesso, mas como professora do IF, ela deixou-se acomodar e não obteve o mesmo sucesso. Não olvido de analisar a palavra “realmente”, utilizada por duas das três participantes analisadas nesse momento. A palavra “realmente” tem como um dos seus significados “de verdade” (HOUAISS, 2001, p. 204). Dessa maneira, ousa afirmar que, para as participantes, o ensino da língua inglesa apenas seria feito “de verdade” nos institutos de idiomas, ou seja, no *lugar*, o que torna o ensino de língua inglesa das aulas regulares dos IFs como “de mentira”. Isso ratifica o entendimento que outros pesquisadores têm tido de que, embora a maioria dos alunos tenham aulas de inglês como língua estrangeira a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, eles não parecem aprender inglês ou compreender por que ele está incluído no currículo (CELANI, 2002).

Faz-se interessante, ainda, notar que o papel da ideologia é tamanho que tanto a SD9 quanto a SD10 interpenetram-se e interconstituem-se para solidificar a noção de que mesmo que o “centro de idiomas”, ou “central de línguas” do IFTM tenha sua sede no mesmo local em que ocorrem as aulas regulares em outro horário, mesmo que os professores que lá trabalham façam parte também do quadro de servidores que trabalham com o ensino regular e mesmo que os alunos sejam os mesmos que assistem às aulas regulares sem compreender muito, o simples fato de intitular este novo lócus de “centro de idiomas” o constitui um *lugar* para que o processo de ensino-aprendizagem *realmente* ocorra.

Na esteira dessa interpretação, recorro a Bakhtin (2004, p. 44) sobre separar a ideologia da realidade material do signo: “não há como dissociar o signo das formas concretas de comunicação social; e não há como dissociar a comunicação e suas formas de sua base material”. Assim, assentado em uma concepção bakhtiniana, concebo a língua como não-objetiva e não-neutra e não consigo negar que haja laços muito estreitos entre língua, signo ideológico e auditório social.

Outro fato relevante também é perceber que há primazia pela oralidade e é atribuído a ela o *status* de legitimador de *lugar* para aprender a língua inglesa, ou seja, conforme pontuei em estudo anterior (FERREIRA, 2010, p. 14), as pessoas “avaliam sua relação com a língua

¹⁰⁴ Tomo o trabalho de professor particular de língua inglesa como equivalente a professor de um Instituto de Idiomas, visto que ambos apresentam características muito semelhantes no Brasil, a saber: a busca premente pela oralidade, a relação de hipotetização de um cenário de uso de língua estrangeira apenas, o enfoque em mais de uma habilidade, dentre outras.

inglesa com base no quanto de oralidade já adquiriram¹⁰⁵”. Dessa forma, afirmo que subjaz à palavra “aprofundar” (Austria, SD10) o conceito de falar, explícito nos dizeres de Marcelete na SD9. A mesma concepção de primazia pela oralidade, que apenas seria obtida, no instituto de idiomas, aparece nos dizeres da participante Regina. Na SD11, ela afirma que “seria interessante oferecer aulas de inglês para poder falar” e que isso deveria ser feito “não no horário da grade curricular das aulas” e que esse curso “seria como um curso à parte”. Mais uma vez, portanto, intra-interdiscursivamente a discursividade de três dos quatro sujeitos de pesquisa parece uníssona sobre o *lugar* para aprender língua inglesa, ou seja, o instituto de idiomas.

A memória discursiva do enaltecimento dos institutos de idiomas funciona de forma tão avassaladora que, enquanto enunciam sobre sua trajetória como aprendizes de língua inglesa, é possível notar, por vezes, a tentativa de legitimar o quanto sabem (ou deixam de saber a língua inglesa) dependendo do *lugar* (ou *não-lugar*) em que aprenderam ou deixaram de aprender essa língua. Um exemplo de SD em que isso ocorre é quando Marcelete é indagada sobre como “ela percebe sua aprendizagem de língua inglesa antes da universidade e durante seu curso universitário” e ela responde, na SD12, mais se preocupando com o lugar em que se deu tal aprendizado. É possível notar que ao afirmar que ela estudou “no Ensino Médio” só o “básico” e que a “graduação não torna ninguém apto a....EFETIVAMENTE falar inglês”, Marcelete se inscreve na ilusão de completude, evocando a voz dos institutos de idiomas. Essa voz ressoa nessa ilusão de que os institutos teriam sido capazes de lhe prover os elementos de sua falta de oralidade, ou seja, preencher as lacunas que não lhe permitem saber/falar a língua.

Essa relação de projeção imbricada ao desejo de Marcelete é asseverada quando na SD13, ela relata que “já como professora”, ela fez “um curso numa escola particular muito conceituada por um ano”. Ela justifica essa busca por complementação de sua formação dizendo que “depois da graduação, procurava ser realmente proficiente na fala” e que era um anseio dela “melhorar como professora, dar aulas diferentes, mais ricas e queria ter mais segurança para isso”. Com esses dizeres, a participante revela uma imagem que é criada sobre si, sobre a graduação de Letras que cursou e sobre os institutos de idiomas. O que ora afirmo é que, por meio do mecanismo enunciativo da contradição, Marcelete primeiro enaltece a graduação em Letras, na SD12, em “A minha melhor aprendizagem de inglês foi realmente na graduação” e em seguida, na SD13, conforme já pontuei, busca algo que lhe *falta*, ou seja,

¹⁰⁵ *Aquisição* concebida como um processo de “estocagem de palavras e de regras de combinação” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 148).

percorre o caminho da busca pela proficiência oferecida pelos institutos de idiomas mesmo depois de graduada.

No imaginário de Austria parece ressoar uma representação muito semelhante sobre os institutos de idiomas. Porém a forma de enunciar essa relação de projeção é diferente: ela o faz por meio das certificações internacionais para as quais se preparou e em cujas provas obteve êxito. A SD15 e a SD18, de Austria, intra-interdiscursivamente revelam uma professora que legitima e melhora o que sabe, ou “aprofunda” seus conhecimentos, como prefere dizer sempre nos institutos de idiomas. Sua relação patêmica é tão grande que chega a mencionar o nome do instituto de idiomas, Cultura Inglesa, onde se preparou e conclui a SD18 afirmando que ao se envolver mais e mais com o idioma é que ela vai “ser cada vez mais uma boa professora”.

Uma discursividade muito semelhante é produzida por Regina na SD19, em que ela relata sua trajetória de aprendizagem de língua inglesa nos institutos de idiomas. É notório perceber que ela utiliza a palavra “sucesso” para discorrer sobre suas realizações. Fato é que essa palavra funciona, a meu ver, como um enunciado operador da condição de interpelação do sujeito frente aos institutos de idiomas, ou seja, posso observar que em uma sequência discursiva relativamente curta, o uso da palavra “sucesso” por duas vezes pode ser colocado em alteridade com o desejo imanente, na visão da participante, de obter sucesso nos institutos de idiomas.

Como já pontuei nesta tese, este estudo leva em consideração questões exteriores que influenciam/influenciaram na forma de conceber a língua inglesa nos IFs. Assim, ante a economia de palavras que adota a participante Manfred, ousou afirmar que é possível tecer uma análise da interação verbal, ou seja, dialogicidade, que essa participante estabelece com as outras participantes. Um exemplo dessa relação dialógico-polifônica que percebo entre essa participante e as demais encontra-se na SD21, em que, solicitada a falar sobre cursos particulares de inglês que tinha feito e sua duração, enaltece a busca pela oralidade, só possível nos institutos de idiomas, conforme pode ser constatado em “fiz curso de inglês por sete anos e o que me levou a procurar esse tipo de curso foi a falta de conversação tanto nos cursos do primeiro, segundo grau e também a própria graduação”.

Creio ser relevante pontuar que Manfred aparenta buscar mecanismos de controlar seus dizeres por meio da forma com que, aparentemente, conduziu sua gravação das respostas ao questionário AREDA. Conforme pontuei na seção 2.4 desta tese, todas as participantes receberam o conjunto completo de perguntas e foram solicitadas a gravar suas respostas na ordem que desejavam, na hora em que desejavam e sem se preocupar com questões

normativas. Fato é que, registro que não se faz perceptível na gravação de Manfred, um relevante número de pausas ou interrupções, que podem ser ouvidas na gravação das outras participantes. Nota-se, também, um número muito inexpressivo de desvios da norma culta e uma busca por prover sempre respostas curtas. Isso fez com que sua gravação, de todas as respostas durasse cerca de 22 minutos diante de aproximados 65 minutos, 54 minutos, e 51 minutos de Marcelete, Austria e Regina, respectivamente.

Essa forma de participar da pesquisa me leva a crer que se instaura um elemento de tensão, pois, aparentemente ela busca um mecanismo enunciativo para evadir das perguntas, aparentemente o silêncio, e não parece se sentir confortável para discorrer sobre sua relação com a língua inglesa. No entanto, em uma perspectiva discursiva, considero que tal atitude não deixa de revelar o lugar discursivo de onde enuncia e as representações que são construídas por ela em seus enunciados. Na verdade, o que ocorre é a convalidação da noção de que a análise aqui empreendida não lança mão somente da materialidade linguística para ser realizada, mas de fatores outros que fogem à imanência material do texto.

Antes de passar a analisar a terceira instância de representação pertencente à representação do não-lugar da língua inglesa, não posso deixar de observar que subjaz as SDs analisadas nesta seção uma postura de *anomia*¹⁰⁶, que se mostra perceptível de forma mais ou menos velada nos dizeres das participantes. Posso inclusive optar por analisar essa relação anômica por meio de uma espécie de gradação em que Manfred escamoteia essa relação ao apenas pontuar a relevância dos cursos realizados por ela em institutos de idiomas; Marcelete salienta com mais veemência essa relevância; Regina deixa revelar sua projeção na natividade (inglesa) ao buscar incessantemente certificações internacionais que, sob o prisma de nativos, atestem seu nível de língua inglesa, ou seu “sucesso”, como prefere pontuar. Por fim, Austria mostra-se mais anomicamente constituída em relação à língua inglesa ao salientar sua preocupação com a redução de sotaque brasileiro, com o surgimento de novas palavras e com pronúncias gravadas por nativos em livros internacionais. Concebo, portanto, que esses sujeitos desejam ser identificados como aqueles que nem sequer gostariam de deixar transparecer sua natividade (brasileira). Dessa maneira, há uma espécie de projeção no outro, que conflui para o desejo de falar como um nativo de língua inglesa o faz.

¹⁰⁶ De acordo com Guilherme (2004), a *anomia* é um conceito que retorna à análise feita por Durkheim (1897) sobre o lugar do indivíduo na sociedade, e refere-se à perda de uma aceitação inconsciente da sociedade como ela é. É um conceito que tem sido ampliado para expressar o sentimento de insatisfação com o papel do indivíduo na sociedade. A anomia tem sido estudada como uma variável afetiva no processo de ensino e aprendizagem de segundas línguas.

Assim, tendo discorrido sobre como perpassam as discursividades dos sujeitos-participantes uma postura de enaltecimento dos institutos de idiomas para o ensino de língua inglesa, passo, neste instante, à análise da terceira instância de representação: a *ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna*.

4.1.3 Ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna

A microrrepresentação que passo a analisar é a *ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna*. Observo que, nessa instância de representação, surgem vozes que são evocadas e que acenam para uma alteridade existente entre os sujeitos-enunciadores e sua relação com a língua materna. Essa representação não só revelará a concepção de linguagem que constitui os enunciadores, mas também servirá de mecanismo para melhor compreendermos a conflituosa relação existente entre professores de língua inglesa brasileiros e sua língua materna, a língua portuguesa brasileira.

O caminhar da profissão de professor de língua inglesa atrelado à profissão de professor de língua portuguesa pode ser explicado por diversas vias que vão desde a simples questão da localização em que se dá esse ensino, ou seja, a língua inglesa é ensinada no Brasil, até uma reconfiguração no mercado de trabalho, o que tem alavancado o clamor por um profissional multifacetado e multitarefa que possa desempenhar várias funções ao mesmo tempo. Esse problema que parece ser de ordem tão somente econômica impacta diretamente nos mais variados mercados de trabalho e ainda que nem sempre estejamos atentos a isso, a Educação é um mercado e um mercado ávido por resultados.

De modo geral, o que tem ocorrido é uma mudança, seja na esfera privada (mais comum) ou na esfera pública (menos prevalente) de paradigma de seleção de um profissional. Se antes havia urgência por contratar profissionais “especializados em”, hoje busca-se um profissional que desempenha mais de uma função. Estudiosos da área têm reconhecido o grave problema de absorção de mão-de-obra no contexto da contratação ocupacional do mercado, como fruto não só do setor informal, gerado pela crise da sociedade assalariada, mas também do crescente número de inativos e desempregados em idade produtiva. É isso que apontam os estudos de Chinelli e Durão (1999), Dedecca (1997), dentre outros.

A forma com que este cenário tem impactado a relação de professores de língua inglesa no Brasil e como essa relação atinge também os professores de língua portuguesa é o que passo a relatar. Não é raro, nos últimos anos, constatar o crescente número de institutos de

idiomas e de professores particulares de idiomas. Conforme apontou minha pesquisa e como foi problematizado na seção anterior, os institutos de idiomas possuem papel preponderante no (bi)milionário mercado de ensino-aprendizagem de línguas. Isso fez com que fosse formada uma nova cultura do trabalho e da formação acadêmica em meio a essa “nova era capitalista”. Chinelli e Durão (1999) apontam para uma emergência de um paradigma tecnocômico que influenciou a sociedade e a transformou, em meio à junção da tecnologia do computador com a das telecomunicações para o trabalho, em uma sociedade prestadora de serviço. Assim, infiro que muitos dos cursos universitários, mesmo nas instituições públicas, só foram propostos por conta de um mercado capitalista crescente em busca de emprego. Assim, por anos, as políticas do MEC incentivaram a criação de licenciaturas duplas, língua portuguesa e língua inglesa, uma das quais eu cursei, e fez com que fosse criado um contingente representativo de graduados em língua portuguesa e língua inglesa. Esse mesmo encaminhamento chega à esfera pública quando a maior parte dos editais de concursos abertos para professores efetivos nos IFs exigem licenciatura dupla (língua inglesa e língua portuguesa) como pré-requisito, a fim de encontrar um profissional que desempenhe a contento as duas funções. Essa é uma realidade que tem se arrastado por anos e não é raro encontrar atualmente profissionais que tenham cursado licenciatura simples e que, interessados pela realidade de trabalho de um servidor público concursado, optam por ou cursar uma complementação de currículo a distância ou se sentem injustiçados pela falta de coerência nas políticas mais recentes do MEC, que opto por (d)enunciar nesta tese. Da forma que percebo, o MEC tem mais recentemente percebido que os resultados obtidos com o ensino de línguas estrangeiras nas universidades públicas não têm sido satisfatório e, conforme atestam os sujeitos-participantes desta pesquisa, continuam a delegar a real função de ensinar línguas aos institutos de idiomas (seção 1.2) e tem buscado incentivar as licenciaturas simples com vistas a melhorar a especialização desses graduandos. Fato é que a política da economicidade não tem sido esquecida na esfera pública e esses mesmos profissionais graduados encontrarão dificuldade para ingressar na carreira pública dos IFs que, tradicionalmente, exclui os graduados em apenas uma licenciatura.

A meu ver, essa situação tem sido desdobrada em duas outras situações: por um lado, mais e mais profissionais “excluídos” pelo MEC da possibilidade de ingressarem na carreira pública, mesmo com um diploma outorgado pelo próprio Ministério, optam por prestar serviço mal remunerado no setor de institutos de idiomas como instrutores de língua inglesa e, assim, o MEC contribui para a entrada de ótima mão de obra nos já legitimados institutos de idiomas. Por outro, um número crescente de profissionais nas últimas décadas tem

desempenhado a função de professores de língua portuguesa e língua inglesa, o que estreita os laços (e, por conseguinte, a relação de tensão) entre essas duas disciplinas e dificulta o investimento nessa área acadêmica e a consequente realização de pesquisas, que poderiam fomentar a produção de conhecimento nessa área.

Como o MEC é um órgão oficial do governo, ele exerce grande influência na ideologia de que a língua inglesa apenas poderia ser aprendida em um instituto de idiomas. É como se um órgão oficial governamental oficializasse o que já circula no imaginário coletivo. Para exemplificar como essa tensão ocorreu nos IFs e como essa ideologia pode ser notada, apresento as seguintes SDs:

(SD23) Eu atuo como professora do IFTM desde 1992. Entrei para dar aula de
(Marcelete): língua portuguesa, mas sempre tinha que trabalhar com inglês.

(SD24) Não! O inglês não deve ser pré-requisito para nenhuma outra disciplina.
(Marcelete): Acredito que isso seria um tormento tanto para alunos quanto para professores, pois se o inglês fosse pré-requisito, acho que os resultados seriam camuflados. Os alunos não aprendem inglês suficiente para que ele seja pré-requisito para outra disciplina. Até mesmo para a informática, em que o inglês é muito utilizado, né? Na verdade, toda a terminologia da Informática é baseada no inglês, mas exigir isso como pré-requisito,..., eu acho que não funcionaria.. Se com a língua-mãe a “coisa” já está sendo difícil, ou seja, com o português, a gente vê aí, por exemplo, os resultados do ENEM que os alunos já são uma lástima, né? Que os resultados são desastrosos, imagine, também, se o inglês fosse pré-requisito!

(SD25) Sim, porque a frustração tanto com o meu trabalho quanto com o resultado
(Marcelete): dos alunos.. a falta de interesse pela disciplina demonstrada por eles era tão grande que eu pensei em deixar de trabalhar com o inglês. Preferiria o português, que é uma disciplina mais valorizada. Isso aconteceu em vários momentos, praticamente desde o início até o ano de 2007, porque afinal de contas eu trabalhava com o português também e, em outros momentos, eu pensava em ficar só com o inglês, porque com essa disciplina eu ficava mais tranquila. Ter que ensinar inglês não me causava tanta ansiedade quanto ter que ensinar português. Parecia que o português exigia mais, então, ficava mais irritada quando os resultados eram ruins, quando os alunos se comportavam mal, mas no final a frustração de parecer que os alunos não aprendiam inglês e que isso não faria muita diferença na vida deles foi me angustiando muito. E eu não queria mais trabalhar com língua inglesa. Mas em 2007, quando comecei a fazer o meu mestrado e continuei dando aulas mesmo assim, tendo que fazer mestrado e trabalhar.. ao mesmo tempo.. fiquei em paz com o inglês, porque ele me proporcionava uma carga horária menor. Daí para frente, até 2013, quando eu fui liberada para fazer Doutorado aqui em Uberlândia mesmo,..., na UFU.. gostei muito de trabalhar.. então de 2007 a 2013, gostei muito de trabalhar com inglês instrumental, principalmente no curso de logística. No curso de logística, os alunos eram mais maduros, ou seja, mais velhos, então parecia que eles tinham mais interesse. Isso tudo me ajudou a dar aulas cada vez mais bem planejadas e diversificadas.

- (SD26)
(Regina): Sim. Durante a minha estada na escola Agrotécnica, no IFTM, eu fui convidada a dar Morfologia em português. Eu aceitei como um desafio, eu fiquei muito feliz e contribuiu muito para mim também, porque eu aprendi muito. Eu dividi essa disciplina com a professora Valéria também e ela me orientava como ministrar as aulas, porque eu não tinha experiência em português, só Inglês. Depois, já era IFTM, eu fui convidada a dar Psicologia Organizacional, mas não aceitei. Ministrei só mais um pouco da Morfologia e da língua inglesa e depois eu já me aposentei.
- (SD27)
(Austria): Houve vários momentos em que eu tive que lecionar disciplinas que não fazem parte de minha formação, que foi o caso do português, da Literatura Brasileira, Gramática e Redação em Língua Portuguesa. Isso foi,..., esse foi um momento MUITO difícil para mim, porque eu não tinha formação e eu me senti MUITO mal, pelo fato de que se eu não tinha formação, faltava muito conhecimento, muita prática em lecionar aquelas disciplinas. Assim que eu consegui entregar aquelas disciplinas para os professores que eram da área, eu me senti MUITO melhor. É verdade que eu senti falta de ministrar a língua portuguesa, mas fiquei mais tranquila porque pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa.
- (SD28)
(Manfred): Já fui professora de outras disciplinas, de língua portuguesa, língua inglesa e suas literaturas e o concurso era para....as duas áreas. Então, além do português, eu tinha que dar aula de inglês também. Eu gostava das duas, mas português costumava ter maior respeito por parte dos alunos.

Os quatro enunciadores, nas seis SDs, a meu ver, deixam transparecer um engendramento entre o desejo de ensinar a língua inglesa e a ilusão de completude de que a língua portuguesa seria o elemento responsável pela maior respeitabilidade que receberiam em seu ofício.

Parece-me que por meio do mecanismo enunciativo da contradição, Marcelete revela seu desejo de trabalhar apenas com a língua portuguesa. Ainda que ela revele sua paixão pela língua inglesa desde a época de faculdade e relate que trabalhou mais recentemente apenas com inglês, alguns índices enunciativos revelam que a língua inglesa era sua segunda opção e que recorria a essa segunda opção somente quando o trajeto parecia menos dificultoso do que o trajeto na carreira de professora de língua portuguesa. Essa facilidade se traduzia, por exemplo, com uma carga horária menor em meio a processo de pós-graduação ou mesmo com uma menor exigência também durante seu período de término de Mestrado e preparação para seu curso de Doutorado. Dito de outra forma, o desejo que ela revela intradiscursivamente na SD25 é o de lidar com a língua inglesa e somente o abandona quando este desejo se mostra dificultoso.

Observo que parafrasticamente, Marcelete vive a ilusão de acreditar que consegue controlar seu desejo como se o desejo de ensinar língua portuguesa pudesse ser substituído pelo desejo de ensinar língua inglesa, pois era mais conveniente. Isso me remete ao que pontua Revuz (1998) quando discorre sobre o desejo de um lugar outro e o risco do exílio que corre esse sujeito desejoso. A autora esclarece que “afirmar que o desejo é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta” (p. 216). No caso de Marcelete, ela se constitui no processo da contradição ao tentar realizar um desejo seu (ensinar língua portuguesa), mas como percebe quão penoso pode ser este caminho, busca transpor esse desejo, que na sua ilusão seria transponível, para a língua inglesa. Agir assim é, a meu ver, inscrever-se na ilusão de equivalência entre essas duas línguas, o que denuncia uma postura de desconsideração à complexidade entre sujeito e língua e, também, vai de encontro com a interface que proponho entre LA, ADD e ADF. Afirmo isso, pois essa interface trata a linguagem como campo dialógico em essência. Nota-se, no entanto, que, ao agir assim, ela não obtém êxito, ou seja, ela não consegue se identificar com esse novo desejo e se inscreve no exílio por não conseguir *transpor* a porta, de que trata Revuz.

Parece relevante ainda notar os itens lexicais evocados por Marcelete para discorrer sobre sua tarefa de lecionar a língua inglesa, quais sejam: “tinha que” (trabalhar com o inglês, SD23), “tormento” (como seria se o inglês fosse pré-requisito para outras disciplinas) e “frustração” (por trabalhar com alunos desinteressados). Dito isso, afirmo que, por meio de um jogo de sinonímias, ela parece revelar de forma um tanto quanto velada e contraditória sua real relação de não pertencimento ao universo do ensino de língua inglesa. Já ao discorrer sobre o ensino de língua portuguesa, seus dizeres apontam para uma identificação com a língua materna e uma contraidentificação com a língua estrangeira. Percebo isso, pois ao justificar o porquê de preferir o trabalho com língua materna, ela afirma que “é uma disciplina mais valorizada”. Nesse momento, percebe-se que Marcelete na SD25 ressoa os dizeres de Manfred na SD28 quando esta afirma que “gostava das duas, mas português costumava ter maior respeito por parte dos alunos” e o sentido de “tormento” pode também ser percebido nos dizeres dessa participante, o que fica mais perceptível pela utilização do conjunto lexical “tinha que” (SD28).

Curioso ainda se faz notar que discorrer sobre o interesse em ministrar língua inglesa para Marcelete é sempre uma tarefa feita na alteridade com o ensino de língua materna, ou seja, ainda que não solicitada a fazer essa comparação, ela lança mão dela com alguma frequência. Ao dizer, na SD24, “Se com a língua-mãe a ‘coisa’ já está sendo difícil, ou seja,

com o português, a gente vê aí, por exemplo, os resultados do ENEM que os alunos já são uma lástima, né? Que os resultados são desastrosos, imagine, também, se o inglês fosse pré-requisito”, a participante ressoa dissonante e interdiscursivamente o que Moita Lopes (1996b) problematiza em seu artigo *Eles não aprendem português quanto mais inglês*. De acordo com o autor, devem ser empreendidos esforços para quebrar mitos e ideologias construídas ao longo da história sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Ao lançar mão de uma análise interdiscursiva, percebo que a inscrição de Marcelete no mecanismo da contradição para enunciar sobre a língua portuguesa também é percebida nos dizeres de Austria, na SD27, em que primeiramente a enunciadora alega um alívio por não ensinar a língua portuguesa mais, mas em seguida revela que sentiu falta de ministrar tal disciplina. Nas palavras da participante: “Assim que eu consegui entregar aquelas disciplinas para os professores que eram da área, eu me senti MUITO melhor. É verdade que eu senti falta de ministrar a língua portuguesa, mas fiquei mais tranquila porque pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa”. As coincidências enunciativas nos dizeres das duas participantes parecem ir um pouco mais longe. A exemplo do que ocorreu com Marcelete na SD25, Austria revela, na SD27, que a tranquilidade seria a maneira utilizada para justificar o porquê de ter ficado contente com o trajeto profissional percorrido. Isso revela que tanto Marcelete quanto Austria se inscrevem na ilusão de poder controlar o desejo e o direcionar para o ofício que lhes seria mais tranquilo, língua inglesa e língua portuguesa, respectivamente.

A forma de ver a língua portuguesa como uma disciplina “mais valorizada”, como Marcelete pontua na SD25, parece confluir com o desejo que irrompe nos dizeres da participante Regina, na SD26. Afigura-se que ela lança mão da palavra “muito” três vezes seguidas para asseverar a alegria de ser desafiada com o ensino de língua portuguesa, em “fiquei muito feliz”, “contribuiu muito” e “aprendi muito”. Nota-se que logo em seguida, o desejo de ministrar essa disciplina vem à tona, ainda que de forma velada, ao asseverar que inclusive buscou ajuda com uma professora mais experiente na área. Esses modos de dizer parecem ser dissonantes de como enuncia sobre uma outra oportunidade de ministrar uma disciplina fora de sua prática frequente, desta feita, Psicologia Organizacional. Sem alvitar explicar muito, a enunciadora apenas afirma que não aceitou o segundo desafio. Ela esclarece que continuou ministrando a disciplina que sempre ministrou (língua inglesa). Por meio do acionamento de uma relação de denegação, em que a relação de tensão própria da relação sujeito/disciplina desconhecida é apagada, a autora resgata o fato de ter se aposentado. Em suma, observo que, por meio de suas contradições constitutivas, Regina

dialogicamente, pela via do desejo, aceita o desafio de ministrar língua portuguesa, mesmo que para isso precise buscar ajuda com professores mais experientes, mesmo que esteja prestes a se aposentar, mas usa seu quadro instável de saúde para ajudá-la a justificar o porquê de não ter aceitado o desafio de ministrar a disciplina Psicologia Organizacional.

Tendo percorrido da conflituosa e tensional relação existente entre a língua portuguesa e a língua inglesa, que, a meu ver, acontece por conta da ideologia que constitui os sujeitos, passo a tratar da quarta substância de manifestação da representação *o não-lugar da língua inglesa no currículo*, qual seja, *a possibilidade de ocupar disciplinas outras*.

4.1.4 A possibilidade de ocupar disciplinas outras

Ao longo dos anos, os diversos setores de atividades humanas têm enfrentado um número significativo de mudanças em sua configuração que vão desde sua ordem econômica e política relacionada ao conhecimento até a avalanche de mudanças que reconfigura as tradicionais profissões, fazendo com que muitas delas passem a enfrentar uma verdadeira “crise de identidade”.

Por anos, acreditou-se que seria salutar perpetuar as tendências pedagógicas conservadoras, que sempre se embasaram na divisão entre pensamento e ação e, assim, foram se formando projetos político-pedagógicos que em alguns momentos enfatizavam os conteúdos e em outros as atividades, pois, “ao dominar fazeres, de modo geral fragmentados, o trabalhador não dominava os princípios teórico-metodológicos que fundamentavam a sua prática” (KUENZER, 2002, p. 54).

E em meio a essa arquitetura político pedagógica desenfreada, imerge um conceito de profissionalidade docente com contornos muito distantes do que seria, via de regra, esperado por esses docentes. Conforme observa Nóvoa (1995), ao contemplar a mediação entre o trabalho e a Educação do professor, a profissionalidade docente adquire contornos ora predominantemente pedagógicos, ora políticos e essa crise identitária faz com que docentes tenham que adotar posturas outras frente a um mutante grupo de produtores e portadores de saberes, e, assim, passem a ofertar um saber docente que é “plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (NÓVOA, 1995, p. 54).

No entanto, observo que essa heterogeneidade docente de que trata Nóvoa não poderia ser compreendida como mecanismo para realocação de professores em disciplinas que fogem a sua formação. Desconheço estudiosos que subsidiem a ideia de professores de determinada área ocupar outras disciplinas fora de sua formação. O que passo a analisar, desse modo, são SDs que podem ser compreendidas como situações que devem ser (d)enunciadas sobre a realidade dos IFs e que (d)enunciam uma relação conflito-tensiva que atravessa a própria profissão de professores de língua inglesa nos IFs e que, por conseguinte, revela uma instituição que reserva uma postura de assimetria entre professores de outras áreas, especialistas em suas formações e professores de língua inglesa, “disponíveis” para suprir as carências institucionais. Para tentar dar conta dessa questão, passo a analisar as SDs a seguir.

(SD29) Eu atuo como professora do IFTM desde 1992. Entrei para dar aula de
(Marcelete): língua portuguesa, mas sempre tinha que trabalhar com inglês.¹⁰⁷

(SD30) Não desse jeito exatamente. Eu continuei ministrando inglês, mas a escola
(Marcelete): não tinha professor de sociologia. Não fui solicitada a dar essas aulas, mas, de certa forma, me prontifiquei. Então, por seis meses, eu trabalhei com inglês e sociologia e acho que isso foi muito positivo. Na verdade, devo dizer que as aulas de sociologia me traziam muito mais satisfação do que as de inglês. De certa forma, os alunos valorizavam mais a sociologia. Eu sinto em dizer isso, mas a impressão que dá é que os alunos não têm interesse por inglês. Tem muitas dificuldades de aprender, mesmo quando você associa o ensino da língua com algo da vida, do mundo deles, até da futura profissão.

(SD31)¹⁰⁸ Houve vários momentos em que eu tive que lecionar disciplinas que não
(Austria): fazem parte de minha formação, que foi o caso do português, da Literatura Brasileira, Gramática e Redação em Língua Portuguesa. Isso foi,..., esse foi um momento MUITO difícil para mim, porque eu não tinha formação e eu me senti MUITO mal, pelo fato de que se eu não tinha formação, faltava muito conhecimento, muita prática em lecionar aquelas disciplinas. Assim que eu consegui entregar aquelas disciplinas para os professores que eram da área, eu me senti MUITO melhor. É verdade que eu senti falta de ministrar a língua portuguesa, mas fiquei mais tranquila porque pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa.

¹⁰⁷ Por acreditar que as representações construídas pelas enunciantes participantes desta pesquisa se imbricam, opto por, quando julgar necessário, acionar a mesma SD para a análise de uma outra representação. Desta feita, a SD29 já recebeu um gesto de leitura quando analisava a representação “Ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna”, quando foi intitulada de SD23. Esclareço que opto por atribuir números diferentes às mesmas SDs por acreditar que ainda que haja o imbricamento nos dizeres dos participantes o momento em que as arrola para análise é outro do ponto de vista discursivo. Isso ocorre em outros momentos da análise empreendida.

¹⁰⁸ Já analisada, sob outro prisma, para uma outra representação, na SD27.

- (SD32)¹⁰⁹
(Regina): Sim. Durante a minha estada na escola Agrotécnica, no IFTM, eu fui convidada a dar Morfologia em português. Eu aceitei como um desafio, eu fiquei muito feliz e contribuiu muito para mim também, porque eu aprendi muito. Eu dividi essa disciplina com a professora Valéria também e ela me orientava como ministrar as aulas, porque eu não tinha experiência em português, só inglês. Depois, já era IFTM, eu fui convidada a dar Psicologia Organizacional, mas não aceitei. Ministrei só mais um pouco da Morfologia e da língua inglesa e depois eu já me aposentei.
- (SD33)
(Manfred): Houve uma certa disciplina.. gramática... logo no início de carreira. Já que segundo a própria escola, o próprio currículo, a Educação artística era competência do professor de língua portuguesa.

De início, cumpre ressaltar que, conforme pontuei na seção 1.1 desta tese, em que contextualizo a pesquisa, a participante Austria possui graduação *simples* em Letras (língua inglesa) e, diferentemente dos três outros sujeitos de pesquisa, não possuiria habilitação nem formação para ensinar língua portuguesa.

Assim, percebo na SD31 que Austria revela sua falta da competência formativa para ministrar a disciplina língua portuguesa e demais disciplinas em alteridade com as outras competências: “eu me senti MUITO mal, pelo fato de que se eu não tinha formação, faltava muito conhecimento, muita prática em lecionar aquelas disciplinas” e “fiquei mais tranquila porque pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa”. Isso me permite afirmar que, no funcionamento discursivo dos dizeres proferidos em seu depoimento, Austria faz uso de um mecanismo enunciativo de comparação com os professores especialistas na área: “Assim que eu consegui entregar aquelas disciplinas para os professores que eram da área, eu me senti MUITO melhor”; e “pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa”. Isso quer dizer que, inicialmente, são construídos sentidos de insatisfação com seu desempenho como professora de língua portuguesa. Em um segundo momento, no entanto, esses sentidos se deslizam e se ancoram, em seu imaginário, na relação tensiva de incapacidade para ministrar tais disciplinas.

Diante desse quadro revelado por Austria, atesto que ao menos três premissas sobre a disciplina língua inglesa, que circulam no IFTM, podem ser elencadas: 1) a disciplina língua inglesa não é muito relevante para os currículos e, assim, faltam aulas a serem ministradas pelos professores dessa carreira, que poderão complementar sua carga de trabalho com disciplinas outras; 2) o trabalho de um professor de língua inglesa se resume a “dar aula” e, portanto, não se faz necessário o tempo extra que ele possui para se dedicar ao desenvolvimento de habilidades supralinguísticas, assim como não se faz necessário reservar tempo para que ele desenvolva

¹⁰⁹ Já analisada, sob outro prisma, para uma outra representação, na SD26.

Pesquisa e Extensão, pois a disciplina língua inglesa não necessitaria dessas vertentes; e 3) todo professor de língua inglesa é, sem exceção, um professor de língua portuguesa.

Posso observar, ainda, que no imaginário discursivo de Marcelete, Regina e Manfred, sua função é atender ao chamado (explícito como no caso de Regina e Manfred, SD32 e SD33 ou implícito como no caso de Marcelete, SD30) institucional. Ao observar os dizeres pinçados para esta representação, percebo que os dizeres de Marcelete parecem ressoar efeitos de sentido sobre suas contribuições além-área, mas não posso deixar de pontuar que, conforme esclareci na seção 4.1.2, enquanto tecia a análise de uma outra SD recortada do depoimento de Marcelete, que concebo que é pela via da contradição que seus discursos se configuram. Reitero isso, pois, conforme pode ser percebido, parece ressoar a voz da obrigação para as outras participantes, quando enunciam sobre outras disciplinas. Outra questão a ser percebida é que mesmo a única participante que apresenta essa tarefa de ministrar disciplinas estranhas a sua formação de forma positiva também justifica tal atitude afirmando que essas disciplinas seriam mais respeitadas. Isso me faz afirmar que não se tratava de um prazer para ela ministrar essas disciplinas, mas o prazer encontrava-se no fato de deter, mais facilmente, a atenção dos alunos.

Foi-me possível observar, também, que a discursividade de pouca relevância conferida à língua inglesa no currículo dos IFs também poderia ser objeto de análise para as disciplinas que seriam ministradas por esses professores, tais como Sociologia, Artes e Psicologia Organizacional, pois o mesmo desinteresse por conferir um lugar respeitável à língua inglesa no currículo parece ressoar nas demais disciplinas. Isso não se estenderia à língua portuguesa pela seguinte razão: conforme pontuei nesta tese enquanto discorri sobre a ideologia língua materna/língua inglesa, os motivos que levam os dirigentes a solicitar aos professores de língua inglesa que ministrem aulas de língua portuguesa não estão associados ao descrédito que a língua portuguesa teria no currículo, mas são elementos de outra ordem ideológica, como, por exemplo acreditarem que todo professor de língua inglesa é também de língua portuguesa. No entanto, como aprofundar nessas várias razões que motivariam o oferecimento dessas outras disciplinas inverteria o movimento interpretativo percorrido nesta tese, opto por não me delongar nesta via.

De qualquer forma, antes de dar por encerrada a análise proposta para essa instância de representação, registro de forma (d)enunciativa que essas aulas ministradas sem a devida formação constituem-se, ao menos, em crime pedagógico cometido contra os estudantes e desvio de função com enviesamento para assédio moral (quando a proposta surge da instituição) e, ainda que bem intencionados, os professores, ao aceitarem desempenhar tais

tarefas parecem 1) contribuir para o fracasso no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos IFs; 2) ratificar a discursividade que perpassa o ideológico coletivo de que não se pode desenvolver Pesquisa ou Extensão na área de língua inglesa em nível secundarista; 3) contribuir para que o governo não cumpra uma de suas funções: ofertar, com qualidade, o conhecimento de, ao menos, uma única língua estrangeira; e 4) asseverar, a crise de identidade por que passam as IFs.

Tendo analisado a construção da primeira representação, passo, a seguir, a tratar da análise da segunda representação.

4.2 A relação de não-identificação com a língua inglesa

A representação que é construída sobre a *não-identificação com a língua inglesa* pelos sujeitos-participantes da pesquisa, enquanto enunciam em seus depoimentos, ressalta a necessidade de lançar um olhar mais atento ao “quem” e o ao “que” vem ensinando e sendo ensinado aos estudantes brasileiros e, mais que isso, problematizar o “como” essas aulas de inglês, ministradas por professores que não se identificam com a disciplina língua inglesa que ministram exercem suas funções em sala de aula. Com base nas vozes enunciadas nos depoimentos, avento a hipótese de que ao construírem substâncias de representação que intitulei *o desejo de ocupar um lugar outro: a língua materna; a imagem de si na relação com a língua inglesa; e a possibilidade de estabilidade profissional*, os enunciadores revelam uma tomada de posição em relação ao ensino que não considera o contexto social e histórico em que estão inseridos seus estudantes.

A necessidade de considerar os construtos sociais em que se encontram inseridos os aprendizes é reforçada inclusive em documentos oficiais brasileiros. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), relativas a conhecimentos de línguas estrangeiras, advogam pela concepção de linguagem como prática sociocultural, permitindo que o letramento crítico seja exercido em sala de aula, a fim de permitir que os alunos construam sentidos a partir do que leem.

Problematizo, na análise que me proponho a fazer a seguir, a partir das representações construídas, como esse viés não tem sido referendado nas salas de aulas dos IFs. Para isso, passo à análise da primeira substância de representação construída pelos sujeitos-participantes da pesquisa no que tange a sua *não-identificação com a língua inglesa* que ensinam.

4.2.1 O desejo de ocupar um lugar outro: a língua materna

É sabido que diversos professores de áreas técnicas e vários alunos veem o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como mera transferência de língua pela língua e, assim, consideram que a língua inglesa é neutra, autônoma e transparente aos que a aprendem. Esse imaginário coletivo parece influenciar na concepção de ensino e de linguagem que os professores da área de linguagens possuem, visto que o ambiente em que exercem suas funções estaria contaminado por vozes que se interpenetram e se interconstituem para desconsiderar a possibilidade de utilizar a sala de aula como importante espaço para construção de contradiscursos que confrontariam práticas discursivas hegemônicas e que, assim, incitariam os estudantes a pensar sobre as várias realidades do mundo, confrontá-las, rejeitá-las e/ou reconstruí-las. Mostra-se sobremaneira oportuno, pois, analisar as vozes que são reveladas pelas professoras nas SDs pinçadas para a análise e assim perceber quanto o ensino de língua pela língua tem contribuído para a *não-identificação* desses professores com a língua inglesa.

Pennycook (1994, p. 99) critica o ensino de língua pela língua simplesmente e acredita que um dos problemas da LA é sua tendência em tratar a aprendizagem da língua isoladamente de seu contexto social, cultural e educacional. O autor (p. 102) assevera, ainda, que a sala de aula de língua inglesa é local propício à formulação de contradiscursos que podem colaborar para a renovação de formas globais e locais de cultura e conhecimento.

Ao longo do roteiro AREDA proposto, os sujeitos-participantes voltam a nos dar evidências de que possuiriam o desejo de ocupar o lugar da *língua materna*. Digo “voltam”, pois como as representações não podem ser tratadas de forma estanque e isolada, acredito que os dizeres das SDs abaixo analisadas salientam uma discursividade que já havia sido apresentada nas SDs que utilizei para discutir a representação de *não-lugar* da língua inglesa no currículo. É isso que passo a analisar a seguir:

- (SD34) No início, era de paixão. Eu AMAVA a língua inglesa. Antes de ser professora e depois também, como, professora, mas com o tempo esta paixão foi se esfriando, as frustrações se acumulando em virtude, talvez, da falta de interesse dos alunos e até mesmo da pouca importância que o inglês tinha no currículo dos cursos. O inglês parecia ser sempre um apêndice nos cursos em que trabalhei, sempre a serviço de uma outra coisa, de uma outra matéria, de uma outra disciplina. Teve até uma vez que eu queria ter feito um trabalho interdisciplinar com um professor e quando eu fui falar com ele, ele simplesmente chegou e falou “trabalha esse manual assim, assim e assim”. Na verdade, ele não queria trabalhar ou não sabia trabalhar de forma interdisciplinar. Ele mesmo e vários outros professores viam o inglês como um apêndice que deveria ajudar as outras disciplinas. Então, quando eu voltar
- (Marcelete):

da minha licença, eu terei a oportunidade de colocar à prova meu interesse pelo inglês como matéria de trabalho. Gosto da língua, mas voltar a trabalhar com ela... quanto a isso, eu ainda NÃO sei. Talvez eu prefira fazer os meus próprios estudos a ter que passar pela frustração de ter que dar aulas no Ensino Médio, principalmente. Talvez as coisas mudem. Não sei ao certo. O fato é que eu tenho outras opções. Por exemplo: após o meu Doutorado, pode ser que eu volte muito mais interessada em literatura.

- (SD35)
(Regina): Eu cheguei a dar aulas de inglês para os cursos pós-médios também, mas depois ficou optativo o inglês. Não era mais obrigatório. É isso!
- (SD36)
(Regina): As pessoas que faziam Mestrado me pediam para eu escrever o Abstract e, assim, eu me sentia mais útil, mas durante a minha carreira, eu fiquei pensando em cursar uma outra licenciatura, porque eu achava que o ensino de inglês, se não fosse com interdisciplinaridade, seria vazio.
- (SD37)
(Regina): Sim. Durante a minha estada na escola Agrotécnica, no IFTM, eu fui convidada a dar Morfologia em português. Eu aceitei como um desafio, eu fiquei muito feliz e contribuiu muito para mim também, porque eu aprendi muito. Eu dividi essa disciplina com a professora Valéria também e ela me orientava como ministrar as aulas, porque eu não tinha experiência em português, só inglês.
- (SD38)
(Regina): Eu era uma profissional reconhecida e eu confesso que o trabalho no IFTM me frustrou muito, mas... eu.... tive momentos de alegria, por exemplo, um ano nós tivemos um ano com três horas-aulas de inglês por semana. Isso, em se tratando de inglês, para instituição pública, é muito BOM, porque normalmente é uma hora-aula por ano... é isso!
- (SD39)
(Manfred): Não como pré-requisito, mas tratada com a mesma seriedade das, das, das... demais disciplinas. Digo isso por ter encontrado barreiras que tal disciplina não serviria para nada em sua vida, segundo os alunos.
- (SD40)
(Austria): Logo após a graduação, fui trabalhar com o Ensino Médio e na escola agrotécnica. Não só como professora de língua inglesa, mas também como professora de língua portuguesa, Redação e Literatura. Posteriormente, o Ensino Superior, tanto a graduação quanto a pós-graduação.
- (SD41)
(Regina): Então, além do português, eu tinha que dar aula de inglês também. Eu gostava das duas, mas português costumava ter maior respeito por parte dos alunos.

Nota-se que, implícita ou explicitamente, a representação de ocupar o lugar da língua materna perpassa pelas respostas dos sujeitos, o que reflete um enaltecimento dessa língua ante um descontentamento com os resultados advindos do trabalho como professor de inglês. Esse enaltecimento é constituído por meio de diferentes formas, quais sejam, a possível respeitabilidade da língua materna na opinião dos alunos, o desejo de ver a disciplina que ministram figurando entre as obrigatórias, o anseio pelo reconhecimento dos alunos etc. Observo que se trata de *formações imaginárias* em que se inscrevem as professoras, que

apontam para a ilusão de que é possível ter mais ou menos respeito em sala de aula dependendo da disciplina que se ministra. É isso que passo a observar a seguir.

Pode-se notar que ressoam, no funcionamento discursivo das SD34, SD39 e SD41 dizeres que funcionam parafrasticamente. “A falta de interesse dos alunos” (Marcelete, SD34) ressoaria o fato de que essa disciplina, segundo os alunos, “não serviria para nada” (Manfred, SD39). Vibração semântica em mesma via ocorre em relação à afirmação de Regina (Regina, SD41) de que a língua portuguesa teria “maior respeito por parte dos alunos”. Percebe-se, assim, que como todo profissional deseja ser respeitado na função que exerce, há no imaginário desses enunciadoreis a ideologia de que ensinar língua portuguesa confere respeito ao professor. Dito de outra forma, esses sujeitos vivem a ilusão de que podem determinar se serão ou não respeitados como professor pelo simples fato de ministrar uma ou outra disciplina.

Conforme pontuei na seção 2.3.1, toda sequência discursiva possui relação com os pré-construídos e assim todo dito é uma reconstrução de um já-dito e resultado, pois, de um acionamento de sua *memória discursiva*. Na SD41, por exemplo, o que Regina faz não é mais do que acionar, atualizar, reformular e confirmar *já-ditos* que a acompanham por meio de sua *memória discursiva*.

Compreendo, ainda, que parte dessa percepção que ressoa interdiscursivamente nas SD34, SD39 e SD41, é oriunda de uma ideologia coletiva circulante que faz com que o sujeito se torne assujeitado a ela. Esse assujeitamento estaria relacionado diretamente com o processo de clivagem histórica da conjuntura em que se encontra e, assim, por ser marcado pelo histórico e social, enunciam com face não somente a interioridade, mas também a exterioridade, em que forças ideológicas veladas agiriam sobre sua forma de pensar, agir e conceber a linguagem. Ao dizer isso, revelo um fato que já se faz notar no fio discursivo desta tese: não faz parte de minha concepção de trabalho analisar esses sujeitos-professores sob uma perspectiva individual, desconsiderando a pluralidade e a exterioridade em que estão imersos.

Pude observar, também, que, em uma análise intradiscursiva, é possível notar uma voz nos dizeres de Regina, desta feita nas SD35 e SD38, que ela vivenciava uma relação de descontentamento com o pouco espaço que era atribuído à língua inglesa e que para ela seria importante ministrar uma disciplina que tivesse mais espaço, mais reconhecimento. Essa relação torna-se tão emblemática a ponto de a enunciadora afirmar que um dos momentos de alegria que ela experimentou enquanto atuava nos IFs foi quando passaram a ter “três horas aulas de inglês por semana” ao invés de uma. É salutar destacar, também, que conforme já

pontuou a participante agora aposentada, enquanto estava na Instituição geralmente não havia professores substitutos para a área de língua inglesa nem tampouco um corpo docente efetivo numeroso. Assim, destaco que mesmo sabendo que um número maior de aulas por semana em cada turma se traduziria em uma maior carga de trabalho para si e, que dada a condição de servidora pública federal, não receberia nada mais por isso, ela preferia fazer parte desse espaço de “destaque” e “respeito” já ocupados por outras disciplinas, dentre as quais, está a língua portuguesa.

Uma via muito semelhante é percorrida por Austria que na SD40 afirma ter começado a trabalhar, após sua graduação, “na Escola Agrotécnica, não só como professora de língua inglesa, mas também como professora de língua portuguesa, redação e literatura”. Afigura-se, nesses dizeres, uma enunciação com vistas a ressaltar que um desejo lacunar de se ver *valorizada e respeitada* na instituição era preenchido pela disciplina de língua portuguesa. A própria construção frástica da enunciadora revela isso em “não só..., mas também”, pois atribui, ainda que inconscientemente, o destaque maior à segunda parte da oração, ou seja, à língua portuguesa. Pode-se perceber, também, que sem perceber essa não-identificação com a língua inglesa e a busca pela disciplina língua portuguesa é perceptível nos modos de dizer da participante. Ao invés de enunciar que ensinava não só inglês mas também português ou mesmo dizer não só “língua inglesa, redação de língua inglesa e sua literatura”, mas também “língua portuguesa, redação de língua portuguesa e sua literatura”, opta por detalhar as frentes que ministrava APENAS na disciplina que lhe parece “merecedora” de tal detalhamento, a disciplina que vai ao encontro de seu desejo, ou seja, a língua portuguesa.

Fato é que dada a heterogeneidade constitutiva de cada ser, diferentes sujeitos enunciam a partir de diferentes condições de produção e por isso de forma singular. Afirmando isso, pois ainda que o desejo de ocupar a disciplina língua portuguesa tenha sido esboçado nos dizeres de Austria, Manfred e Regina, é esta última que o faz de forma mais taxativa. Nas SD36 e SD37, Regina, mais uma vez, revela a busca pelo *lugar* de satisfação que desejava. Na SD36, ao enunciar sobre a língua inglesa, afirma que pensou em cursar uma outra licenciatura, porque acreditava que ensinar apenas a língua inglesa seria algo *vazio*. Esses dizeres se desdobram de forma tão latente a ponto de, na SD37, a participante afirmar que, ao ministrar língua portuguesa, precisou do apoio e da orientação de uma professora mais experiente no ensino desta disciplina e que, a despeito disso, se sentiu muito feliz.

Conforme pôde ser percebido, essa subinstância de representação não contou com SDs advindas da gravação do depoimento da participante Manfred. Conforme já aponte

nesta tese, esta participante foi a que fez a gravação de suas respostas em menor tempo e soava, ao gravá-las, como que tivesse planejado o que dizer, mesmo tendo sido orientada anteriormente que o procedimento não seria esse. Assim, ela opta por silenciar sua relação com o desejo de lecionar língua portuguesa. Da forma que interpreto, ousa afirmar que a relação com a escolha de qual língua ministrar, visto que ela é graduada também em língua portuguesa, é representada como se fosse uma relação sem conflitos e/ou sem contradições. Ao silenciar essa tensão, posso perceber que “há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito” (ORLANDI, 2002, p. 11-12). Esse não-dito, representado pelo silêncio, perpassa a constituição dos dizeres das enunciantoras e revela que o sentido pode ser outro ou mesmo, conforme pontua a autora, que silenciar poderia ser uma forma de fugir de “algo que se mostra como uma ameaça” (ORLANDI, 2002, p. 14). Nesse sentido, sou impelido a afirmar que essa participante coloca em funcionamento uma crença de que, conforme pontua Orlandi (2002, p. 14), “aquilo que é o mais importante nunca se diz” e opta por não assumir sua incompletude como profissional. Para subsidiar essa percepção, lanço mão das palavras de Pêcheux (1997, p. 215), de acordo com as quais “o sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva”. Diante disso, afirmo que Manfred coloca em funcionamento um contradiscurso para tentar escamotear a FD de uma professora em busca de ministrar outra disciplina, o que a constituiria como profissional com uma carreira lacunar.

Tendo analisado a construção da primeira instância de representação da *relação de não-identificação com a língua inglesa*, passo, a seguir, à segunda, *A imagem de si na relação com a língua inglesa*.

4.2.2 A imagem de si na relação com a língua inglesa

Na construção identitária das professoras pesquisadas, é amplo o dissenso em torno da imagem de si que constroem em relação com a língua inglesa. Ainda, assim, afirmo que no dissenso que se constitui, é perceptível a existência de um consenso, uma regularidade e é ela que passo a analisar, a fim de deslindar como a forma que se veem influencia ou influenciou sua relação de não-identificação com a língua inglesa.

Observemos as SDs que selecionei para a análise dessa instância de representação:

- (SD42)
(Marcelete): O inglês numa outra modalidade, creio que esteja sendo trabalhado na central de línguas do Instituto, ou seja, em um curso à parte e não nos cursos regulares do IFTM, mas desse processo eu não participei muito. Também não acho que,..., seria.. é.. de trabalhar... também não acho que seria interessante trabalhar todas as modalidades (audição, fala, escrita e leitura).
- (SD43)
(Marcelete): Acredito que seja melhor focar no inglês aplicado, isto é naquilo que o aluno vai precisar para concursos ou em sua profissão. Acho que se algum aluno necessitar realmente de,..., falar o inglês, é melhor ele fazer um curso fora. Um curso extra,..
- (SD44)
(Marcelete): Sim, porque a frustração tanto com o meu trabalho quanto com o resultado dos alunos.. a falta de interesse pela disciplina demonstrada por eles era tão grande que eu pensei em deixar de trabalhar com o inglês.
- (SD45)
(Marcelete): Ter que ensinar inglês não me causava tanta ansiedade quanto ter que ensinar português. Parecia que o português exigia mais, então, ficava mais irritada quando os resultados eram ruins, quando os alunos se comportavam mal, mas no final a frustração de parecer que os alunos não aprendiam inglês e que isso não faria muita diferença na vida deles foi me angustiando muito.
- (SD46)
(Marcelete): Em geral, as pessoas valorizam mais a fala. Só que às vezes, eu me preocupava muito com isso, pois para lidar com o nível de ensino que eu tinha que lidar, como profissional,..., não,..., na verdade, eu NÃO me preocupava, né? Eu não me preocupava muito com isso, porque para eu lidar com o nível de ensino que eu tinha que lidar, eu acreditava que eu tinha as competências e habilidades necessárias.
- (SD47)
(Austria): Para o pessoal nessas instituições, o inglês jamais merece a atenção devida. é.. pensam que é uma disciplina qualquer a ser oferecida e que também os professores não tenham capacitação para ensinar a língua estrangeira no Ensino Médio. Isso não é verdade, porque os professores atuais, do Ensino Médio, tanto os professores de inglês quanto os de espanhol, são professores capacitados, sendo que alguns já são doutores.
- (SD48)
(Austria): Eu percebo que minha aprendizagem de língua inglesa, é... durante o curso universitário não foi muito acrescentada. Eu já havia estudado inglês. Eu já estudo inglês desde 1980 e já trabalhei bastante praticando a língua. Na universidade, no curso de Letras,... é ele é importante para as pessoas que não estudaram inglês tão profundamente quanto eu já havia estudado e praticado. Então, eu acredito que a.. minha.. o meu maior aprendizado foi na prática, enquanto eu trabalhava com a língua inglesa.
- (SD49)
(Austria): Eu fiz alguns cursos particulares em escolas de línguas. Não sei agora informar quantos anos ao todo, porque eu comecei a estudar em 1980. Fiz o curso básico, intermediário e avançado e depois eu parei. Alguns anos depois, eu continuei a estudar. É.. depois eu fui para uma outra escola onde eu fiz algumas aulas para prestar.. o.. a.. para prestar a prova do F.C.E., quando consegui o certificado do F.C.E. e, recentemente, eu fiz a prova do C.A.E.
- (SD50)
(Austria): Nós sabemos que existem escolas com recursos bastante precários, mas sabemos também que muitas escolas públicas e é o caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro que tem professores altamente qualificados, que tem recursos didáticos.

- (SD51)
(Austria): Eu acredito que a imagem que eu passo de professor aos meus alunos é uma imagem de que eu realmente sou uma professora, de que eu tenho responsabilidade com meu trabalho, que eu transpareço que eu tenho conhecimento daquilo que eu ensino, que eu tenho boa vontade em ensinar meus alunos em tudo aquilo que eu sei e que aquilo que ainda falta para eu aprender muitas vezes eu procuro até junto com os alunos para que nós possamos aprender juntos. Então, a minha relação com os meus alunos é uma relação até bastante afetiva e de bastante proximidade e eu acredito que esta proximidade faz com que os alunos tenham mais vontade de aprender, tenham mais tranquilidade em aprender a língua estrangeira.
- (SD52)
(Austria): Depois que eu comecei a lecionar no Instituto Federal, eu comecei a ver que eu precisava de aprofundar meu conhecimento na língua inglesa em muitos fatores que apareciam durante as aulas. Com isso, eu fui fazer um outro curso, eu fiz um preparativo para o C.A.E. na Cultura Inglesa, fiz a prova.
- (SD53)
(Regina): Além do curso do CCAA antes da faculdade, no Yázigi, eu,..., tinha aulas para fazer o First (F.C.E.) que consegui tirar com sucesso e estudava em grupos depois para tirar o University of London para poder ser professor do Yázigi, você precisa ter o nível 4. Eu consegui, com sucesso, esse título também! É.. durante a faculdade, eu cursei este curso do First e durante toda a minha carreira, eu tive aulas particulares.. de conversação...
- (SD54)
(Regina): A minha relação com a língua inglesa é um pouco de vaidade. Como eu fui fluente e tive a oportunidade de tirar títulos estrangeiros.. isso me envaidecia.
- (SD55)
(Regina): Eu gostava muito do que eu fazia. Antes de trabalhar na escola Agrotécnica, quando eu entrei na faculdade, um ano depois eu fui trabalhar no Number One, depois na Cultura Inglesa, depois na central de línguas da Universidade Federal de Uberlândia. No Number One e na Cultura Inglesa, eu dava aulas de inglês e depois fui trabalhar no Yázigi. Eu amava o que fazia, eu tinha muito sucesso.
- (SD56)
(Regina): Eu não tinha o respeito dos alunos não. Eu tinha muito problema com disciplina. E como eu disse eu acho que eu não passava a imagem de uma professora competente.
- (SD57)
(Regina): Eu tive a oportunidade de substituir a professora que dividia comigo a disciplina. Eu dava duas turmas e ela dava duas turmas. E os alunos dela eram mais MUITO mais competentes do que os meus alunos. Acho que devido a problemas com disciplina, os meus alunos não tinham tanta apreensão do que eu estava falando. Acho que eles tinham menos interesse de aprender por minha causa.
- (SD58)
(Regina): Como professora de instituto de idiomas, seja de inglês ou francês e aulas particulares, eu acho que tive muito sucesso. Os meus alunos gostavam muito de mim e se tornavam competentes, mas no ensino público, eu acho que eu me acomodei e não consegui muito sucesso. Eu acho que eu era vista como incompetente.
- (SD59)
(Manfred): Quando começou a ter outros professores que fizeram concurso somente para a língua inglesa, eu praticamente fui temporariamente afastada desta disciplina.

- (SD60)
(Manfred): A relação hoje é um tanto distante já que parei de praticar e exercer a profissão. Porém continuo apaixonada por ela. Perdi o contato total, mas continuo apaixonada.
- (SD61)
(Manfred): .. o concurso era para.. as duas áreas. Então, além do português, eu tinha que dar aula de inglês também.
- (SD62)
(Manfred): Na época em que lecionei, havia apenas um outro professor de língua inglesa efetivo e, no início, não havia ninguém, somente eu como professora. Hoje que a equipe aumentou, alguns professores fizeram concursos específicos para a língua inglesa.
- (SD63)
(Manfred): Uma professora eu não diria excelente, eu diria intermediária, porém, né? Lógico, neste intermediário, tentando atingir o máximo possível, né, para a aprendizagem do aluno, mesmo que ele tivesse dificuldades, mas que a gente tem que suprir, tem que analisar, tem que ter o olhar pra esse aluno.
- (SD64)
(Manfred): Sempre gostei. Por isso, me tornei uma professora de língua inglesa.

O processo de enunciação de Marcelete, ao responder às perguntas do questionário AREDA, é marcado, muitas vezes, pela contradição. Esse mecanismo enunciativo, por vezes, torna-se mais evidente na materialidade de seus dizeres. Na SD46, a participante se mostra confusa frente a se preocupar ou não com a pouca oralidade que possuía. Fato é que na SD13 já analisada nas seções 4.1.2, fica evidente que a oralidade que lhe faltava e que era anseio dos alunos, em sua opinião a levou a procurar cursos particulares em institutos de idiomas diversas vezes. Assim, infiro que se apresenta como relevante para a enunciadora o desejo de se constituir sujeito-falante da língua inglesa, mas há a denegação do sujeito-aprendiz da língua inglesa. Dito de outra forma, compreendo que, quando interdiscursivamente são analisadas as SD42, SD43, SD44, e SD45 ante a SD46, afigura-se uma voz de um sujeito que se encontra frustrado e angustiado com o que oferece como professora de língua inglesa (tanto que estuda a possibilidade de não continuar ministrando aulas de língua inglesa quando retornar de sua licença-capacitação, conforme aponta a SD34) e que revela seu desinteresse pelo projeto de Centro de Idiomas do IFTM por compreender que lá seria lugar para o ensino da oralidade aos alunos, o que revela na SD43.

Frustração semelhante também é revelada pelas participantes Manfred e Regina. Posso observar que, no imaginário discursivo de Regina, ela é responsável pela pouca apreensão que os alunos possuíam em suas aulas (SD57) e pelo pouco progresso oriundo da falta de disciplina em suas aulas (SD56). Essa inscrição na discursividade do insucesso torna-se mais evidente quando a participante passa a discorrer sobre sua longa trajetória de sucesso nos institutos de idiomas (SD53 e SD55), onde ela exerceu sua função de professora a contento e

obteve, inclusive, certificações internacionais, o que muito a envaidecia (SD54). Ao enunciar dessa maneira, confirma sua subjetividade perpassada pelo desejo de ter conseguido maior respeito dos alunos em sua trajetória pelo IFTM (SD56). Isso faz com que ela construa uma imagem de si ligada à incompetência (SD56 e SD58).

Manfred percorre uma via outra para apresentar, ainda que de forma um pouco velada, sua visão negativa de si e do trabalho de professora de inglês. De início, merece atenção nesta análise o fato de ela se circunscrever no mesmo mecanismo enunciativo da contradição no qual se inscreve Marcelete. No entanto, o funcionamento discursivo em que opera essa contradição é um pouco distinto. A priori, ela revela que sempre gostou da língua inglesa e por isso se tornou professora dessa disciplina, SD64, e que, apesar de não manter contato nenhum com a língua inglesa depois de aposentada, continua apaixonada por ela (SD60). O que problematiza é que Manfred parece revelar uma resistência em assumir sua posição sujeitucional lacunar em relação ao seu ofício. Aprofundo como sustento essa forma de interpretar seus dizeres a seguir.

É sabido nos dias atuais que a sociedade moderna passou por inúmeras mudanças em diferentes setores e o do trabalho é um deles. Houve uma acentuada mudança no modo com que são encarados os anos de aposentadoria pela vasta maioria dos profissionais que ofereceram anos de contribuição enquanto estavam na ativa. Fato é que se encontra presente na sociedade uma maré de retorno às atividades nos diversos setores laborais e o docente não se exclui desse processo. Apesar de a profissão docente, de acordo com Gatti (2005, p. 85), se apresentar em crise há muito tempo em decorrência de fatores como desmotivação pessoal, tensões organizacionais, imposição de uma postura em face da instabilidade e das incertezas, problematiza que uma situação diferente parece ser relatada por Manfred.

Essa participante se diz apaixonada até os dias atuais pela língua inglesa, mas, interdiscursivamente, produz sentidos que ressoam a voz de alguém que revela uma imagem de si dissonante da que realmente pairaria em seu imaginário. As indagações a que chego diante da aparente contradição da participante são: 1) por que uma professora de 56 anos opta por se aposentar quando completa seu tempo de contribuição ao invés de seguir sua carreira no IFTM e continuar exercendo a função pela qual é apaixonada? 2) Frente à constatação que pessoas mais estudadas¹¹⁰ tendem a trabalhar por mais anos, quando idosas (HAIDER; LOUGHRAN, 2009), por que a participante opta por não ministrar aulas fora do IF?; 3) O que

¹¹⁰ Haider e Loughran (2009, p. 115-117) mostraram com dados dos Estados Unidos que na faixa dos 50-58 anos, 53% daqueles que não terminaram os estudos trabalhavam, enquanto 83% dos que tinham concluído ao menos a graduação trabalhavam. Essa diferença continuava em idades mais avançadas. Na faixa de 71-73 anos apenas 8% trabalhavam entre aqueles que não terminaram os estudos, ante 22% daqueles que possuíam maiores níveis de escolaridade.

leva uma pessoa apaixonada pelo que faz, com experiência de 20 anos de IFTM, sendo 17 deles dedicados ao ensino da língua inglesa parar de praticar e exercer a profissão (SD60)?; 4) Por que alguém que se diz apaixonada pela carreira que exerce alega ter sido “praticamente afastada temporariamente” dela, (SD59)?; 5) Por que a imagem que ela constrói de si em relação à língua inglesa é “intermediária” (SD63)?

Afirmo, pois, que parece haver o funcionamento discursivo de forças que devem ser compreendidas para além do texto e, assim, o discurso é concebido em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e em sua dimensão dialógico-polifônica. Isso, segundo Santos (2004, p. 253), significa identificar e compreender quais são as decorrências da movimentação de sentidos construídos nessa interação e que, por irem além dos significados, contemplam “as características dos sujeitos envolvidos nos processos de realização dos enunciados, quer pela influência de seus referenciais de representação de mundo, quer pela influência do meio social em que vivem”. Nesse sentido, acredito que seja possível, por meio da polifonia tomada em sua dimensão sujeitudinal dos discursos, delinear outras vozes que foram silenciadas ou apagadas durante sua enunciação. Ao afirmar isso, problematizo que parece coabitar sua paixão pela língua inglesa uma relação tensional de aversão e, a seguir, aponto mais indícios do que postulo.

Em 1977, 4,5% da População Economicamente Ativa (PEA) brasileira eram compostos por idosos. Essa proporção dobrou no período de 1977 a 1998 e atingiu 9% nesse ano (WAJNMAN; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999). Se for considerado apenas o efeito das tendências demográficas, ou seja, do envelhecimento populacional, pode-se esperar um crescimento intenso desse contingente, o que pode vir a representar 13% da PEA brasileira no ano 2020 (WAJNMAN; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999). Em meio a esse crescimento, houve também o crescimento da participação desses idosos na renda familiar. Segundo dados divulgados na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 1998, a contribuição de um idoso¹¹¹ na renda familiar era cerca de 53%. Grande parte dessa população idosa continua trabalhando por receber aposentadorias muito inexpressivas. Isso, no entanto, não ocorre com a servidora Manfred, que, como servidora pública federal aposentada com Retribuição por Titulação de Doutora, não teria tal necessidade. Ainda assim, afigura-se com estranhamento, o fato de ela estar totalmente distante do universo de ensinar língua inglesa mesmo não tendo atingido a faixa etária de 60 anos, e assim, de forma precoce, ter abandonado o que, de acordo com ela, era uma paixão.

¹¹¹ Como há uma “grande controvérsia sobre a partir de quantos anos uma Pessoa Economicamente Ativa seria considerada um idoso” (CAMARANO; MEDEIROS, 1999, p. 4-8), amparo-me na Lei nº 8.842/1994, para esta pesquisa, em que é criado o Conselho Nacional do Idoso. De acordo com esse Conselho e com a Política Nacional do idoso sobre a qual versa esse Conselho, é considerado idoso quem possui mais de 60 anos de idade.

É notório, no entanto, que pode haver motivações outras, de foro íntimo, que tenham motivado tal decisão, o que desconstruiria a interpretação que ora apresento. Por isso, considero que seja adequado analisar essa situação sob outros prismas. A alegada *paixão* pelo ensino de língua inglesa também se confronta com os modos de dizer nas SD61 e SD62, em que esclarece que, no começo, “não havia mais ninguém” e, por isso, ela “tinha que dar aula de inglês”. A incisa “tinha que” permite observar, em seu funcionamento discursivo, a existência de uma *contradição derivada*¹¹² (FOUCAULT, [1969]2005) pela existência de proposições contraditórias (tinha que/era uma paixão) e que, assim, produzem sentidos contraditórios sobre a sua relação com a língua inglesa. Afirmo ainda que essa mesma afirmação categórica de obrigatoriedade funciona como uma ruptura enunciativa na cadeia, um espaço em que a subjetividade se mostra (SERRANI-INFANTE, 1998). Nesse sentido, noto que irrompe no fio do discurso, sob o modo de denegação, uma relação conflituosa com a docência.

Observo, ainda, que a trajetória acadêmica dessa participante parece revelar um pouco desse conflito denegado. Afirmo isso, pois mesmo trabalhando com o ensino de língua inglesa por 20 anos, ela opta por fazer seus cursos de Mestrado (Educação Agrícola) e Doutorado (Agronomia) em áreas tão distantes de sua graduação e especializações em Letras. Avalio que esse distanciamento da área pode ser revelador de um pouco da relação tensional que é revelada. Considero ainda que esse distanciamento deve ser compreendido de uma forma diferente do distanciamento de Marcelete de sua área de formação (Letras), pois, além de discorrer abertamente sobre sua trajetória interdisciplinar enquanto respondia ao questionário AREDA, possui um currículo que revela: 1) um desejo de conhecer outras áreas desde sua graduação, já que também se graduou em Direito, e 2) uma opção de curso de Doutorado em História, que é menos distante dos cursos de Letras e Direito e, inclusive, apresenta grandes semelhanças com o último.

Finalizo a análise dessa instância de representação lançando um olhar sobre o como Austria revela nas SD47, SD48, SD49, SD50, SD51 e SD52 a imagem de si que constrói em relação à língua inglesa. Diferentemente das três outras participantes, ela parece construir sentidos sobre a imagem de si em relação à língua inglesa que revelam maior contentamento com sua opção. Há indícios de ordem acadêmica, profissional e pessoal em sua trajetória que me permitem afirmar isso. Ela é a única participante da pesquisa que possui graduação

¹¹² Foucault ([1979]2007) ao diferenciar três tipos de contradições (extrínsecas, intrínsecas e derivadas) afirma que as contradições derivadas se situam apenas no nível das proposições. São proposições contraditórias a respeito do mesmo item, mas que se originam em uma mesma FD, nas mesmas condições de exercício da função enunciativa.

simples em Letras (língua inglesa); é a única que permaneceu na área até seu curso de Doutorado, visto que mesmo a participante Regina chegou a iniciar um Doutorado em Geografia. Além disso, Austria também apresenta uma trajetória que descortina uma busca pelo aprimoramento de suas habilidades como falante e professora de língua inglesa (fez intercâmbio em país em que a língua inglesa é a língua nativa; buscou institutos de idiomas para aprender mais; buscou certificações internacionais etc.).

Ao considerar os dizeres de Austria em seu depoimento, é possível notar alguém que busca acentuar sua capacitação como professora, nas SD47, SD48, SD50 e SD52, e que enfatiza sua longa trajetória com a língua inglesa (SD49). Não defendo com isso, no entanto, que a relação que se dá entre essa participante e a língua inglesa seja livre de tensões. Presumo, inclusive, que, em um espaço docente, sempre há conflitos e tensões que convivem imbricados ao processo de ensino-aprendizagem. Uma constatação disso é que esse conflito, no que diz respeito às SDs enunciadas por Austria, se dá por meio da necessidade de reforçar suas habilidades com a língua inglesa com bastante regularidade. Essa forma de construir sua imagem em relação à língua inglesa, revela, conforme já pontuei nesta tese, uma postura anômica que faz com que ela seja uma participante que se constitui a partir dos mecanismos enunciativos da alteridade e do desejo. Dito de outra forma, ela se inscreve na ilusão de completude que é possível falar de forma cada vez mais parecida aos nativos e, mais que isso, deseja fazê-lo, pois essa “natividade” ratificaria sua proficiência na língua.

Assim, tendo analisado a construção da segunda instância de representação da *relação de não-identificação com a língua inglesa*, passo, a seguir, à terceira, *A possibilidade de estabilidade profissional*.

4.2.3 A possibilidade de estabilidade profissional

Levando-se em conta a relevância do campo profissional para os sujeitos na atualidade, o fato de os dizeres dos sujeitos-participantes condensarem também para este importante campo da vida social não foi, por mim, recebido como surpresa. O contexto histórico e social em que os sujeitos estão circunscritos determina, em grande medida, a forma como compreendem sua vida fora e dentro do ambiente profissional. Antunes (2003) afirma que uma vida desprovida de sentido no ambiente profissional é inconciliável com uma vida cheia de sentido fora deste, pois não é possível conjugar um trabalho assalariado insatisfatório para o trabalhador com satisfação, realização e pertença, atributos que trazem sentido para a vida dos indivíduos.

É de amplo conhecimento que, na sociedade atual, os contextos produtivos são marcados por relações cada vez mais provisórias, efêmeras e exigentes. A globalização desenfreada aumenta as pressões por resultados no âmbito das relações profissionais e estratifica os profissionais qualificados dos não qualificados e, assim, gera-se um círculo vicioso em que o trabalhador desempregado busca se qualificar satisfatoriamente para voltar ao mercado de trabalho e quem nele já está busca se qualificar sempre que possível para não ser expelido dele por falta de qualificação. Fato é que, nas relações laborais contemporâneas, a qualificação profissional não garante estabilidade no mercado de trabalho (ALVES, 2007). É nesse contexto que aflora nos profissionais o desejo de fazer parte de um quadro efetivo de servidores públicos para que estejam assegurados seus ganhos mensais.

As SDs que serão analisadas a seguir revelam um pouco desse imaginário coletivo da busca pela estabilidade, mesmo que, para tanto, seja necessário transpor uma relação de não-identificação com o trabalho que desenvolvem, neste caso, o de professor de língua inglesa. Não é raro encontrar profissionais que ingressam em cargos públicos em busca da estabilidade sem considerar seu desejo de exercer a função para a qual foi aprovado em concurso público. Vivem, muitas vezes, a ilusão de acreditar que, com o passar do tempo, entrarão em uma relação de identificação com o serviço público, o que muitas vezes não ocorre. Vejamos como as SDs a seguir revelam esse processo de não-identificação:

- (SD65) Desde o início, quando me formei, eu comecei a trabalhar em escolas públicas. No início, à noite. Depois quando passei no concurso da prefeitura à tarde e no último emprego, até hoje, no IFTM, que era a antiga escola Agrotécnica, em horário integral.
- (Marcelete):
- (SD66) Mesmo como professora, dois anos depois, eu comecei a fazer Direito. Eu queria ser juíza para ganhar bem, além é claro do desejo de atuar nesta área, que é da área de humanas também. Acho que os grandes desafios sempre me atraíram, mas mesmo formada, não ingressei na área do Direito, muito em função de já estar trabalhando no Instituto Federal, onde as condições de trabalho são melhores e o salário também.
- (Marcelete):
- (SD67) Deixando de lado algumas vaidades e até mesmo pelos incentivos, que, nos últimos anos o governo vem nos oferecendo, para que todo professor, na área federal, né?, faça Mestrado, Doutorado, adquiri novo ânimo. Isso me deu novo incentivo para continuar lutando e ser professora. Esse tipo de crescimento me satisfaz e, como eu disse, um professor da esfera federal ganha melhor e tem a oportunidade de trabalhar em projetos, participar de congressos e, às vezes, até com auxílio financeiro da própria instituição.
- (Austria):
- (SD68) Eu decidi fazer a inscrição para o concurso, porque eu precisava de trabalhar em uma instituição que me desse uma segurança financeira. Eu já havia tentado vários concursos. Eu já tinha feito vários concursos federais. Havia passado em alguns, mas por algumas situações alheias a minha vontade, eu

não entrei para trabalhar nas instituições federais em que eu passei nos concursos, então, eu decidi fazer o concurso no Instituto Federal e fui aprovada.

- (SD69)
(Austria): Ficou um pouco difícil trabalhar, mas eu reconsiderarei a atitude, para não desistir, porque, primeiramente, é a minha profissão,..., ser professora e, em segundo lugar, porque é um cargo em que eu tenho meu salário garantido e eu preciso garantir a minha sobrevivência e de minha família.
- (SD70)
(Austria): Então, recomeçar agora seria um pouco difícil para mim em qualquer outra profissão devido a minha idade.
- (SD71)
(Austria): A decisão de ser professora de inglês veio pelas circunstâncias da minha vida, por eu gostar da língua e, finalmente, mais ou menos importante, por necessitar de um trabalho para cuidar de minha sobrevivência e de minha família e para que eu tivesse uma condição financeira estável.
- (SD72)
(Regina): A intenção de ter uma carreira no serviço público federal era uma ambição da minha mãe. Ela queria que nós fôssemos do Banco do Brasil, da Receita Federal e.. cultivei.. fui criada para poder querer a estabilidade e a segurança que o concurso no Instituto Federal propicia.
- (SD73)
(Regina): Como eu já relatei, eu queria perpetuar um desejo da minha mãe e também porque eu gostava muito de idiomas e tinha facilidade.

Nas SD65 e SD66, Marcelete revela que, em sua trajetória profissional, sempre almejou posições profissionais que a levassem para as vias da estabilidade. Conforme aponta, primeiro exerceu função como professora de uma escola municipal, em seguida professora efetiva na Escola Agrotécnica (hoje IFTM) e, mesmo quando ponderou a possibilidade de mudar de área de atuação e migrar para a área jurídica, almejou ser juíza. Diante disso, posso observar que esse sujeito-participante faz revelar, no funcionamento discursivo de seus dizeres, um modo de dizer que revela sua busca pela estabilidade profissional, mesmo que para tanto não tenha que ser professora (de inglês). Na discursividade que é construída por Marcelete nas três SDs selecionadas para a análise desta instância de representação fica, também, asseverada essa forma de conceber sua carreira pública, visto que, em três curtas SDs, ela utiliza por vezes itens lexicais cujo efeito de sentido remete à relevância que a estabilidade profissional possui e possuiu em sua trajetória: “ganhar bem”, “salário melhor”, “incentivos”, “ganhar melhor”, “incentivos financeiros”. Na SD67, inclusive, a participante afirma que, graças aos incentivos financeiros, ganhou novo ânimo para continuar lecionando, o que denomina de “lutar”.

Conforme já pontuei na seção anterior, Austria mostra-se bastante inserida no universo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Sua trajetória acadêmico-profissional revela isso e, conforme pontuei na seção anterior, reduz o processo de tensão e desidentificação entre ela e

a língua inglesa. Ainda assim, as SD68, SD69, SD70 e SD71 revelam uma voz ressonante intradiscursivamente de alguém que sempre ocupou o *devoir* de sujeito-concursado, no desejo imanente de atingir a estabilidade financeira. Isso, inicialmente irrompe de seus dizeres na SD68 quando de forma implícita ela afirma que “já havia feito/passado em diversos concursos públicos” e de forma explícita quando ela afirma, na mesma SD, que “precisava trabalhar em uma instituição que desse segurança financeira”. As SD69 e SD71 cooperam para asseverar essa discursividade quando ela afirma, respectivamente, que buscava “garantir a sobrevivência de sua família” e ter “uma condição financeira estável”. Como efeito desse desejo, ela inclusive reconsidera, de acordo com a SD69, uma possível desistência da carreira como forma de refutar a possibilidade de perder sua estabilidade. No entanto, irrompe, do fio do discurso dos dizeres de Austria na SD70, uma voz que revela que o fator *idade* não a faria recomençar uma carreira. Nota-se que resvala seus dizeres nesta SD alguém que já considerou (ou ainda considera) essa, agora remota, possibilidade.

Regina, por sua vez, evoca a questão da afetividade (com sua mãe) para explicar o porquê de ter percorrido o caminho da estabilidade financeira de um cargo no serviço público federal. Assim, tanto na SD72 quanto na SD73, revela o desejo de cumprir esse desejo de sua mãe a qualquer custo, o que fica evidenciado com dois traços de seus dizeres: 1) a utilização da palavra “perpetuar” ao falar do desejo de sua mãe e 2) a afirmação de que foi criada como sujeito do *devoir* de ocupar um cargo público que poderia ser em qualquer instituição, Banco do Brasil, Receita Federal ou outros, desde que a oferecessem a estabilidade profissional preconizada pelo desejo da mãe.

Mais uma vez, a exemplo do que ocorreu na seção 4.2.1, Manfred, mais uma vez, opta por silenciar sua relação com o desejo da estabilidade profissional. Da forma que concebo, a participante, mais uma vez, opta por escamotear o valor que daria a essa estabilidade e como constatação disso se aposenta tão logo atinge o tempo mínimo permitido, a fim de gozar das benesses de uma carreira pública estável que se encontra regida pelo art. 186, III, da Lei nº 8.112/1990 com o amparo do art. 3º da Emenda Constitucional nº 20/1998, de acordo com o qual, a servidora possuiria aposentadoria integral e equiparidade salarial com aqueles ainda na ativa.

Assim, tendo analisado a construção da terceira instância de representação da *relação de não-identificação com a língua inglesa*, passo, a seguir, à análise, da representação que intitulei *A gramática como balizadora do ensino de língua inglesa*, composta a partir de três instâncias de representação: *a inscrição na ilusão de completude; a relação de saber-poder língua inglesa-língua materna; e a imposição institucional: os manuais.*

4.3 A gramática como balizadora do ensino de língua inglesa

Início, a seguir, a análise da última representação que, a meu ver, é constitutiva dos dizeres enunciados no questionário AREDA proposto: a gramática como balizadora do ensino de língua inglesa. Diante dos dados, procuro lançar três olhares sobre como a gramática revela-se, nos depoimentos, como balizadora do ensino de língua inglesa. Opto por iniciar essa problematização por meio da análise de como as enunciadoras se inscrevem na ilusão de completude de que a gramática seria capaz de resolver as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos IFs. Afirmo ser uma ilusão de completude, pois considero que haja inúmeros desafios a serem confrontados nessa arena e a gramática sozinha não seria capaz de resolvê-los. Assim, coaduno com Cox e Assis-Peterson (2008) o fato de que ensino de línguas estrangeiras continua a ser um verdadeiro drama.

O segundo olhar que lanço na análise desta representação diz respeito à relação de saber-poder que se institui entre a língua inglesa e a língua materna. Acredito que essa representação nos dizeres das professoras seja resultante de um imaginário coletivo que atravessa os estratos socioeconômicos da sociedade brasileira e que, por meio da criação de um “ranking de importância” atribui diferentes graus de importância às diferentes línguas.

Por fim, neste capítulo de análise, lanço um olhar sobre como a voz institucional tem influenciado a concepção desses sujeitos-participantes no que diz respeito ao enaltecimento da gramática no ensino de língua inglesa.

Assim, tendo circunstanciado como a terceira representação foi delineada e antecipado quais instâncias de representação dela fazem parte, passo, a seguir, a discorrer acerca da primeira: *a inscrição na ilusão de completude*.

4.3.1 A inscrição na ilusão de completude

Diante da vastidão de métodos e formas de ensinar, não advogo nesta tese pela existência de uma forma de conceber o ensino de língua inglesa mais correta que outras. Apenas registro que professores de língua estrangeira, em especial os de língua inglesa, têm sido criticados há muito tempo por uma suposta atitude apolítica, acrítica e (neo)colonizada na condução de sua prática docente (MOITA LOPES, 1996a; COX e ASSIS-PETERSON, 1999; 2001; LEFFA, 2005). Um notório exemplo dessa postura é sua inscrição na ilusão de completude de que o ensino da fria e universalizante gramática seria o suficiente para efetivamente ensinar seus alunos.

As SDs abaixo elencadas servem para ilustrar como essa concepção continua em foco nas escolas públicas e, não diferentemente, nos IFs. Passo, pois, a apresentá-las e a analisá-las:

- (SD74)
(Marcelete): Normalmente, eu iniciava a aula pelo *warm-up*, fazendo perguntas e estabelecendo conversações com os alunos para perceber o nível de interesse deles sobre o assunto que seria introduzido e, também, o conhecimento que ele tinha a respeito daquele assunto. Depois íamos para a leitura do texto. Nesse momento, eu pedia para que os alunos sublinhassem as palavras que eles não conheciam. Gostava de trabalhar essas palavras coletivamente depois, na hora da leitura oral, que era feita integralmente primeiro e, depois, por partes. Depois eu passava para as questões de interpretação com correção dialogada. Em seguida, a explanação da gramática, de forma expositiva, usando o quadro ou *data-show* e no final, exercícios com correção. Em geral, era assim! Havia outros tipos de aulas, mas a maioria das aulas seguia esse roteiro.
- (SD75)
(Marcelete): A minha melhor aprendizagem de inglês foi realmente na graduação. Eu tinha bastante interesse, amava a língua inglesa. Aprendi bastante gramática..
- (SD76)
(Marcelete): A aprendizagem dos meus alunos se dá com MUITAS dificuldades, porque sempre que se vai introduzir um conhecimento novo, tem que fazer uma revisão geral LÁ do início até do verbo “TOBE”, como eles dizem, do *verb to be*, então, às vezes tem que voltar no básico do básico, porque é muito difícil dar uma SEQUÊNCIA crescente para os conteúdos.
- (SD77)
(Austria): A minha relação com a língua inglesa é de que eu sempre tento conhecer mais sobre a estrutura da língua, sobre a fonética da língua, sobre como diminuir um sotaque carregado,....
- (SD78)
(Austria): A língua inglesa sempre foi ministrada, desde que eu me lembro, sempre foi ministrada no Instituto, mesmo quando era Escola Agrícola e sempre com bons professores, que, alguns deles ainda estão no Instituto, então são professores de carreira, que estão no Instituto há anos. São professores que sabem muita gramática, muita estrutura e podem ajudar e muito os alunos a aprender a língua.
- (SD79)
(Austria): Em relação aos objetivos que a instituição possui, com a língua inglesa nos currículos, eu creio que são objetivos em relação ao entendimento, leitura de um idioma estrangeiro e, em outro momento, entender um pouco da gramática dessa língua, porque sem a gramática torna-se um pouco difícil de desenvolver uma leitura com proficiência.
- (SD80)
(Austria): .. em um primeiro momento, as instituições têm um desejo de que os alunos aprendam a ler e entender a estrutura do idioma..
- (SD81)
(Regina): Eu acho que eu aprendi muito, porque quando você ensina, você aprende, durante a minha carreira.. durante a carreira.. como professora. Principalmente gramática e gramática é muito importante para um professor de língua inglesa.
- (SD82)
(Regina): Acho que eles tinham menos interesse de aprender por minha causa. É isso que eu acho! Por que como explicar que os alunos dela sabiam bem mais gramática do que os meus?

- (SD83) Como eu comentei anteriormente, as aulas tinham que ser contextualizadas.
(Manfred): Sempre procurei começar o assunto gramatical a partir de um texto, estudo de vocabulário, a aplicação gramatical e, em seguida, atividades de verificação de aprendizagem.
- (SD84) O contexto em que trabalhei foi com alguns colegas. Poucos se posicionavam contrário. Não tinha essa tendência de fazer algo contextualizado. Algo que a gente chama hoje de interdisciplinaridade. Então, você não tem com quem. Você tem que trabalhar com a gramática mesmo, né, o que já é bom,...,

Observo que Marcelete discorre sobre como são suas aulas de língua inglesa, na SD74, do mesmo modo que o faz Manfred, nas SD83 e SD84, ou seja, os dois sujeitos-enunciadores enunciam de modo a reservar um lugar de destaque à gramática em suas aulas. A diferença é que Manfred discorre de forma mais assertiva sobre esse assunto e não tergiversa no que diz respeito à sua forma de ensinar: “sempre procurei começar o assunto gramatical a partir de um texto,...”. Nota-se que a pergunta a que ela deveria responder era como eram suas aulas normalmente e não como era exposto um ponto gramatical. Assim, os sentidos de seus dizeres deslizam-se a ponto de conceber aula como exposição de gramática.

Marcelete, por sua vez, discorre sobre cada passo de sua aula (*warm-up*, mapeamento do interesse e do conhecimento enciclopédico que os alunos possuíam sobre o tema, leitura e interpretação do texto e o ensino de gramática), com o intuito de demonstrar que ela possuía cuidado especial em não apresentar inadvertidamente o ponto gramatical. Como é de amplo conhecimento de quem já estudou ou trabalhou em um instituto de idiomas, circula discursivamente um enunciado-operador de que uma boa aula não deve começar diretamente pela gramática, ponto central da aula. Como coaduno com a ideia de que um professor leciona a partir da concepção de linguagem que possui e, mais, que essa concepção seria oriunda de seu processo de formação como professor, defendo que compreender como eram representadas as atividades ligadas ao ensino de gramática é, também, de suma importância.

Marcelete afirma, na SD75, que sua graduação foi bastante significativa em sua formação, pois lá foi onde ela mais aprendeu gramática, ou seja, prevalece em seu imaginário a ilusão de completude de que a gramática a constituiria boa professora e essa concepção permeia seus dizeres, inclusive, na SD76, em que ela afirma que para “introduzir um conhecimento novo”, ela precisa voltar ao ensino de pontos básicos como o *verb to be*. Diante disso, revela-se a representação que a participante constitui sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, que se resumiria ao ensino de gramática.

A mesma discursividade pró-estrutura perpassa os dizeres de Austria. Ressalto, antes de continuar explicando o porquê dessa afirmação, que Austria é tida nesta pesquisa como a

professora que mais diretamente estaria envolvida com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, visto que: 1) graduou-se em Licenciatura simples de língua inglesa (o que hoje é bem visto pelas políticas atuais do MEC); 2) fez Especialização, Mestrado e Doutorado na própria área; 3) investiu em atividades extracurriculares, como intercâmbio e cursos em institutos de idiomas; e 4) não desviou de seu percurso como professora de língua inglesa em nenhum momento de sua formação ou exercício profissional. Dito isso, afirmo que ressoa, nas SD77, SD78, SD79 e SD80, a voz de um sujeito que se inscreve na ilusão de completude de que a gramática seria sinônimo de sucesso no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso é revelado quando Austria relata que se percebe como um sujeito em constante aprendizagem, mas, para falar desse processo, afirma “sempre tento conhecer mais sobre a estrutura da língua, sobre a fonética da língua, sobre como diminuir um sotaque carregado” (SD77), ou seja, ao elencar suas áreas de interesse dentro de seus estudos, enumera em primeiro lugar a estrutura.

Na SD78, o que funciona discursivamente também transita nas vias das gramática. Austria defende a boa qualificação do corpo docente do IFTM e, para sustentar tal forma de perceber o quadro de professores desta instituição, lança mão da gramática como se operasse em sua ilusão de completude o enunciado-operador de que “saber gramática é ser um professor qualificado”. Isso é perceptível em “sempre com bons professores, que, alguns deles ainda estão no Instituto, então são professores de carreira, que estão no Instituto há anos. São professores que sabem muita gramática, muita estrutura e podem ajudar e muito os alunos a aprender a língua”.

Esse “tom” utilizado pela autora ressoa o que assinala Contin (2008, p. 53): “independente do método, do livro didático adotado e das atividades propostas em classe, o professor é que vai dar o *tom* da aula” ou, dito de outra forma, a concepção de ensino de língua inglesa como estrutura, que marca o tom das aulas de Austria, será constitutiva e constituinte da relação que os estudantes estabelecem com essa língua. Essa forma de Austria conceber as aulas de língua inglesa é resumida em seus dizeres, nas SD79 e SD80, em que, respectivamente, a professora afirma que “sem a gramática torna-se um pouco difícil de desenvolver uma leitura com proficiência” e “as instituições têm um desejo de que os alunos aprendam a ler e entender a estrutura do idioma”. Por fim, é relevante notar que, para legitimar sua forma de conceber o ensino de língua inglesa como estrutura, ela lança mão de uma afirmação que usa da voz institucional para ratificar *sua* forma de conceber a linguagem. No entanto, afigura-me perguntar: em quais documentos institucionais oficiais ampara-se a professora para afirmar que “as instituições têm um desejo de que os alunos aprendam a

estrutura do idioma”? Conforme pontuei na seção 3.1 desta tese, eu me debrucei sobre diversos documentos enquanto selecionava os documentos com que trabalharia, e ao analisá-los não encontro subsídios para afirmar o que a professora postula e, portanto, compreendo que se trata de um acionamento de sua memória discursiva tão somente, o que revela uma postura de inscrição na ilusão de completude de que estou tratando nesta seção.

É perceptível a semelhante concepção de linguagem como estrutura nos dizeres da participante Regina. A primeira constatação disso, nas SDs eleitas para a análise desta representação, advém do fato de ela lançar mão de um enunciado universalizante, que, sem embasamento teórico, apenas serve para ressoar sua forma de pensar: “gramática é muito importante para um professor de língua inglesa” (SD81). Sua afeição pela gramática revela-se preponderante, mais uma vez, quando ela relata sua experiência ao substituir sua colega de área. Nessa ocasião, de acordo com ela, causou-lhe estranheza o fato de os alunos de sua colega saberem muito mais gramática do que os dela (SD82). A força dessa discursividade para essa participante é tamanha que, ao tratar como sinônimos “aprender” e “saber gramática”, ela chega a afirmar que achava “que eles tinham menos interesse de aprender por sua causa”.

Diante do exposto, concluo que impera nos IFs uma concepção de linguagem como estrutura que, por circular no imaginário ideológico coletivo dos professores que lá atuam ou atuaram, tende a ser perpetuado na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, supera diretrizes documentais que nem sempre percorrem tal via. Afirmo que “supera diretrizes”, pois diversos documentos optam por esteiras discursivas para parametrizar o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Tendo feito a análise da primeira instância de representação a que me propus nesta representação sobre gramática, passo, agora, a me dedicar à análise da segunda, que intitulei *A relação de saber-poder: língua inglesa-língua materna*.

4.3.2 A relação de saber-poder: língua inglesa-língua materna

No início desta tese, mais precisamente na seção 1.2, afirmei que fatores sócio-históricos, socioideológicos e socioculturais se inter-relacionam na produção dos discursos e que, sem se tomar ciência das condições de produção que circundavam o momento histórico em análise, não se pode afirmar algo, sem incorrer no erro de olvidarmos que o sujeito é imanentemente histórico.

Diante disso, não tenho dúvidas de que a relação de saber-poder que existe entre a língua inglesa e a língua portuguesa ressoe embates de várias frentes que se constituíram ao longo da história, sobretudo no que diz respeito às posições econômico-financeiras que ocuparam os países de língua portuguesa e os países de língua inglesa. Afirmo isso sem denegar o caráter de unicidade e singularidade ocupado por cada sujeito-participante desta pesquisa, mas como bem pontua Menezes de Souza (2011, p. 135), as histórias de vida de cada sujeito “são constituídas sócio-historicamente pelas comunidades às quais pertencem e pelas suas histórias anteriores da produção de significação”.

Assim, o que defendo nesta seção de análise é que existem fatores de ordem social, econômica e ideológica que perpassam a história dos países de língua inglesa (sobretudo Estados Unidos e Inglaterra) que espraariam a constituição dos sujeitos que aprendem essas línguas ou, ainda, conforme explicita Paiva (1996), a língua inglesa tem um valor simbólico na cultura brasileira, geralmente significando *status* social e engendrando para seus usuários possibilidades de identificação com uma sociedade poderosa do ponto de vista político e econômico, a sociedade americana. Essa ordem discursiva que constitui os sujeitos-participantes desta pesquisa pode ser exemplificada com a SD90, em que Austria lança mão de uma forma de comparação por espelhamento ao atribuir o sucesso econômico dos Estados Unidos à forma de conceber um professor de língua inglesa e os desafios econômicos que assolam o Brasil à forma como é visto um professor de língua portuguesa no Brasil. Ao voltar a acionar o construto bakhtiniano para a análise, em especial o que diz respeito à teoria do *dialogismo*, percebo como a SD90 exemplifica a relação dialógica que é estabelecida entre seus dizeres e aqueles veiculados por outros professores ou alunos, por exemplo. Assim, ressoa nos dizeres dessa participante, a discursividade de que possui maior sucesso quem ensina a língua de um país de sucesso.

As SDs abaixo, a meu ver, ilustram um pouco mais como se dá essa relação dialógica de saber-poder no ambiente dos IFs:

- (SD85) Ter que ensinar inglês não me causava tanta ansiedade quanto ter que
(Marcelete): ensinar português.
- (SD86) Só que às vezes, eu me preocupava muito com isso, pois para lidar com o
(Marcelete): nível de ensino que eu tinha que lidar, como profissional,..., não,..., na verdade, eu NÃO me preocupava, né, eu não me preocupava muito com isso, porque para eu lidar com o nível de ensino que eu tinha que lidar, eu acreditava que eu tinha as competências e habilidades necessárias.
- (SD87) eu não tinha o.. é,..., a experiência mesmo da língua. Só em ambientes
(Marcelete): artificiais. Só mesmo conversando em salas de aulas, só conversando em

situação escolar, mas como eu disse, então, não era preocupante e normalmente o nível dos alunos é muito baixo e, normalmente, escolas públicas você tem que lidar apenas com o básico.

- (SD88)
(Marcelete): Em todos esses cursos, depois da graduação, eu procurava ser realmente proficiente na fala. Então, eu treinei bastante essas habilidades. Eu queria me melhorar como professora, dar aulas diferentes, mais ricas e queria ter mais segurança para isso.
- (SD89¹¹³)
(Austria): Houve vários momentos em que eu tive que lecionar disciplinas que não fazem parte de minha formação, que foi o caso do português, da Literatura Brasileira, Gramática e Redação em Língua Portuguesa. Isso foi,..., esse foi um momento MUITO difícil para mim, porque eu não tinha formação e eu me senti MUITO mal, pelo fato de que se eu não tinha formação, faltava muito conhecimento, muita prática em lecionar aquelas disciplinas. Assim que eu consegui entregar aquelas disciplinas para os professores que eram da área, eu me senti MUITO melhor. É verdade que eu senti falta de ministrar a língua portuguesa, mas fiquei mais tranquila porque pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa.
- (SD90)
(Austria): Mesmo porque dada a condição econômica que vivem os Estados Unidos há muitos anos, ser professora de inglês é ser mais.. mais respeitado do que ser professor de português, pelo menos na maioria das vezes, me referindo ao respeito da sociedade extra-escolar.
- (SD91)
(Regina): A minha relação com a língua inglesa é um pouco de vaidade. Como eu fui fluente e tive a oportunidade de tirar títulos estrangeiros.. isso me envaidecia. E, também, depois, isso me fazia acreditar que eu poderia ajudar as pessoas.
- (SD92)
(Regina): Quando eu me aproximava no início de 1992 dos professores, eu tinha uma certa resistência, porque eu acho que eles não tinham fluência em inglês e pedir textos autênticos que, para eles não era,..., muito fácil para eles. Eu achava era uma questão pessoal e tal, mas muitos anos depois quando eu ministrava aula de português, eu pedi para os alunos entrevistarem alguns professores no dia dos namorados e redigissem “um dia dos namorados inesquecível”. Eles foram prontamente solícitos e ficou provado que a língua inglesa era uma ameaça. É como se os alunos fossem ter uma competência que eles não tinham. É isso!
- (SD93)
(Regina): Quando um professor entra falando em português na sala de inglês, eles não respeitam muito, mas eu tive alunos dedicados, alunos que se interessavam pela aula.
- (SD94)
(Manfred): Hoje em qualquer curso, vejo que a língua inglesa se faz necessária já que se você quer dar continuidade aos estudos, você tem que saber uma língua estrangeira e, em especial, a inglesa.

Conforme pode ser percebido, Marcelete, nas SD85, SD86 e SD87, lança mão, respectivamente, das sentenças “não me causava tanta ansiedade”, “não me preocupava”, “não era preocupante” para ressaltar que, dado o baixo nível de competência linguística dos

¹¹³ Já analisada, sob outro prisma, para uma outra representação, na SD31.

estudantes do IFTM, ela poderia exercer a relação de saber-poder com mais naturalidade. Austria, na SD89, faz afirmação muito semelhante em relação a como se sentia ao ministrar disciplinas que não dominava, ou seja, com as quais não se sentia exercendo a relação de saber-poder: “fiquei mais tranquila porque pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa”.

Nota-se que em outros dizeres (SD12, SD13, SD87 e SD88), Marcelete já havia pontuado que não se considerava uma professora fluente, nem tampouco capacitada para dar aulas de língua inglesa em níveis avançados. Assim, o que parece lhe conferir essa discursividade de sobreposição de poder em sala de aula é a condição dos estudantes como sujeitos da incompletude linguístico-enunciativa e que, dada sua condição lacunar em um processo de alteridade, colocavam-na em situação privilegiada. Já Austria, por possuir um currículo acadêmico-profissional tão extenso no ensino de língua inglesa, não precisaria para a carreira pública que escolheu (e aparentemente nunca pensou abandonar) buscar ser tão vanguardista, como pontua nas SD51 e SD77, se não fosse para aumentar mais e mais sua relação de saber-poder sobre os alunos. A língua portuguesa, por sua vez, não conferia a essa professora a mesma condição, conforme é pontuado por ela na SD90. Diante disso, cumpre ressaltar que sua condição de sujeito-professor com conhecimento linguístico superior ao de seus alunos serve de instrumento pedagógico para reforçar o espaço que ocupa. A esse respeito, Louro (2007, p. 84-85) afirma que “os instrumentos pedagógicos utilizados podem se tornar verdadeiros campos de um exercício (desigual) de poder”.

Essa tentativa de exercer uma relação (desigual) de poder ressoa, mais uma vez, nos dizeres de Marcelete quando na SD88, ela pontua que depois da graduação ela treinou bastante a fim de se tornar fluente na língua. Em suas palavras, ela queria “melhorar como professora”, “dar aulas diferentes”, “ter mais segurança para isso”. Fato é que afirmo que parafrasticamente opera outro enunciado-operador, qual seja, o de desejar ter mais poder por meio do saber sobre os estudantes. Passo a esclarecer o porquê de fazer essa inferência.

Marcelete, por vezes, pontua enquanto responde ao questionário AREDA que a língua inglesa a ser ministrada no IFTM não lhe causava cansaço ou ansiedade. Ela esclarece que pensou em deixar a disciplina por falta de interesse dos alunos, mas em nenhum momento postula que, por exemplo, haveria diferentes níveis de estudantes em sala e que, frente a alguns mais conhecedores da língua, ela deveria estudar mais. Assim, esses seus dizeres apontam para sentidos de inscrição na busca pelo poder por meio do saber e, talvez, por isso, ela afirmasse que ensinar língua portuguesa “exigia mais” (SD25).

Uma via discursiva semelhante é percorrida pela enunciativa Regina. Essa participante utiliza-se da ideia de vaidade (SD91) para se circunscrever na representação de uso da língua inglesa como mecanismo de saber-poder. Nota-se que por possuir mais poder ela: 1) conseguia ajudar as outras pessoas que, desta forma, dependeriam dela para tradução de resumos, 2) conseguia obter mais e mais títulos internacionais, o que apenas aumentava seu poder e 3) marcar seu território em um ambiente em que, de acordo com ela, muitos professores não eram conhecedores da língua.

O que percebo, no entanto, é que a forma com que professores concebem sua relação com a língua inglesa pode ser base para a *polifonia* que se instaura em sala de aula, na medida em que suas representações podem influenciar a de seus estudantes. Afirmo isso com base, por exemplo, na SD93, em que Regina relata que entrar em sala falando português é motivo para que os alunos não respeitem esse professor. Talvez o fato de Regina perceber essa questão do respeito dessa forma possa servir de influência para os alunos.

Ao longo deste estudo, uma das minhas preocupações foi o modo que a língua inglesa é utilizada para fins diferentes dos pedagógicos naturalmente esperados. Dito de outra forma, perpassam a relação de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos IFs, discursividades que em muito se afastam do objetivo de ver o estudante mais autônomo em uma língua outra e muito se aproximam da utilização instrumental dessa língua para manutenção e perpetuação de relações de exclusão e poder.

De forma um pouco menos pronunciada, os dizeres de Manfred, na SD94, corroboram o que foi dito até aqui, nesta seção, pois evoca uma voz de dependência das demais disciplinas em relação à língua inglesa, pois, conforme pontua a própria participante, a língua inglesa seria necessária para dar continuidade aos estudos em qualquer curso. Esse modo de dizer categórico marca o lugar discursivo que ocupa Manfred, a saber, o lugar de alguém que acredita que a língua inglesa é uma disciplina mais importante que as demais, pois serviria de facilitadora para as demais áreas. Isso, da forma que entendo, marca, mais uma vez, uma tentativa de conceber a disciplina língua inglesa como superior às demais, pois não há outras disciplinas que são tão “poderosas” a ponto de serem necessárias para continuidade de estudos em qualquer área, apenas a língua inglesa.

Concluo a análise desta instância de representação destacando que as SD85, SD86, SD87, SD88, SD89, SD90, SD91, SD92, SD93 e SD94 se interpenetram e interconstituem para o destaque para a concepção que parece imperar nos IFs, a de destaque à gramática. Digo isso, pois todas as vezes em que os sujeitos afirmaram, explícita ou implicitamente, que saber inglês os colocaria em situação de poder privilegiada, eles se referem a saber a gramática da

língua inglesa, pois não haveria outra forma de pensar a língua inglesa para fazer com que eles exercessem tamanha relação de saber-poder. Assim, percebo que, como mecanismo de legitimação de sua importância no corpo docente, impera nos IFs a concepção de língua como estrutura, pois, da forma que entendem os professores, somente por essa via, a relação de saber-poder poderia ser atingida. Antes de iniciar a próxima seção de análise, não me furto ao dever de afirmar que tal situação ideológica precisa ser confrontada com estudos que promovam a criticidade dos estudantes e que os façam enxergar que sujeitos não se constituem enunciadoreis por meio do ensino totalitário e excludente da gramática. Pelo contrário, apenas acredito que seria o ensino crítico de línguas estrangeiras o responsável por uma relação mais justa e propositiva entre estudantes e professores. A esse respeito, coaduno com os dizeres de Contreras (2002) sobre o fato de que lidar com o ensino crítico de línguas estrangeiras requer do/a professor/a uma postura dialógica, mas que ao mesmo tempo se contraponha aos discursos que reforçam a exclusão.

Assim, tendo discorrido sobre como percebo a concepção de língua como estrutura nos IFs, passo a analisar a última instância de representação da gramática como balizadora do ensino de língua inglesa nos IFs, a *imposição institucional: os manuais*.

4.3.3 A imposição institucional: os manuais

Para realizar esta análise de como o uso de manuais nos cursos técnicos dos IFs pode ser compreendido como revelador no que tange à concepção de linguagem como estrutura por parte dos professores, parto do pressuposto de que a partir do momento em que se compreende que o ato de ensinar língua inglesa resume-se meramente a utilizar manuais aos estudantes, não se consegue conceber os estudantes como sujeitos-aprendizes, pois não se trabalha com a hipótese de haver um estudante reflexivo, crítico e pensante e não se constrói uma política de autonomia para esse aluno que deveria se constituir como estudante do futuro. Compreendo que este *estudante do futuro* seja alguém que, frente ao processo andragógico por que passou, mostra-se independente e autônomo em suas ações e na sua forma de agir.

Não se busca com a análise aqui empreendida, no entanto, demonizar o uso de manuais e outros gêneros de textos técnicos. Pelo contrário, compreendo que, em meio a um universo de cursos técnicos e profissionalizantes, esses gêneros textuais podem e devem ser relevantes. O que problematizo é a falta de criticidade com que são utilizados esses manuais,

não permitindo que os alunos olhem para além-texto. Problematizo, também, que esses materiais representam uma concepção de linguagem com a qual não coaduno, que é a de língua como estrutura. Conforme já pontuei, este trabalho está assentado em análises que residem em espaços estruturais que não são fechados. Conforme postula Pêcheux ([1983]1990, p. 314), esses são “espaços que são constitutivamente ‘invadidos’ por elementos provenientes de outros lugares (outras formações discursivas) que nelas se repetem, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais”.

Assim, ao construírem representações sobre o uso de manuais, os sujeitos-participantes desta pesquisa deixam revelar formações discursivas que ora se afastam, ora se aproximam, mas sempre cooperam no revelar de sua concepção de linguagem, de suas crenças sobre o modo com que se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Passo a demonstrar um pouco dessa concepção com a análise das SDs a seguir:

- (SD95)
(Marcelete): Esses mesmos coordenadores bem intencionados acabam querendo que seus alunos apenas compreendam a linguagem técnica dos manuais.
- (SD96)
(Marcelete): O inglês parecia ser sempre um apêndice nos cursos em que trabalhei. Sempre a serviço de uma outra coisa, de uma outra matéria, de uma outra disciplina. Teve até uma vez que eu queria ter feito um trabalho interdisciplinar com um professor e quando eu fui falar com ele, ele simplesmente chegou e falou “trabalha esse manual assim, assim e assim”.
- (SD97)
(Marcelete): Quando o curso de Informática foi criado, o inglês entrou como parte do núcleo comum, mas com um caráter profissional, ou seja, deveria ser voltado para leitura de manuais de instrução e comandos da informática.
- (SD98)
(Marcelete): Sempre! Sempre que elaboraram o projeto pedagógico de um curso, seja para o de Informática no nível médio, ou para o tecnólogo em Alimentos, nós professores éramos solicitados a elaborar as ementas e a dar opinião sobre o que seria mais importante. E nós elaborávamos baseado naquilo que, como professores de inglês, nós realmente percebíamos que seria mais interessante para a formação do aluno NAQUELA área específica.
- (SD99)
(Austria): Em um primeiro momento, as instituições têm um desejo de que os alunos aprendam a ler e entender a estrutura do idioma para que eles possam ler textos autênticos, de revistas e jornais, para que eles possam, em algum momento também, escrever em língua inglesa alguns resumos que eles possam vir a fazer de trabalhos, de resumos que eles virão a desenvolver no futuro.
- (SD100)
(Austria): Uma outra coisa que dificulta o aprendizado é que eles sabem que, no fundo, basta eles saberem a linguagem técnica em inglês que eles já conseguirão desempenhar suas funções.
- (SD101)
(Regina): Mas eu tive alunos dedicados, alunos que se interessavam pela aula. Alunos que aprendiam rapidamente todas as palavras técnicas que eu ensinava.

- (SD102) Eu acho que o objetivo do inglês na grade curricular.. é propiciar que eles
(Regina): pesquisem sobre as disciplinas que eles estudam na Internet para poder enriquecer seus conhecimentos.
- (SD103) O ensino, no começo, como colocado, era contextualizado já que o
(Manfred): departamento pedagógico exigia isso, né, uma forma de exigência. Como não havia livros específicos, o material era preparado por nós professores.
- (SD104) Normalmente, se deve dar ênfase e para que o aluno possa despertar maior
(Manfred): interesse que ele seja direcionado ao curso que ele faz.

Observo que nos dizeres de Marcelete (SD95), Austria (SD99 e SD100), Regina (SD102) e Manfred (SD103) ressoam vozes institucionais e institucionalizadas sobre a concepção de ensino de língua inglesa como sendo sinônimo do ensino de manuais. O que afirmo, pois, é que os dizeres enunciados nas SDs parecem impor e reduzir o que deve ser ensinado ao estudante de escola pública à linguagem técnica e, assim, permanece no subtexto desses enunciados mensagens que resgatam o que foi discutido na seção 4.1.2 de que o inglês “aprofundado” deveria ser aprendido nos institutos de idiomas.

No que diz respeito a esse mito, Moita Lopes (1996b, p. 67) afirma que se trata de perpetuar essa “visão de incapacidade total para pensar, sentir e aprender em que tem sido envolvida a criança de escola pública”. De acordo com o autor, trata-se de uma maneira de buscar ratificar a dimensão ideológica que pretende levar as classes subalternas a acreditarem em suas deficiências, próprias de sua natureza, impedindo-as de alterar o processo da história (MOITA LOPES, 1996b).

Essa forma de ponderar sobre o mito da impossibilidade de aprender e ensinar língua inglesa, conceituado por Moita Lopes, vai ao encontro do que problematizo neste momento, pois, na frieza dos manuais, opera uma memória discursiva que trata a concepção de língua como estrutura e, assim, não permite espaço para agência por parte dos sujeitos-aprendizes, que, na verdade, não passam de receptores de uma aula pré-formatada, pouco direcionada e que tem como orientadora uma voz totalizante.

Marcelete, nas SD95, SD96 e SD97, explicita de forma categórica que a voz institucional é a voz pró-estrutura, pró-sistema, pró-manuais. Ela afirma que os mesmos coordenadores que se mostram bem intencionados querem que seus alunos *apenas* aprendam e compreendam a linguagem técnica dos manuais (SD95). Também afirma que, na sua visão, o inglês sempre era visto como um apêndice a serviço de uma outra disciplina (SD96) e exemplifica esse lugar secundário delegado à língua inglesa ao relembrar que, na gestação do

curso de informática, a língua inglesa foi inserida com o intuito de preparar os alunos para “leitura de manuais de instrução e comandos da informática” (SD97).

Essa visão reducionista da língua inglesa pode ser percebida na forma como a voz institucional se tornava constitutiva e constituinte do *modus operandi* dos professores na Instituição. Nas SD98, SD101 e SD104, Marcelete, Regina e Manfred, respectivamente, revelam que suas práticas como professora são embuídas de uma perspectiva de ensino de língua como estrutura e que isso se imbrica com os desejos da instituição, mesmo porque essas instituições são formadas a partir das discursividades que as pessoas que nelas estão fazem circular. Assim, afirmo que a forma de conceber a linguagem como estrutura e de não levar em consideração os sujeitos não é originária das paredes da instituição, mas derivam de práticas sócio-históricas e ideológicas que perpetuam tais concepções e dos discursos que passam a circular fazendo com que os sujeitos neles se inscrevam. Essas práticas são, em boa parte, resultantes de ações ou (in)ações dos professores que lá lecionam.

Diante disso, finalizo este capítulo de análise e apresento, a seguir, um resumo esquemático, em que apresento, de forma sintética, a essência da análise realizada, em que discorri sobre quatro representações construídas pelos sujeitos-participantes desta pesquisa. Após esse resumo, passo às considerações finais.

Resumindo o Capítulo Quarto

Neste capítulo, em que analiso as representações construídas pelos sujeitos-participantes desta pesquisa, busquei:

- a) Apresentar as representações construídas nos depoimentos, lançando especial atenção à possível presença de voz institucional nesses depoimentos.
- b) Analisar como essas representações se traduzem em experiências de aprendizagem em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, também, em reações politizadas e politizadoras frente a pontos nevrálgicos do ensino de língua inglesa em uma instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica;
- c) Discorrer sobre como alguns professores de língua inglesa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), mais precisamente, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), reconstroem historicamente sua trajetória e como essa reconstrução se traduz em representações sobre as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
- d) Analisar quanto presente está a voz documental nos depoimentos dos sujeitos-participantes da pesquisa;
- e) Responder às três perguntas de pesquisa que elaborei: 1) Quais são os dizeres enunciados pelas professoras de língua inglesa (aposentadas e em-serviço) sobre a língua inglesa nos diversos currículos com que trabalharam?; 2) Em quais discursos elas se inscrevem para enunciar sobre essa criação e sobre a disciplina língua inglesa?; 3) Qual é a concepção de ensino a que recorrem enquanto enunciam sobre sua trajetória como professora de língua inglesa?
- f) Sugestionar, frente à análise empreendida, modos de ressignificar e reconsiderar as concepções tradicionais referentes à relação entre docentes e discentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visivelmente, assim, a proposta aqui enfocada mostra preocupações pedagógico-filosóficas, enquanto se volta para uma percepção crítica da sociedade em que vivemos, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nessas sociedades e que têm mais capacidade de escolha e tomada de decisão. Portanto, é possível concluir, em primeiro lugar, que o ensino de línguas estrangeiras, que integram a educação elementar, secundária e universitária, não deve ser visto como meramente instrumental; ele deve ser visto como parte de um empenho educativo mais abrangente, se assumirmos que os estudos de língua estrangeira podem contribuir para a educação.

(MONTE MÓR, 2009, p. 186)¹¹⁴

Os caminhos por mim percorridos nesta pesquisa de Doutorado foram fundamentais para que eu ratificasse a relevância dos processos de (des)aprendizagem/*unlearning* (SPIVAK, 1994, 2009). Afirmo isso, pois ao longo de quase 20 anos como professor de língua inglesa, eu sempre busquei me envolver com processos em que eu pudesse desaprender e reaprender, ainda que eu tivesse sido formado num sistema positivista. É desse conflito que surge a voz do professor/pesquisador/aprendiz que assume a árdua tarefa de renegar o contexto reprodutivista em que foi educado e decidir se enveredar, no cenário acadêmico, por sendas que visam a um trabalho crítico e transformador. Fiz isso, pois primeiramente, tomei consciência da equivocidade em que são formados inúmeros estudantes de língua estrangeira e, em um segundo momento, passei a me inscrever em espaços (cursos, eventos, grupos de estudo) em que eu pudesse questionar conceitos ontológicos no processo de ensino-aprendizagem e, também, provocar alguns deslocamentos epistemológicos nos leitores desta tese. Considero, pois, que meu processo de Doutorado é fruto do meu anseio por intentar deixar uma contribuição para os professores de língua inglesa dos IFs e, também, responder à necessidade urgente de fazer algo sobre as dificuldades e as ansiedades enfrentadas por professores não-nativos de língua inglesa (RAJAGOPALAN, 2005).

¹¹⁴ Texto original: “Noticeably, thus, the proposal focused on here shows pedagogical-philosophical concerns, as it turns to a critical perception of the societies in which we all live, to the development of people who interact in these societies having more capacity of choices and decision making. Therefore, it is possible to conclude, first of all, that the teaching of foreign languages that integrates elementary, secondary and university education should not be seen as merely instrumental, it must be seen as part of a larger educational commitment, if it is assumed that foreign language studies may contribute to education”.

O que faço, nesta pesquisa, portanto, é tentar resistir ao que é dado como certo, posto e sedimentado nos IFs, pois, como professor desta instituição, já não podia deixar de tomar uma posição política frente a práxis pedagógico-educacional que, muitas vezes, é realizada nessa instituição. Ao fazer isso, busco conferir relevo ao que afirma Silvestre (2015, p. 65) sobre o papel político do ensino de língua inglesa nas escolas regulares: “depreende-se, então, a evidência do papel político do ensino de línguas estrangeiras¹¹⁵ na escola regular, fundamentado por questões não apenas linguísticas, mas também culturais, ideológicas e sociais”. Acredito, no entanto, que essa forma de fundamentar o trabalho de língua inglesa apenas seja possível a partir do momento em que conseguimos tomar consciência dos problemas que nos circundam. Na esteira dessa interpretação, Hoy e MacCarthy (1995), afirmam que “uma vez conscientes de nossos ‘problemas’, podemos nos motivar para genealogicamente desaprender os modelos de pensamento” (p. 164)¹¹⁶. Assim, nessa trajetória, fui impelido a tratar a autocrítica como fiel companheira, encarar com sobriedade os desafios que se encontram na instituição federal em que atuo e lançar olhares outros sobre a relação conflito-tensiva que possuo com a forma como é tratado o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos IFs.

Para dar continuidade a este momento de considerações finais, saliento que não busco neste capítulo concluir, como poderia ser esperado em um capítulo final, mas sim propor algumas considerações a respeito do trabalho desenvolvido. Concluir denunciaria um total desalinhamento com a proposta aqui desenvolvida e com as bases teóricas arroladas para este trabalho. O que faço, de fato, pois, é trazer algumas reflexões acerca dos resultados desta pesquisa e de como esses resultados poderão contribuir direta ou indiretamente para a LA.

Para tentar dar conta dessa problematização, primeiramente apresento, de forma sintética, os resultados da pesquisa para que a discussão proposta possa ser realizada. Foi relevante perceber, no trajeto percorrido, que ao buscar responder às três perguntas desta pesquisa, quais sejam: 1) Quais são os dizeres enunciados pelas professoras de língua inglesa (aposentadas e em-serviço) sobre a língua inglesa nos diversos currículos com que trabalharam?; 2) Em quais discursos elas se inscrevem para enunciar sobre essa criação e sobre a disciplina língua inglesa?; 3) Qual é a concepção de ensino a que recorrem enquanto

¹¹⁵ No original, Silvestre (2015) refere-se a línguas estrangeiras em geral na citação em questão e, por isso, intitula este artigo de *Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada*, mas, nesse mesmo texto, esclarece que o que lhe permite teorizar nessa via são experiências obtidas em turmas de língua inglesa de uma escola regular em que um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do qual participava, ocorria. Tomo, pois, para esta citação, língua estrangeira como língua inglesa.

¹¹⁶ Texto original: “once we become aware of our ‘issues’, we can be impelled to genealogically (un)learn and check against our modes of thinking”.

enunciam sobre sua trajetória como professora de língua inglesa?, deparei-me com a construção de três representações:

- 1) o não-lugar da língua inglesa no currículo;
- 2) a relação de não-identificação com a língua inglesa;
- 3) a gramática como balizadora do ensino de língua inglesa.

Ao estudar essas representações, pude observar que elas se interpenetram e se interconstituem e são construídas pelos sujeitos-participantes da pesquisa a partir de microrrepresentações, ou instâncias de representação, que concorrem para a formação das macrorrepresentações acima. Os dizeres das professoras em-serviço e aposentadas, enunciados em seus depoimentos, em que se percebe sua forma de conceber a desvalorização da disciplina no currículo, são frutos de sentidos que circulam ideologicamente a serviço da desvalorização da disciplina no currículo. São oriundos, ainda, da legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas e são, também, marcadores da ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna e a possibilidade de ocupar disciplinas outras. Já a representação que intitulei “relação de não-identificação com a língua inglesa” é construída a partir dos dizeres que destacam o desejo de ocupar um lugar outro: a língua materna, a imagem que constroem de si na relação com a língua inglesa e a possibilidade de estabilidade profissional. Por fim, a representação que denominei “gramática como balizadora do ensino de língua inglesa” apresenta dizeres que concorrem para a inscrição na ilusão de completude, que assevera a relação de saber-poder entre a língua inglesa e a língua materna e acentua a imposição institucional por meio dos manuais.

Posso, ao término deste estudo, sem incorrer na ilusão de completude de ter esgotado o assunto, afirmar que os resultados obtidos nesta pesquisa no IFTM revelam mais do que resultados endógenos desta instituição. Na verdade, entendo que o que alvitrei pesquisar torna-se relevante para (d)enunciar (sobre) realidades que podem/devem ser vivenciadas em diversos IFs e é sobre isso que discorro a seguir.

Os IFs, escolas cujas origens remontam ao Decreto nº 439/1890 (BRASIL, 1890), foram constituídas tendo como base diversos documentos oficiais que foram elaborados para a construção dessas escolas técnicas. Esses documentos, por sua vez, passaram a ser constituintes dos discursos que circulam e passam, por sua vez, a constituir os professores. É dessa dialética que emerge o estudo que me propus a realizar. É ainda essa dialética que serve de título para este estudo apresentado sob o gênero tese.

Afirmo, diante disso, que esforços foram empreendidos para a modernização, a adaptação e a adequação do ensino à realidade dos alunos de cada época. No entanto, o que é percebido no cotidiano é uma postura ressonante ao fracasso do ensino de língua inglesa nas escolas públicas ao não haver o fomento efetivo de uma intervenção no *status* ontológico do ensino pouco eficaz dessa língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

Assim, imbuídos dessa postura, os professores dessas instituições, muitas vezes, parecem não ver os aprendizes como sujeitos, tratando-os como meros “dóceis receptores de língua”. Dessa forma, por se aterem ao ensino de tão somente estrutura e termos técnicos, ou de língua pela língua, deixam revelar que a discursividade que mais preponderantemente circula nos IFs atualmente é a mesma que circulava em 1909, ou seja, faz-se uma escola para os “órfãos e desvalidos da sorte”, aqueles separados por sua origem e pelos seus anseios. Nessa perspectiva, a escola técnica é, há mais de cem anos, “a negação formal do direito à Educação Básica e o acesso a todos os níveis do Sistema Nacional de Educação” (KUENZER, 2007, p. 23). Dito de outra forma, impera a ordem taylorista-fordista de construir uma escola para pobres que, por serem treináveis, buscarão emprego e, que, para essa empregabilidade, precisarão da língua inglesa, muitas vezes, para “atuarem nos níveis mais baixos da hierarquia ocupacional” (KUENZER, 2002, p. 12). Busca-se, assim, oferecer uma formação técnica (incompleta) em detrimento de uma formação humanista em meio à dualidade entre o ensino técnico e o ensino propedêutico. Em meio a essa formação técnica, estão inseridas aulas de língua inglesa que não se efetivam como de “formação crítica”, mas deixam revelar uma concepção de linguagem que é positivista e transparente aos sujeitos que a aprendem. Isso, para o conceito de formação de mão de obra preconizado por essas instituições pouco importa. O que se busca, de fato, é formar mão de obra com rapidez para atender ao mercado.

Essa tentativa de formar mão de obra o mais rapidamente possível encontra-se, por exemplo, no fato de os IFs investirem com grande empenho no oferecimento de cursos tecnólogos¹¹⁷. Para ilustrar como uma instituição dotada de 644¹¹⁸ *campi* em todo o país pode efetivamente modificar o cenário educacional brasileiro, recorro aos dados do Censo¹¹⁹ que apontam que entre os anos de 2011 e 2012, o número de estudantes matriculados em bacharelado aumentou 4,6%, o número de matriculados em licenciatura 0,8% e o tecnológico 8,5%. Isso mostra uma via de mão dupla: por um lado, os IFs contribuem grandiosamente para a expansão do número de graduados tecnólogos no país; por outro, o governo federal

¹¹⁷ Refiro-me a celeridade com que são formados os tecnólogos quando comparados aos licenciados e bacharéis.

¹¹⁸ Dado de Maio de 2016, conforme: <<http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/963-inaugurados-41-novos-campi-da-rede-federal.html>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

¹¹⁹ Dado disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

incentiva essa forma de curso, a fim de ampliar o número de mão de obra “pronta” para o mercado de trabalho. É isso que afirma o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, “o segmento que mais cresce em número de matrícula são os cursos tecnológicos”¹²⁰.

Em meio a esse cenário de crise de identidade institucional, estão os professores de língua inglesa que parecem não saber ao certo o porquê de ministrarem aulas dessa língua. Por não saberem ao certo a que vieram, ensinam língua pela língua como se o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser transparente e passível de uma análise fora de sua historicidade. Ao agir dessa forma, eles não só desperdiçam a oportunidade de confrontar discursos opressores que convergem para noções excludentes já naturalizadas e sedimentadas, mas também deixam de combater as imposições e intemperanças do inescrupuloso e crescente mercado capitalista.

Isso implica afirmar que a tese que ora apresento (d)enuncia (sobre) o fato de que continuam a ser ministradas aulas de língua inglesa que, por buscarem ser lócus de ensino de língua pela língua, desconsideram que, antes de alunos, temos sujeitos que são constituídos sócio-histórico-ideológica e economicamente em meio a um cenário que é sempre maior do que a língua *per si*.

Esses resultados me levaram, assim, a compreender que ainda que seja premente, muitas vezes os professores de língua inglesa que atuam nos IFs parecem não conseguir “agir além do que está imediatamente perceptível” (hooks, 1994) e, ainda que sem volição, contribuem para a perpetuação das várias relações de poder existentes nessas instituições (entre instituições, entre a língua inglesa e outras disciplinas etc.) Dito de outra forma, esses professores nem sempre conseguem implementar uma prática reflexiva, pois não consideram, via de regra, as condições sociais de seu entorno e tampouco demonstram agência sobre as relações de poder que os circundam e os envolvem, e ao não conseguirem implementar uma prática reflexiva, desconsideram as inúmeras mudanças históricas e socioeconômicas que o mundo tem atravessado ao longo de tantos anos e continuam, ainda que sem tomar consciência de sua práxis, a reproduzir valores de “descobrimento do conhecimento”, como se este estivesse à disposição para ser simplesmente descortinado.

Esta tese se configura, assim, em um manifesto em prol da problematização de questões totalitárias postas como sedimentadas, com vistas a fomentar a transgressão sempre com respeito ao singular e ao contingente. Respeitar o singular e o contingente significa pensar o discurso com respeito às condições de produção que o envolve e pensar o sujeito

¹²⁰ Dizeres disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

como ser immanentemente histórico. Isso, conforme (d)enuncio, nesta tese, não é feito nos IFs, de acordo com os dizeres enunciados nos depoimentos apresentados nesta pesquisa, que apontam para uma inscrição docente em um discurso reprodutivista institucional e que acena para uma despolitização do ensino técnico, que precisa ser, conforme anseia a instituição, rápido, comercial e envolto no engodo da “preparação para o mercado”.

Essa inscrição docente não é fruto de um desejo consciente desses professores, mas resulta de um processo de formação de professores que é falho e incompleto. Afirmando isso, com vistas a (d)enunciar a inadimplência acadêmica da formação de professores que, muitas vezes, não fomenta um olhar crítico para o sujeito-aprendiz e que, por assim fazer, confere relevo a uma formação de professores que é lacunar e distante da realidade que é encontrada nos diversos IFs. Dito de outra forma, acredito que a realização deste trabalho possa contribuir, no meu entendimento, na medida em que revela a necessidade de examinar as práticas discursivas de sala de aula, a fim de preparar os sujeitos-aprendizes das Universidades para se tornarem sujeitos-professores *também* em escolas técnicas como os Institutos Federais. Uma pesquisa como esta pode, assim, contribuir para que professores de língua inglesa cheguem aos vários lugares em que exercerão sua prática (o que inclui os IFs) mais atentos às várias realidades e especificidades de sua comunidade de sujeitos-aprendizes.

Esclareço, também, que a realização desta pesquisa em LAC, sob o prisma da ADF e da ADD, se configurou em uma tentativa de lançar olhares outros sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos IFs, ou seja, busquei, com esta pesquisa, transgredir, conforme postula a LAC, e, também, manter-me fiel a um caráter mais humanista e político da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), o que, no meu entendimento, pode se traduzir em reais melhorias no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos IFs, que, a meu ver, ainda é carente de maiores reflexões.

Em vias de finalização, esclareço que intentei analisar a forma como as mudanças propostas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são discursivizadas por professoras que presenciaram tais mudanças. Para tanto, elegi o IFTM como lócus deste estudo de caso e alvitrei investigar como as participantes se inserem histórico-ideologicamente neste *continuum* de mudanças. Essa análise apenas foi possível, pois tomei por base que, quando os sujeitos-participantes desta pesquisa enunciavam em seus depoimentos, ocorria a emergência de diversas vozes que os constituem e essas vozes vêm à tona e se fazem presentes sem que eles tenham controle de seus dizeres. Essas vozes sociais que se fazem presentes na voz do sujeito se entrecruzam e se (inter)constituem interdiscursivamente.

Defendo que a realização deste trabalho possa contribuir para a LA(C) na medida em que se faz necessário escrutinar a realidade de privilégio concedida à formação técnica nos IFs em detrimento de uma formação humanista e integral. Esse escrutínio poderá contribuir para que os professores de língua inglesa dos IFs possam realizar uma “reflexão sobre si mesmo” (PENNYCOOK, 1998, p. 31) e, assim, compreendam que o conflito é parte inerente de qualquer processo de ensino-aprendizagem e não seria diferente na lógica do processo neoliberal que se instaura na realidade dos IFs. A partir daí, poderão se configurar como verdadeiros atores na concreta construção de cidadãos críticos, pensantes e atuantes em meio a um novo princípio educativo. Somente assim, os IFs conseguirão repensar seu *modus operandi*, com vistas a valorizar, efetivamente, uma visão holística das relações humanas, diante da qual, mudanças possam ser engendradas em prol da auspiciosa descolonização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. B. *Escola pública e pobreza – Expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 2004. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro-RJ, 2004.

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2. ed. Londrina-PR: Práxis, 2007.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo-SP: Boitempo, 2003.

ARAGÃO, R. Língua Estrangeira no Brasil: políticas e oportunidades, In: CÂNDIDO DE LIMA, D. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2010. p. 135-149.

AUGUSTO, R. C. *O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2001.

AUSTIN, J. *How to do things with words*. Massachusetts: Cambridge, 1975.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo-SP: Hucitec, [1975]1988.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão; revisado por Marina Appenzeller. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1992.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, [1929]1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão; revisado por Marina Appenzeller. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2003. p. 279-325.

_____. *O freudismo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2004.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo-SP: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução a partir do italiano de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2. ed. São Paulo-SP: EDUSP, 2003. p. 1-9.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2006.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-POR: Porto, 1996.

BONDER, N. *O segredo judaico de resolução de problemas*. Rio de Janeiro-RJ: Imago, 1995.

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2006.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia-GO: UFG, 2011. p. 15-30.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PETRI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo-SP: Humanitas, 2003. p. 125-157.

_____. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas-SP: Unicamp, 2005.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo-SP: Contexto. 2006. p. 9-31.

_____. Os textos chamam, a memória responde. *Revista Todas as Letras: revista de língua e literatura* (online). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo-SP, v. 14, p. 125-137, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, 31 dez. 1927. p. 117. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=28892&norma=44441>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 26 set. 1909, Seção 1, p. 6975 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

_____. Decreto-lei nº 439, de 31 de maio de 1890. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. *Coleção de Leis do Brasil* - 1890, p. 1163, v. 1 fasc. V (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-439-31-maio-1890-503049-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942, Seção 1, p. 5798 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Decreto-lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Lei Francisco Campos. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil* - 1931, p. 465, v. 2 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

_____. Decreto-lei nº 41.089, de 22 de junho de 1809. Cria uma escola de Língua Francesa e outra de Língua inglesa. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/anteriores/1824/decreto-40069-7-junho-1809-571719-publicacaooriginal-94851-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937, p. 1210, Coluna 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação nacional. São Paulo-SP: *Lex*, Legislação Federal, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 jul. 1978, seção 1, p. 10233 (Publicação Original). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Restabelece a modalidade de Educação geral. São Paulo-SP: *Lex*, Legislação Federal, 1982.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9/12/1994, seção 1, p. 18882 (Publicação Original). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_leis/L8948.htm>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 out. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio Brasileiro*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cavg/noticias/arq/2_IF_Concepcao_e_Diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Resolução nº 16, de 23 de fevereiro de 2015. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 89/2014 (Aprovação do projeto pedagógico do curso de Língua inglesa do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/casa/Downloads/decretos_resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2016-2015%20-%20ppc%20ingl%C3%AAs%20-%20centro%20de%20idiomas_16254%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/decretos_resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2016-2015%20-%20ppc%20ingl%C3%AAs%20-%20centro%20de%20idiomas_16254%20(1).pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 3, p. 511-532, ago. 2014.

BUCKINGHAM, T., ESKEY, D. E. Towards a definition of applied linguistics. In: KAPLAN, R. (Org.). *On scope of Applied Linguistics*. Rowley-MA: Newbury House, 1980. p. 1-3.

CAMARANO, A. A., MEDEIROS, M. Introdução. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro-RJ: IPEA, 1999. p. 1-18.

CAMPBELL, C.; ORTIZ, J. Helping students overcome foreign language anxiety: a foreign language anxiety workshop. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs-NJ: Prentice Hall, 1991. p. 153-168.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in english teaching*. Oxford-UK: Oxford University Press, 1999.

CAVALCANTI, M. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Eds.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 197-212.

CELANI, M. A. A. 'afinal, o que é Lingüística Aplicada?'. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo-SP: Educ, 1992. p. 15-23.

_____. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. *Claritas*, PUC São Paulo-SP, v. 2, n. 1, p. 9-19, 1995.

_____. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

_____. (Org.) *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

CHINELLI, F.; DURÃO, A. V. Novos conteúdos, nova forma e nova cultura do trabalho. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro-RJ, v. 4, n. 6, p. 99-105, jul. 1999.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo-SP: Perspectiva, [1984]1998.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-301, 1999.

CONDETUF. *Carta de Gramado*. Gramado-RS, mimeo, 31 de maio de 2007.

CONTIN, A. O ensino de LE (inglês) na escola pública: uma perspectiva sociointeracionista das formas de interpelação do professor. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada*. Campinas-SP: Pontes, 2008. p. 53-64.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente*. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

COURTINE, J. J. A estranha história da análise do discurso. Prefácio. In: PIOVEZANI, C. *Verbo, corpo e voz: dispositivos de fala pública e produção de verdade no discurso político*. São Paulo-SP: UNESP, 2009. p. 11-16.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: Images of brazilian teachers of english. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

_____. O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas-RS, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá-MT: UFMT, 2008. p. 19-54.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Lexikon. 2007.

D' ÂNGELO, M. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)*. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde23012008113731/>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

DEDECCA, C. S. Desemprego, heterogeneidade e regulação hoje. *Revista Proposta*, Rio de Janeiro-RJ, ano 26, n. 72, p. 46-50, mar./mai. 1997.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, H. (Orgs.). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1992. p. 90-119.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, D. M. *Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos*. 2012. Tese de Doutorado. (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2012.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel-PR: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, E. P. *Oralidade em língua estrangeira (inglês) – representações discursivas*. 2010. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2010.

_____. Oralidade em língua estrangeira (inglês) como elemento legitimador do 'saber' da língua inglesa: resultado do discurso midiático. *Crátilo*, Patos de Minas-MG, v. 5, n. 1, p. 40-49, 2012.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo-SP: Ática, 2006.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro-RJ: Escola Técnica, 1961.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOV, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, [1982]1984. p. 229-249.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. 2. ed. São Paulo-SP: Loyola, [1971]1996.

_____. Política e ética: uma entrevista. In: *Ética, sexualidade e política, por Michel Foucault*. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 2004. p. 218-224.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, [1969]2005.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro-RJ: Graal, [1979]2007.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo-SP: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientiacao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <<http://intranet.uds.edu.py:81/biblioteca/Livros%20Teolog%C3%ADa/PAULO20FREIRE%20%20PEDAGOGIA%20DA%20ESPERAN%C3%87A.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo-SP: Cortez, 2005. p. 21-56.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo-SP, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina-PR: Moriá, 2005. p. 91-104.

GOFFMAN, E. Footing. Tradução de Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre-RS: Age, [1979]1998. p. 70-97.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. 2008. 313 p. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

_____. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo-SP: Contexto. 2006. p. 33-52.

HAIDER, S; LOUGHRAN, D. S. *Elderly labor supply: work or play?* East Lansing-Michigan: Cornell University Press, 2009. p. 110-127. Disponível em: <<https://msu.edu/~haider/Research/2010-workplay.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

_____. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, [1994]2007. p. 113-123.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. [CD-ROM], Instituto Antônio Houaiss, 2001.

_____. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro-RJ: Ed. Objetiva, 2001.

HOY, D.; MacCARTHY, T. *Critical Theory*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1995.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; EL-KADRI, M.; ORTENZI, D.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Reflexões sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil*. Campinas-SP: Pontes, 2013, p. 351-371.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) *Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New learning: elements of a science of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008.

KAPLAN, R. B. *On the scope of applied linguistics*. Rowley-Massachusetts: Newbury House, 1980.

KNOWLES, M. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da Educação corporativa*. Rio de Janeiro-RJ: Elsevier, 2009.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações da produção e Educação do trabalhador*. São Paulo-SP: Cortez, Autores Associados, 1985. (Educação Contemporânea).

_____. *Ensino médio e profissional*. São Paulo-SP: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. (Org.). *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

_____. *As políticas do estado neoliberal: Questões de Nossa Época*. v. 63. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. Florianópolis-SC: *Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 297-318. jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-45, 1994.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas-RS: EDUCAT, 2001. p. 333-335.

_____. O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M., ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo-SP: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

LUKE, C. Multiliteracies and multilingualism. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York-NY: Routledge, 2000[2006]. p. 138-149.

MAGALHÃES, T. C. de. Violência e/ou política. In: PASSOS, I. C. F. (Org.) *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2008. p. 23-40.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

MARQUES, W. *Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de Língua inglesa*. 2014. 260 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2014.

MARTIN, J. R. Design and practice: Enacting functional linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, v. 21, p. 431-462, 2000.

MARTINS, M. F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade*. Campinas-SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí-SP: Paco, 2011. p. 128-140.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século 21: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo-SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Transversalidade" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. Site EducaBrasil. São Paulo-SP: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

MOACYR, P. *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil*, v. 1 (1823-1853). São Paulo-SP: Nacional, 1936.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, São Paulo-SP, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional os processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996a. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. "Eles não aprendem português quanto mais inglês". A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional os processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996b. p. 63-80.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

MONTAIGNE, M. *Ensaio*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo-SP: Martins Fontes, [2000]2001. v. II, capítulo 1.

MONTE MÓR, W. Foreign languages, teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte-MG: FAE/UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas-SP: Pontes, 2013. p. 219-236.

MORGAN, B. Poststructuralism and applied linguistics: complementary approaches to identity and culture in ELT. In: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. Norwell-Massachusetts: Springer Publishers, 2007. p. 949-968.

NOSELLA, P. *ENSINO MÉDIO: natureza, história e perspectivas*. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009). O mesmo texto foi apresentado no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, a convite do Ministério da Educação, Brasília-DF, 23 de set. 2009.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto-POR: Porto, 1995.

OLIVEIRA, L. E. M. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas-SP. Disponível em [http: <www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>](http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc). Acesso em: 01 jul. 2015.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2002.

PACHECO, E. (Org.). *Os institutos federais: uma revolução na Educação profissional e tecnológica*. Brasília-DF: Fundação Santillana; São Paulo-SP: Editora Moderna. 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de Língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas-SP: Pontes, 1996. p. 9-29.

_____. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia-MG, APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

_____. Affordances for language learning beyond the classroom. In: BENSON, P.; REINDERS, H. *Beyond the language classroom*, 2011. p. 59-71.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia S. Mariani et al. Campinas-SP: UNICAMP, 1990. p. 61-161.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas-SP: UNICAMP. 1997.

_____. O papel da memória. Tradução e introdução de José Horta Nunes. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Campinas-SP: Pontes, [1983]1999. p. 49-57.

PENNYCOOK, A. A. *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman, 1994.

_____. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PESSOA, F. *Livro do desassossego*, composto por Bernardo Soares, ajudante de Guardalivros na cidade de Lisboa. Lisboa-POR: Assírio e Alvim, 1998.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2002.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo-SP: Parábola, 2003.

_____. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.) *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer, 2005. p. 283-303.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo-SP: Cortez, 2005; p. 106-127.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre-RS, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr., 2010.

REVUZ, C. A. língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RIBEIRO, S. A. *Ensino crítico de inglês na escola pública: para além dos muros da escola*. 2013. 188 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO. 2013.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1988.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia-MG: Entremeios, 2004. p. 109-118.

_____. A instância enunciativa sujeitidual. In: SANTOS, J. B. C. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2009. p. 79-90. (Série Linguística in Focus, v. 6).

SARFATI, G. E. *Éléments d'analyse du discours*. Paris-FR: Nathan, 1997.

SAVIANI, N. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate* (online). Londrina-PR, v. 3, n. 1, p. 7-14, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/8760>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

_____. Discurso e aquisição de segundas línguas: Proposta AREDA de abordagem. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre-RS: Sagra Luzzatto, 1999. p. 281-300.

SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, A. V. M. et al. *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo-SP: Arte & Ciência, 1998. p. 23-32.

SILVA, P. *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2009.

SILVEIRA, Z. S. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do Ensino Médio e Técnico*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2010.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender lingual estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte-MG, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.

SOBRAL, A. U. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: WILLIAMS, P.; L. CHRISTMAN (Eds.). *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. New York: Columbia University Press, 1994. p. 66-111.

SPIVAK, G. C. Gayatri Spivak, Interviewed by Oscar Guardiola-Rivera. (Interview in June 2006), *Naked Punch*, [London-UK], 2009. Não paginado. Disponível em: <<http://www.nakedpunch.com/articles/21>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo-SP: Ática, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

URZÊDA-FREITAS, M. T. de; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na linguística aplicada crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópio*, São Leopoldo-RS, v. 10, n. 2, p. 225-238, maio/ago. 2012.

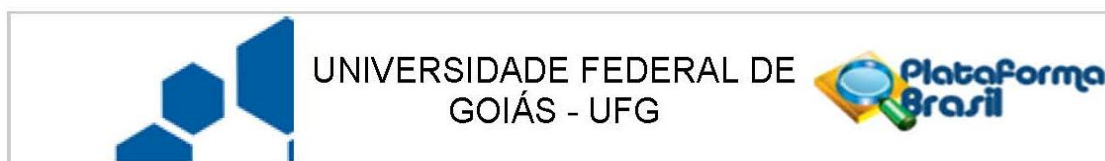
WAJNMAN, S.; OLIVEIRA, A. M. H. C.; OLIVEIRA, E. L. A atividade econômica dos idosos no Brasil. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro-RJ: IPEA, 1999. p. 181-200.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo-SP: Parábola, 2002.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro-RJ, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DISCURSOS CONSTITUTIVOS E CONSTITUINTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA (IFs)

Pesquisador: Edilson Pimenta Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33599314.1.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 821.758

Data da Relatoria: 19/10/2014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto visa a pensar os processos de formação dos discursos constitutivos e constituintes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Também pretende problematizar a concepção de que na escola pública não é o lugar onde se aprende línguas. Para isso pretende-se estudar tanto os documentos quanto os dizeres que constituem os discursos dos professores aposentados dos Institutos Federais (e de seus antecessores). Propõe-se, portanto, examinar como os professores aposentados dos Institutos Federais representam as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e como essas representações se traduzem na experiência de ensino de língua inglesa nos dias atuais, assim, também será examinado como os professores ainda em-serviço (com pelo menos 15 anos de atuação nos IFs) compreendem as mudanças propostas à Rede. Sob tal perspectiva a pesquisa se fundamenta numa abordagem inter-transdisciplinar entre a Linguística Aplicada (LA), a Análise de Discurso de Linha Francesa (ADF), que lança mão dos pressupostos teóricos de Michel Pêcheux e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que refere-se aos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin. Acredita-se que o estudo poderá ajudar a melhor compreender o lugar da Língua Inglesa nos diversos currículos já aprovados e utilizados nos IFs e isso poderá se traduzir em importante ferramenta para uma melhor compreensão do discurso fundador da Instituição.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

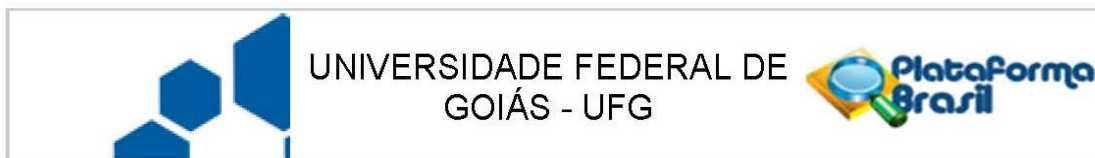
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 821.758

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS GERAIS:

Investigar a história da constituição dos discursos fundadores dos IFs no Brasil, buscando observar o macro e micro contexto (sócio-histórico-cultural e ideológico) dessa constituição e os desdobramentos da criação desta instituição para a Educação no Brasil; Examinar o lugar da Língua Inglesa nos IFs, mais propriamente, nos discursos analisados, considerando-se sua criação e o momento atual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

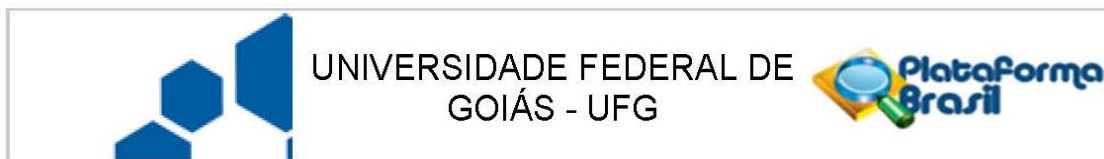
Investigar as discursividades construídas nos documentos de fundação dos IFs; Examinar/observar se o lugar atribuído à Língua Inglesa nos currículos dos IFs serviu de elemento regulador das relações existentes entre os professores dessa disciplina e das demais; Observar quais as vozes constitutivas dos documentos que regulamentam a construção e o funcionamento dos IFs; Delinear os discursos que atravessam esses dizeres. Investigar as discursividades construídas por professores de Língua Inglesa aposentados e em-serviço que atuaram ou atuam nas escolas que deram origem aos IFs; Investigar os dizeres presentes nos depoimentos dos professores de Língua Inglesa (aposentados e em serviço); Investigar como se constitui o amálgama de referenciais discursivos desses professores; Investigar qual a representatividade discursiva que o professor tem dos documentos existentes sobre os IFs. Analisar as relações que podem ser estabelecidas entre as discursividades presentes nos documentos e as construídas pelos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como o foco desse estudo é a análise do comportamento linguístico dos participantes, em depoimentos gravados em áudio, a possibilidade de riscos é mínima, mas o pesquisador garante a plena liberdade de participação, não havendo qualquer ônus, caso o participante queira desistir de participar. Também é garantido o sigilo e confidencialidade dos dados, com a previsão de destruição dos arquivos de áudio após as transcrições. Além disso, a identificação dos participantes será preservada pela opção (no TCLE) de não identificação dos mesmos nos instrumentos de coleta, ou de uso de pseudônimos, se eles assim o desejarem.

Os depoimentos, a serem gravados pelos participantes, deverão seguir um roteiro de perguntas, mas, caso alguma pergunta cause qualquer constrangimento ao participante, garante-se que o

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 821.758

mesmo pode optar por não respondê-la sem qualquer ônus.

Os dados serão guardados sob a responsabilidade do pesquisador, por um período de "24 (vinte e quatro) meses após a coleta. Ao término deste período, todos os dados serão destruídos, encerrando todo e qualquer vestígio documental original da pesquisa."

No que se refere aos benefícios, a pesquisa contribuirá para os estudos na área de formação de professores de línguas estrangeiras e para os estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

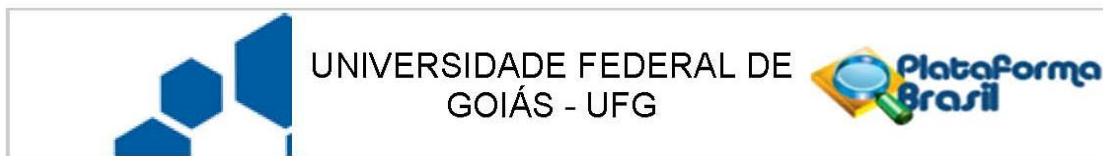
Trata-se de uma pesquisa de doutorado, cujo tema é de extrema relevância, porque visa a analisar os discursos constitutivos e constituintes dos IFs, através de comportamentos linguísticos em documentos oficiais e depoimentos de professores aposentados e em-serviço. Entende-se que compreender melhor o amálgama de referenciais discursivos no contexto de criação dos IFs poderá servir de relevante ferramenta para melhor compreender as relações existentes entre instituições, entre a Língua Inglesa e outras disciplinas, etc, bem como, a interferência dessas relações na constituição dos participantes envolvidos. O recorte teórico e metodológico é adequado e o pesquisador responsável afirma que contará com financiamento próprio para suprir os gastos decorrentes do estudo. A coleta de dados está prevista para janeiro de 2015.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo está devidamente instruído com os seguintes documentos: Formulário de Informações Básicas, gerado pela Plataforma Brasil; Folha de rosto; Termo de anuência da instituição onde será feita a coleta de dados (IFTM); Projeto de pesquisa e TCLE.

No TCLE está detalhado o que se espera dos participantes, ou seja, o que eles precisam fazer (gravar depoimentos) e como isso deve ser feito. No projeto e no TCLE também está previsto como risco da pesquisa o fato de as análises das práticas discursivas não estarem de acordo ou não serem do agrado do participante, em vista disso, afirma-se que antes da defesa da tese serão apresentadas aos respondentes "as análises das práticas discursivas que realizamos a partir dos depoimentos dos participantes. Com essa ação, visamos permitir que toda e qualquer análise que não seja condizente com o que tentou dizer cada participante ou que, simplesmente, o desagrade seja desprezada antes da apresentação, depósito de tese ou defesa, ou seja, antes de

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
Bairro: Campus Samambaia		CEP: 74.001-970	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 821.758

ser levada a público, a fim de preservar os anseios do respondente.”

Recomendações:

Prever no TCLE a possibilidade de ligação a cobrar ao pesquisador responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram devidamente atendidas pelo pesquisador e estão destacadas em negrito no projeto e no TCLE.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final.

GOIANIA, 07 de Outubro de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE B – CONVENÇÕES¹²¹ DE TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS

- ... Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
- .. Dois pontos equivalem à pausa de meio segundo, medida com cronômetro
- ? Indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
- ! Indica forte ênfase
- , Descida leve sinalizando que mais fala virá
- . Descida leve sinalizando final do enunciado
- Não é enunciado o final projetado da palavra

((...)) Incompreensível

MAIÚSCULA Ênfase em sílabas, palavras ou frases

----- Silabação (letra a letra), spelling. Ex: c-o-u-n-t-r-y

/.../ Indicação de transcrição parcial ou de eliminação

[Colchetes simples marcando o ponto de concomitância - sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala

[] Colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos - sobreposições localizadas

¹²¹ Essas convenções foram retiradas de Guilherme de Castro (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schiffirin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DOS DEPOIMENTOS

MARCELETE¹²²

1. Tenho cinquenta anos. Desde que entrei para a escola, trabalhei nos cursos técnicos concomitantes com o ensino médio. Primeiro no curso de Agropecuária, depois nos cursos que foram se abrindo: Informática, Curso Superior de Alimentos e Logística. Nesses dois últimos com inglês instrumental, nos de Alimentos e Logística. A escola sempre ofereceu boa estrutura: material didático com novas tecnologias, data-show, computador, internet.... A única questão é,..., que o inglês nunca foi visto como uma disciplina muito importante, como outras. Igual a “ARTES”, por exemplo...
2. Eu atuo como professora do IFTM desde 1992. Entrei para dar aula de língua portuguesa, mas sempre tinha que trabalhar com Inglês. Sempre trabalhei com inglês e português, mas somente com o Inglês eu apenas trabalhei a partir de 2007, porque eu saí de licença para o Mestrado, então, eu fiquei trabalhando só com o inglês de 2007 para cá, mas na verdade, eu sempre trabalhei com o inglês. Então, eu posso dizer que faz 22 anos que lido com o inglês na Instituição.
3. Eu tinha 27 anos.
4. Na verdade, eu trabalhava no ensino fundamental pela Prefeitura Municipal de Uberlândia. Eu não posso dizer que na época foi uma decisão planejada. Apenas fui informada de que havia concurso na antiga Escola Agrotécnica para professor de inglês. No início, eu nem queria prestar, porque eu estava muito bem na prefeitura, mas depois resolvi prestar o concurso e fui classificada.
5. Oferecer línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, na minha opinião, são de suma importância para a formação integral do aluno, seja no nível médio e principalmente no ensino profissional. Lidar com línguas estrangeiras pode ser um fato que o aluno vai ter que “encarar” profissionalmente. Porém, mesmo que seja com boa intenção; que coordenação e professores adotem o inglês em suas matrizes curriculares, essa disciplina, no final, acaba funcionando, i-n-f-e-l-i-z-m-e-n-t-e, para a maioria, apenas como uma exigência curricular e não algo que realmente vai fazer a diferença na vida do aluno. Esses mesmos coordenadores bem intencionados acabam querendo que seus alunos apenas compreendam a linguagem técnica dos manuais.
6. Normalmente, eu iniciava a aula pelo *warm-up*, fazendo perguntas e estabelecendo conversações com os alunos para perceber o nível de interesse deles sobre o assunto que seria introduzido e, também, o conhecimento que ele tinha a respeito daquele assunto. Depois íamos para a leitura do texto. Nesse momento, eu pedia para que os alunos sublinhassem as palavras que eles não conheciam. Gostava de trabalhar essas palavras coletivamente depois, na hora da leitura oral, que era feita integralmente primeiro e, depois, por partes. Depois eu passava para as questões de interpretação com correção dialogada. Em seguida, a explanação da gramática, de forma expositiva, usando o quadro ou *data-show* e no final, exercícios com correção. Em geral, era assim! Havia outros tipos de aulas, mas a maioria das aulas seguia esse roteiro.
7. Os cursos no IFTM não foram elaborados, a princípio, com foco,..., principalmente na leitura. A língua era vista como um todo. Após algum tempo, os professores foram percebendo a ineficiência do inglês, principalmente na modalidade da fala, quer dizer,..., como professores, fomos percebendo que principalmente na modalidade da fala, o inglês era ineficiente, nós começamos a nos centrar em leitura e escrita, porque achávamos que ia dar mais resultado, especialmente depois que foi inserido Inglês instrumental nos cursos superiores. O inglês numa outra modalidade, creio que esteja sendo trabalhado na central de línguas do Instituto, ou seja, em um curso à parte e não nos cursos regulares do IFTM, mas desse processo eu não participei muito. Também não acho que,...,seria..é..de trabalhar...também não acho que seria interessante trabalhar todas as modalidades (audição, fala, escrita e leitura). Acredito que seja melhor focar no inglês aplicado, isto é, naquilo que o aluno vai precisar para concursos ou em sua profissão. Acho que se algum aluno necessitar realmente de,...,falar o inglês, é melhor ele fazer um curso fora. Um curso extra..

¹²² Mediante solicitação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, trata-se de nomes fictícios a fim de preservar a identidade de cada sujeito-participante.

8. Não! O inglês não deve ser pré-requisito para nenhuma outra disciplina. Acredito que isso seria um tormento tanto para alunos quanto para professores, pois se o inglês fosse pré-requisito, acho que os resultados seriam camuflados. Os alunos não aprendem inglês suficiente para que ele seja pré-requisito para outra disciplina. Até mesmo para a informática, em que o inglês é muito utilizado, né? Na verdade, toda a terminologia da Informática é baseada no inglês, mas exigir isso como pré-requisito,...,eu acho que não funcionaria.. Se com a língua-mãe a “coisa” já está sendo difícil, ou seja, com o português, a gente vê aí, por exemplo, os resultados do ENEM que os alunos já são uma lástima, né? Que os resultados são desastrosos, imagine, também, se o inglês fosse pré-requisito!
9. Sim, porque a frustração tanto com o meu trabalho quanto com o resultado dos alunos.. a falta de interesse pela disciplina demonstrada por eles era tão grande que eu pensei em deixar de trabalhar com o inglês. Preferiria o português, que é uma disciplina mais valorizada. Isso aconteceu em vários momentos, praticamente desde o início até o ano de 2007, porque afinal de contas eu trabalhava com o português também e, em outros momentos, eu pensava em ficar só com o inglês, porque com essa disciplina eu ficava mais tranquila. Ter que ensinar inglês não me causava tanta ansiedade quanto ter que ensinar português. Parecia que o português exigia mais, então, ficava mais irritada quando os resultados eram ruins, quando os alunos se comportavam mal, mas no final a frustração de parecer que os alunos não aprendiam inglês e que isso não faria muita diferença na vida deles foi me angustiando muito. E eu não queria mais trabalhar com língua inglesa. Mas em 2007, quando comecei a fazer o meu mestrado e continuei dando aulas mesmo assim, tendo que fazer mestrado e trabalhar.. ao mesmo tempo.. fiquei em paz com o inglês, porque ele me proporcionava uma carga horária menor. Daí para frente, até 2013, quando eu fui liberada para fazer Doutorado aqui em Uberlândia mesmo,..., na UFU.. gostei muito de trabalhar.. então de 2007 a 2013, gostei muito de trabalhar com inglês instrumental, principalmente no curso de logística. No curso de logística, os alunos eram mais maduros, ou seja, mais velhos, então parecia que eles tinham mais interesse. Isso tudo me ajudou a dar aulas cada vez mais bem planejadas e diversificadas.
10. Antes da universidade, eu estudei inglês no ensino médio e frequentei alguns cursos particulares ESPORADICAMENTE. Portanto, o básico. Acredito que o básico MESMO. A minha melhor aprendizagem de inglês foi realmente na graduação. Eu tinha bastante interesse, amava a língua inglesa. Aprendi bastante gramática, desenvolvi muito a escrita, porém a fala e audição deixaram a desejar. Os professores sempre sinalizavam meu crescimento, mas sabemos que... a graduação não torna ninguém apto a.. EFETIVAMENTE falar inglês, mesmo porque esse não é objetivo do curso de Letras. A graduação me preparou bem para ser PROFESSORA de inglês e não para falar inglês.
11. Como disse, acho que antes da universidade, aprendi o básico, de 1987 a 1990, ministrei aulas de português no nível médio, de 1990 a 1992, português e inglês no ensino fundamental. Em 92, passei no concurso e tomei posse no IFTM. Em 93, eu fiz especialização em Batatais. Era um curso centrado na organização do ensino superior na área de Educação. Nesse tempo todo, eu participei de diversos cursos, congressos, encontros de língua portuguesa e alguns apenas de língua inglesa, inclusive, aqui em Uberlândia promovidos pela central de línguas da Universidade. Depois que comecei a trabalhar mais com o inglês, fiz alguns cursos de inglês em escolas particulares. Em 2007, fiz meu mestrado em Educação agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e em 2013, comecei a fazer o meu doutorado em história com um tema de literatura. Na verdade, o que sempre me interessou foi trabalhar com interdisciplinaridade.
12. Como eu havia falado anteriormente, acho que antes da universidade, aprendi o básico, gostava muito de inglês e meu interesse me fazia ser bem-sucedida nas disciplinas voltadas para língua. Na universidade, aprendi muito, principalmente no que se refere à gramática, leitura e escrita. Mas no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa como um todo, falar e ouvir, acho que essas habilidades não são desenvolvidas na universidade e acho que, em geral, as pessoas valorizam mais a fala. Só que às vezes, eu me preocupava muito com isso, pois para lidar com o nível de ensino que eu tinha que lidar, como profissional,... não....na verdade, eu NÃO me preocupava, né? Eu não me preocupava muito com isso, porque para eu lidar com o nível de ensino que eu tinha que lidar, eu acreditava que eu tinha as competências e habilidades necessárias. É lógico que às vezes surgiram algumas dificuldades, principalmente no curso de Informática, porque a linguagem é muito específica e eu não tinha o.... é....a experiência mesmo da língua. Só em ambientes artificiais. Só mesmo conversando em salas de aulas, só conversando em situação escolar, mas como eu disse, então, não era preocupante e normalmente o nível dos alunos é muito baixo e, normalmente, escolas públicas você tem que lidar apenas com o básico.

13. Antes da graduação, aos quinze anos, estudei inglês particular por um ano. Depois da graduação, já como professora, estudei três meses com uma professora particular e depois seis meses com outra. Recentemente, há mais ou menos, um ano e meio atrás, fiz um curso numa escola particular muito conceituada por um ano. Eu queria desenvolver as habilidades de fala e escuta; ouvir – audição. Em todos esses cursos, depois da graduação, eu procurava ser realmente proficiente na fala. Então, eu treinei bastante essas habilidades. Eu queria me melhorar como professora, dar aulas diferentes, mais ricas e queria ter mais segurança para isso!
14. No início, era de paixão. Eu AMAVA a língua inglesa. Antes de ser professora e depois também, como, professora, mas com o tempo esta paixão foi se esfriando, as frustrações se acumulando em virtude, talvez, da falta de interesse dos alunos e até mesmo da pouca importância que o inglês tinha no currículo dos cursos. O inglês parecia ser sempre um apêndice nos cursos em que trabalhei. Sempre a serviço de uma outra coisa, de uma outra matéria, de uma outra disciplina. Teve até uma vez que eu queria ter feito um trabalho interdisciplinar com um professor e quando eu fui falar com ele, ele simplesmente chegou e falou “trabalha esse manual assim, assim e assim”. Na verdade, ele não queria trabalhar ou não sabia trabalhar de forma interdisciplinar. Ele mesmo e vários outros professores viam o inglês como um apêndice que deveria ajudar as outras disciplinas. Então, quando eu voltar da minha licença, eu terei a oportunidade de colocar à prova meu interesse pelo inglês como matéria de trabalho. Gosto da língua, mas voltar a trabalhar com ela...quanto a isso, eu ainda NÃO sei. Talvez eu prefira fazer os meus próprios estudos a ter que passar pela frustração de ter que dar aulas no ensino médio, principalmente. Talvez as coisas mudem. Não sei ao certo. O fato é que eu tenho outras opções. Por exemplo: após o meu Doutorado, pode ser que eu volte muito mais interessada em literatura.
15. Não desse jeito exatamente. Eu continuei ministrando inglês, mas a escola não tinha professor de sociologia. Não fui solicitada a dar essas aulas, mas, de certa forma, me prontifiquei. Então, por seis meses, eu trabalhei com inglês e sociologia e acho que isso foi muito positivo. Na verdade, devo dizer que as aulas de sociologia me traziam muito mais satisfação do que as de inglês. De certa forma, os alunos valorizavam mais a sociologia. Eu sinto em dizer isso, mas a impressão que dá é que os alunos não têm interesse por inglês. Tem muitas dificuldades de aprender, mesmo quando você associa o ensino da língua com algo da vida, do mundo deles, até da futura profissão.
16. A disciplina sempre foi parte integrante dos currículos, com uma carga horária de duas aulas por semana. Nos anos 90, por conta dos próprios professores, as aulas de inglês do curso técnico em agropecuária, que era o que tinha primeiro na antiga escola agrotécnica, eram relacionadas com algo que o aluno vivenciava no curso ou poderia vir a vivenciar em sua futura profissão. Houve um ano, eu não me lembro qual, em que a carga horária aumentou para três aulas semanais, mas isso ocorreu não em virtude de se valorizar a língua, mas porque estava sobrando uma aula no currículo e a professora, que era a chefe da equipe, que dava aula nessa época, solicitou então que fosse colocada para inglês. Porém no ano seguinte, voltaram as duas aulas semanais. Quando o curso de Informática foi criado, o inglês entrou como parte do núcleo comum, mas com um caráter profissional, ou seja, deveria ser voltado para leitura de manuais de instrução e comandos da informática. Na verdade, o professor tanto poderia trabalhar com inglês como disciplina comum quanto acrescentar aulas na modalidade instrumental. Quando os cursos superiores foram criados, a partir de 2005, inglês instrumental sempre foi parte integrante desses cursos, pois tratava-se de cursos de tecnologia, nos quais a língua inglesa é muito importante e faz muita diferença no *currículum vitae* dos alunos, ou seja, é importante para os alunos ter no currículo o conhecimento nem que seja básico da língua inglesa.
17. Julgo ser necessária a oferta de língua inglesa em todos os cursos, assim como de espanhol e se desse, eu gostaria até que tivesse francês.
18. Eu sei MUITO pouco! Antigamente, não havia esse interesse de saber como era o “antes”. Uma pesquisa como esta que você está propondo não teria espaço no passado
19. Sempre! Sempre que elaboraram o projeto pedagógico de um curso, seja para o de Informática no nível médio, ou para o tecnólogo em Alimentos, nós professores éramos solicitados a elaborar as ementas e a dar opinião sobre o que seria mais importante. E nós elaborávamos baseado naquilo que, como professores de inglês, nós realmente percebíamos que seria mais interessante para a formação do aluno NAQUELA área específica.

20. Sim. A princípio, eu procurava dar as minhas aulas elaborando projetos com os próprios alunos em sala de aula, envolvendo, por exemplo, meio ambiente ou outro tema que segundo os PNLs são temas transversais. Depois, eu comecei a participar de alguns trabalhos das feiras de conhecimento. O inglês entrou mais como necessidade de tradução para escrever os *abstracts* em um artigo científico. Agora um trabalho interdisciplinar que eu realmente participei foi um sobre o circuito cafeeiro do Sul de Minas. Nesse trabalho, nós fizemos uma grande excursão por três grandes cidades do Sul de Minas: Machado, Poços de Caldas e Varginha e todos os professores envolvidos (matemática, química, geografia) e muitos outros...da área de agricultura, da área profissional, por exemplo...eu, como professora de inglês, nós trabalhamos interdisciplinarmente. O eixo central desse projeto foi a história. Ele era o carro-chefe, porque a partir da discussão da história do café no Brasil, todas as outras disciplinas iam sendo abordadas também. O inglês, por exemplo, entrou como conhecimento necessário para reconhecer certas nomenclaturas relacionadas ao café e, também, em relação aos conhecimentos necessários para trabalhar na área de exportação de café. Então, foi um projeto muito gratificante. Foi um trabalho contextualizado. Foi muito gostoso trabalhar dessa forma.
21. Meu objetivo profissional e pessoal ao ministrar aulas de inglês no IFTM era...é... crescer profissionalmente na área de línguas. Não só o inglês mas também o português. Essa é a minha paixão.E, também, o que eu gosto de trabalhar é interdisciplinarmente, porque eu acredito nessa forma de trabalhar e acredito que o professor deve atuar como cientista e ensinar os seus alunos a serem cientistas, ou seja, observadores, percebendo, por exemplo os modos de funcionamentos da língua...é...agirem criticamente nas situações de usos da língua, de que forma se deve falar, em que momento se deve falar e como se falar, ou seja, fazer um uso crítico da língua, a fim de se viver bem. Fazer bom uso desse conhecimento.
22. Eu acredito que é contribuir para a consolidação integral da formação do aluno; consolidar esses conhecimentos do aluno. O inglês entra como parte integrante, diante daquilo que as diretrizes governamentais exigem, são inseridas diversas disciplinas importantes para os alunos em suas vidas, seja, por exemplo, para prestar um concurso ou para atuar profissionalmente. Também acho que em alguns casos as aulas de língua inglesa despertam o interesse pela aprendizagem da língua. É claro que essa formação deve se dar FORA da escola. Formação EFETIVA. A escola regular dá uma BASE, então, de alguma forma, ela pode despertar o interesse daqueles que quiserem, mas eu acredito que o foco mesmo da instituição é voltado para a atuação do aluno como profissional nos diversos ramos de cursos oferecidos pela escola (na agropecuária, no meio ambiente, na..informática) e nos superiores (Alimentos e logística)
23. Em relação ao número de professores efetivos e contratados, atualmente, eu não sei, porque eu estou de licença desde 2013. Sou professora efetiva ativa, mas desde 2013, eu estou de licença para doutorado. Até 2013, a escola tinha 4 efetivos na áreas de línguas e apenas dois lidavam com o inglês nos cursos. No último ano, ou seja 2013, nós tivemos uma professora contratada. 2013 ou 2012? 2012! Em 2012, nós tivemos uma professora contratada e depois ela se efetivou e acho que hoje há mais duas contratadas, que eu tenha conhecimento, mas isso em função não propriamente dos cursos que a escola já possui, mas por ter aberto a central de línguas e precisava de professores pra dar aula na central de línguas também.
24. Bom...eu comecei a ser professora por opção. Depois, é lógico, de me desvencilhar das vaidades iniciais, porque ninguém ou quase ninguém opta por Letras diretamente. Há sempre um histórico anterior. Então, depois de eu não ter passado no vestibular para odontologia...Hoje eu dou graças a Deus por não ter passado no vestibular para odontologia, mas daí, logo em seguida, eu prestei para Letras e comecei os meus estudos. Eu sabia que ser professor nunca foi um mar de rosas, mas eu acreditava nas mudanças e no poder transformador da Educação e desde o início, quando me formei, eu comecei a trabalhar em escolas públicas. No início, à noite. Depois quando passei no concurso da prefeitura à tarde e no último emprego, até hoje, no IFTM, que era a antiga escola Agrotécnica, em horário integral. O salário sempre deixou a desejar, como é sabido já na história deste país, mas quando se é jovem e se está começando, isso não importa muito. Se falta, por exemplo, papel nas escolas, você vai atrás, você pede para as empresas, consegue rascunho de computador e passa no mimeógrafo, faz apostila para os alunos. Se você quer fazer, por exemplo, uma festa para os alunos, você vai atrás e pede colaboração, arruma artigo...arruma o que for necessário para fazer a festa. Sempre com a ajuda e colaboração dos outros. Hoje vejo que isso era sobreviver da caridade alheia. Antes mesmo de entrar para o IFTM, eu já pensava em mudar de profissão. Tanto é que mesmo como professora, dois anos depois, eu comecei a fazer Direito. Eu queria ser juíza para ganhar bem, além, é claro do desejo de atuar nesta área, que é da

área de humanas também. Acho que os grandes desafios sempre me atraíram, mas mesmo formada, não ingressei na área do Direito, muito em função de já estar trabalhando no Instituto Federal, onde as condições de trabalho são melhores e o salário também. Também aquele desejo de realização pessoal e social, porque sempre acreditei na minha profissão. Com o tempo, é claro, vão vindo as frustrações, os problemas de relacionamento, que, infelizmente, há demais nos ambientes escolares, e atuar como professora passou, há muitos anos, para mim, a ser um martírio. Depois, com mais maturidade e deixando de lado algumas vaidades e até mesmo pelos incentivos, que, nos últimos anos o governo vem nos oferecendo, para que todo professor, na área federal, né?, faça mestrado, doutorado, adquirir novo ânimo. Isso me deu novo incentivo para continuar lutando e ser professora. Esse tipo de crescimento me satisfaz e, como eu disse, um professor da esfera federal ganha melhor e tem a oportunidade de trabalhar em projetos, participar de congressos e, às vezes, até com auxílio financeiro da própria instituição.

25. O ensino de inglês nas escolas públicas é uma lástima. Mesmo que os professores sejam competentes e a escola ofereça até boas condições de trabalho, é quase tudo, na minha opinião, é quase tudo em vão. Mas eu não acho isso só em relação ao inglês. Eu penso que é assim em relação ao ensino público como um todo. O ensino no Brasil é uma lástima.
26. Sim. Acho que existe um currículo comum. O modo de agir dos professores é comum também. Mas eu acho também que as diferenças são gritantes.
27. Para dizer a verdade, para ser bastante sincera, com os alunos da primeira série, a imagem que eu faço com eles, a imagem que eles têm de mim, é até boa. Eu passo a imagem de uma professora dinâmica e criativa. Mas, com a repetitividade, com...é...a...eu não sei...Eu não acho que nas segundas e terceiras séries, eu não acho que eles me veem da mesma forma. Acho que eles já começam a achar as aulas repetitivas e aí a rotina vai cansando....a ambos, na verdade. Tanto a eles como a mim.
28. Meu desejo de realmente aprender inglês. Eu achava que ia sair falando inglês fluentemente. E também ser professora de línguas, português e inglês. No início da minha carreira, eu queria ser professora universitária. Depois com os concursos que eu fui fazendo, atuando primeiramente no nível fundamental, depois no médio e depois, até no superior, eu percebo que hoje eu gosto muito mais do ensino médio.
29. Não. Com raras exceções. Há 22 anos atuando em uma escola profissional, vejo que eles reconhecem a importância do inglês. Os alunos acham que o inglês é importante. Assim como o mundo inteiro acha. O inglês é a língua universal! O inglês é uma língua importante! É,...,um discurso que já se tornou comum,...normal... no mundo inteiro, principalmente pelas exigências, principalmente, do local de trabalho, mas com as dificuldades de aprendizagem da língua, com as exigências das outras disciplinas, a correria dos trabalhos, provas, aulas práticas, etc., etc. e etc., muitas coisas vão passando à frente. Não que o inglês deva estar em primeiro lugar, só que os alunos, é claro, vão priorizando, eles vão deixando o inglês de lado, Artes de lado e eu acho que até a Filosofia e Sociologia.. Na minha escola, por exemplo, eles não deixam a Geografia de lado, porque o nosso colega, um dos nossos colegas, professor de Geografia, é um general, então, assim, ele consegue que os alunos tenham “interesse”, entre aspas, pela matéria. Apesar de que no fundo ele é um paizão, mas com aquela aparência, com aquela postura de general, os alunos morrem de medo e acabam fazendo tudo que ele quer.
30. A aprendizagem dos meus alunos se dá com MUITAS dificuldades, porque sempre que se vai introduzir um conhecimento novo, tem que fazer uma revisão geral LÁ do início até do verbo “TOBE”, como eles dizem, do *verb to be*, então, às vezes tem que voltar no básico do básico, porque é muito difícil dar uma SEQUÊNCIA crescente para os conteúdos.
31. Mesmo eu procurando, às vezes, sanar algumas dificuldades, com cursos particulares, acho que as dificuldades que eu já tinha foram sendo exacerbadas, pois, por muitos anos, principalmente nos anos de Escola Agrotécnica, a carga horária, a carga de serviço eram muito grandes. Nós tínhamos que lidar.... Nós não tínhamos que lidar apenas com as aulas. Praticamente todos os professores tinham que lidar com muitas outras coisas e o de português e inglês, então,... nem se fala. Era redação de processo seletivo, elaboração de provas, participação de eventos, de comissões, preenchimento de diários e a burocracia aumentando e aumentando. Tudo isso retirava de mim um tempo precioso em que eu poderia estar me dedicando ao processo de ensino e aprendizagem especificamente.

32. Os professores de inglês que eu tive ao longo da minha vida, eu posso dizer que foram MUITO bons. Eu posso dizer que até excelentes. Professores competentes e dedicados. Tanto das aulas dos cursos particulares como PRINCIPALMENTE da graduação. No meu tempo de graduação, TODOS me...é...eu só me lembro de ter uma professora que distoava do restante, pois ela não conseguia LIDAR com as dificuldades dos alunos. Ela sempre nivelava as aulas dela por cima. É MUITO por cima mesmo! Então, essa era diferente dos demais. Pode-se dizer que ela só dava aula para quem já sabia e não pra quem queria aprender. E, nesse último curso que eu fiz, já estando de licença para o doutorado e foi até um estímulo que a escola me deu, pagou a metade do curso, porque eu queria me desenvolver na fala e na escuta, na audição. Este último curso eu tive professores bons e ruins. E isso independente do professor ter licenciatura, de ele ser LICENCIADO para dar aulas de inglês ou não. É... eu via que tinha muito mais a ver com a dedicação do professor, a disciplina que ele estabelecia nos seus estudos do que propriamente ele ser professor de carreira ou não.
33. Eu diria que eu sou uma professora criativa, dinâmica, paciente, apta a lidar com o nível básico a intermediário, com mais...é..., eu diria, mais afeita ao inglês instrumental, pois nessas aulas exige-se mais a escrita e a leitura. Com relação, por exemplo, à importância que eu dou, às dificuldades dos alunos, acho que talvez seja por isso que eu tenho a sensação que as aulas não se desenvolvem muito, pois as dificuldades vão se apresentando tantas e diversas dificuldades que eu vejo que a aula não flui e, talvez, aí pare um pouco da dinamicidade das minhas aulas.
34. Eu trabalho em uma escola bem equipada com infra-estrutura adequada, com infra-estrutura de ensino adequada aos objetivos de ensino de cada curso, com exceção do ar, da refrigeração dos ambientes, pois os locais de aula são muito quentes. Ou, às vezes, apertados demais para conter o número de alunos que nós temos. Mesmo que sejam fora de situação de improviso, em geral, as salas de aula são MUITO quentes. Muito quentes mesmo! O número de servidores para cada setor também é bom. Temos servidores lotados em cada departamento, seja no departamento pedagógico, áudio-visual ou outro de que a gente necessite. Então, não há falta de infraestrutura, nem de pessoal. O que é um fator mais agravante, do contexto em que eu trabalho, a meu ver, não é esta parte física ou material. O problema que percebo são as relações interpessoais, que, ao longo do tempo, leva a um desgaste físico, emocional e até espiritual das pessoas que lá trabalham. Acho que a situação do ambiente, em termos de energia humana, não é muito salutar, pelo menos para MIM, este fator tem muita importância, pois ao longo do tempo, ele tem me afetado MUITO.
35. Eu acredito mais na vertente sócio-interacionista, defendida principalmente por Vygotski. Os elementos cultural, social, as relações que o sujeito estabelece com o meio e com os outros sujeitos em sua volta faz com que o mundo seja transformado ao mesmo tempo em que o mundo transforma este sujeito. Eu acho válidas as concepções ligadas a estímulo-resposta, acredito, também, na repetição e em exercícios estruturais, porque o ser humano também responde a isso. Mas o contexto em que o professor seja o mediador do processo é mais efetivo, pois leva em conta a visão de mundo do aluno e procuro desenvolver aquilo que sem a mediação do professor talvez ficasse apenas em potência e não se desenvolvesse tão facilmente.
36. Porque desde menina eu queria ser professora. Nessa época, eu não sabia de que ainda, mas com o tempo passando eu consegui identificar melhor meus gostos e habilidades e chegando, depois, à época de definir uma profissão, optei por Letras – português e inglês – porque o ensino de línguas SEMPRE me atraiu e também acreditava no poder TRANSFORMADOR da Educação e ainda acredito de certa forma e poder expandir os conhecimentos na época em que eu optei por ser professora de inglês mesmo. Poder expandir os conhecimentos, conhecer outras culturas, entender músicas e filmes em inglês. Tudo isso me fascinava, então, decidi tornar-me professora de inglês.

AUSTRIA

1. Tenho 53 anos e trabalho no Instituto Federal do Triângulo Mineiro como professora de inglês, sendo que eu já lecionei para o Ensino Médio...é...inglês como língua estrangeira...é... também como inglês instrumental e também lecionei para alguns cursos técnicos, cursos superiores e também no Mestrado com inglês instrumental.
2. Eu atuo há muito tempo como professora de inglês. Na instituição, já é o 17º ano.

3. Eu tinha 37 anos quando entrei para trabalhar no Instituto Federal do Triângulo Mineiro.
4. Quando eu resolvi fazer a inscrição para o concurso do Instituto Federal, ele ainda não era Instituto Federal. Ainda era uma Escola Técnica. Eu decidi fazer a inscrição para o concurso, porque eu precisava de trabalhar em uma instituição que me desse uma segurança financeira. Eu já havia tentado vários concursos. Eu já tinha feito vários concursos federais. Havia passado em alguns, mas por algumas situações alheias a minha vontade, eu não entrei para trabalhar nas instituições federais em que eu passei nos concursos, então, eu decidi fazer o concurso no Instituto Federal e fui aprovada.
5. Eu acho importante que a língua inglesa seja ofertada nas grades curriculares. É... o Instituto Federal do Triângulo Mineiro oferece a língua inglesa no Ensino Médio, como língua estrangeira moderna e também em um dos cursos superiores, no caso, curso superior de produção de Alimentos. Eu acho importante pelo fato de que o aluno começa a ter contato com uma língua estrangeira e ele abre o seu leque de conhecimentos apesar de que ainda haja uma cultura nas escolas públicas de que a língua estrangeira não seja tão importante. Para o pessoal nessas instituições, o inglês JAMAIS merece a atenção devida.. É... pensam que é uma disciplina qualquer a ser oferecida e que também os professores não tenham capacitação para ensinar a língua estrangeira no ensino médio. Isso não é verdade, porque os professores atuais, do ensino médio, tanto os professores de inglês quanto os de espanhol, são professores capacitados, sendo que alguns já são doutores.
6. Em relação a minha aula de língua inglesa, nós temos os livros que são enviados pelo MEC todos os anos e temos então...um currículo... as matérias a ser ensinadas de unidade a unidade. Eu trago além das unidades que estão no livro, nos livros, é...vídeos, documentários, músicas e muitas vezes eu tento contextualizar aquela matéria com a realidade, com as coisas que estão acontecendo naquele momento, é... na sala de aula para que os alunos possam se motivar a aprender mais a língua.
7. Eu acredito que é importante que o Instituto ofereça um curso de língua inglesa. Já temos o Centro de Idiomas, que já funciona há pouco mais de um ano. Isso é importante para aqueles alunos que REALMENTE querem aprofundar seus conhecimentos na língua estrangeira. Nós temos além da língua inglesa o espanhol no Instituto.. no câmpus do Instituto onde eu trabalho.
8. Em relação à língua inglesa ser pré-requisito para alguma disciplina, eu não vejo isso como uma necessidade, mas eu vejo que hoje em dia, nós temos muitos artigos, livros, muitos documentários, filmes, que são importante para o aluno no seu conhecimento. Então, é importante que ele saiba a língua inglesa de modo que ele saiba o que está escrito, também o que se é falado e também o que se é cantado, porque nós vivemos em um mundo que não é dividido. Ele é único, global. Nesse ponto, nós temos que saber o que os outros, os outros países, os outros, as outras, as mídias de outros países têm escrito, falado ou cantado a nosso respeito. Eu penso que isso seja importante para que nós possamos ter uma vivência melhor, um leque maior de conhecimentos.
9. Em relação a que se houve algum momento que eu quis desistir, de ser professora, nessa instituição. Eu não quis desistir de ser professora. Eu apenas não me adaptei ao lugar onde eu estava trabalhando. Com isso, ficou um pouco difícil trabalhar, mas eu reconsiderarei a atitude, para não desistir, porque, primeiramente, é a minha profissão....ser professora e, em segundo lugar, porque é um cargo em que eu tenho meu salário garantido e eu preciso garantir a minha sobrevivência e de minha família. Então, recomendar agora seria um pouco difícil para mim em qualquer outra profissão devido a minha idade.
10. Quando eu comecei a fazer o curso de Letras, eu já sabia falar inglês e eu já havia trabalhado como secretária de línguas, secretária executiva, intérprete, de modo que as matérias, as disciplinas de língua inglesa na universidade acrescentaram pouco para mim em relação à prática. Em relação à teoria, eu aprendi várias coisas importantes e o curso de Letras não deixou de ser, para mim, uma base importante.
11. Após a graduação, eu consegui fazer um intercâmbio para os Estados Unidos. Lá eu fiquei cerca de um ano e meio e quando eu voltei e já comecei o processo para o Mestrado. Eu fiz o Mestrado na Universidade Federal de Uberlândia. Em seguida, eu fiz o doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais. O Mestrado foi em Estudos Discursivos, em Linguística e o doutorado foi, também, em Linguística.

12. Eu percebo que minha aprendizagem de língua inglesa, é...durante o curso universitário não foi muito acrescentada. Eu já havia estudado inglês. Eu já estudo inglês desde 1980 e já trabalhei bastante praticando a língua. Na universidade, no curso de Letras,...é ele é importante para as pessoas que não estudaram inglês tão profundamente quanto eu já havia estudado e praticado. Então, eu acredito que a.. minha.. o meu maior aprendizado foi na prática, enquanto eu trabalhava com a língua inglesa.
13. Eu fiz alguns cursos particulares em escolas de línguas. Não sei agora informar quantos anos ao todo, porque eu comecei a estudar em 1980. Fiz o curso básico, intermediário e avançado e depois eu parei. Alguns anos depois, eu continuei a estudar. É,...,depois eu fui para uma outra escola onde eu fiz algumas aulas para prestar..o..a..para prestar a prova do F.C.E., quando consegui o certificado do F.C.E. e, recentemente, eu fiz a prova do C.A.E.
14. A minha relação com a língua inglesa é de que eu sempre tento conhecer mais sobre a estrutura da língua, sobre a fonética da língua, sobre como diminuir um sotaque carregado, porque quando nós não temos...nós que somos brasileiros e não temos a língua inglesa como segunda língua em nosso país e sim como língua estrangeira, nós não temos exposição à língua por muitas horas durante o dia. Nós não falamos inglês e português todos os dias. Isso faz com que nós tenhamos um sotaque cada vez mais carregado. Então, eu procuro ouvir documentários, assistir filmes, ouvir músicas, de forma que eu aprenda talvez não tudo, mas um pouquinho de cada vez, em relação a melhorar a minha pronúncia em língua inglesa.
15. Houve vários momentos em que eu tive que lecionar disciplinas que não fazem parte de minha formação, que foi o caso do português, da Literatura Brasileira, Gramática e Redação em língua portuguesa. Isso foi,...esse foi um momento MUITO difícil para mim, porque eu não tinha formação e eu me senti MUITO mal, pelo fato de que se eu não tinha formação, faltava muito conhecimento, muita prática em lecionar aquelas disciplinas. Assim que eu consegui entregar aquelas disciplinas para os professores que eram da área, eu me senti MUITO melhor. É verdade que eu senti falta de ministrar a língua portuguesa, mas fiquei mais tranquila porque pude ficar apenas com a minha área, que é a língua inglesa.
16. Houve um momento em que a língua inglesa deixou de fazer parte de.. da grade curricular de um curso no Instituto Federal. Isso se deveu ao fato de que o Centro de Idiomas iria começar a funcionar. Então, os professores do colegiado decidiram que a língua inglesa não seria mais oferecida naquele curso. Isso daria chance para que outras disciplinas, que precisavam de mais carga horária, fossem oferecidas naquele curso. Aí, no caso, as pessoas que desejassem estudar a língua inglesa deveriam ir para o Centro de Idiomas, que seria iniciado e foi o que aconteceu: o Centro de Idiomas iniciou suas atividades e as pessoas que desejavam estudar a língua inglesa com mais profundidade se inscreveram e estão estudando lá.
17. Eu penso que a língua inglesa é necessária em todos os cursos e, também, não só a língua inglesa. Eu acredito que, na medida em que a gente tenha condições, nós deveríamos aprender também outros idiomas, como francês, o alemão, porque muitas pesquisas são feitas e publicadas nessas....nessas disciplinas e é importante que nós tenhamos condições de ler textos NO original para não dependermos tanto de traduções. As traduções geralmente são boas, mas se nós podemos ler o texto NO original, então nós temos condições de fazermos uma interpretação mais aguçada daquilo que foi escrito.
18. A língua inglesa sempre foi ministrada, desde que eu me lembro, sempre foi ministrada no Instituto, mesmo quando era Escola Agrícola e sempre com bons professores, que, alguns deles ainda estão no Instituto, então são professores de carreira, que estão no Instituto há anos. São professores que sabem muita gramática, muita estrutura e podem ajudar e muito os alunos a aprender a língua.
19. Eu não me lembro de um momento em que a equipe de língua inglesa, a qual eu pertenço, foi chamada para opinar sobre a disciplina de língua inglesa nos currículos dos cursos que o IFTM oferece. Já é um consenso geral que a língua inglesa é necessária nos cursos. Quando algum curso não oferece a língua inglesa, as pessoas têm a oportunidade de optar por fazer a disciplina no Centro de Idiomas que oferece, todos os anos, turmas novas de inglês básico, intermediário e avançado.
20. Nós estamos começando agora a trabalhar mais com projetos interdisciplinares, com professores de outras áreas. Nós estamos trabalhando em um projeto maior dentro do Instituto, que vai fazer com que as pessoas saibam o que os outros colegas estão ensinando e esse é um projeto que foi lançado recentemente pela diretoria de ensino e eu acredito que vai ser muito importante para todos nós.

21. Meu objetivo pessoal e profissional ao lecionar aulas de inglês no IFTM foi sempre o mesmo que eu tinha antes, quando ministrava língua inglesa para outros cursos. É..enquanto professora, eu desejo meus alunos saibam o máximo possível de todas as habilidades da língua inglesa. Eu sei que alguns têm mais dificuldade, eu sei que outros têm menos dificuldade, mas é importante que o mínimo que um aluno possa aprender da língua já é alguma coisa e no futuro ele pode se esmerar mais, ele pode procurar mais aprender da língua. Eu acho que o mais importante é nós apresentarmos a língua inglesa, de forma que o aluno não tenha traumas, que ele não fique sem vontade de aprendê-la no futuro, que ele não pense que é uma barreira intransponível. A língua inglesa, como qualquer outra língua, como qualquer outro aprendizado, demanda dedicação, boa vontade, é..que o aluno estude praticamente todos os dias e a gente sabe que isso é difícil para o aluno. Ele tem muitas disciplinas para aprender, muita matéria para aprender, muito conteúdo, devido aos concursos que ele tem que prestar no futuro. Às vezes, isso atrapalha o seu aprendizado. Mas de qualquer forma, o professor sempre deve estar disponível para ensinar qualquer coisa que o aluno precise, se o professor souber ensinar aquilo que ele está precisando. Mas, dessa forma, o meu objetivo profissional e pessoal sempre foi o mesmo: ensinar o máximo da língua inglesa que eu puder para quem quiser aprender.
22. Em relação aos objetivos que a instituição possui, com a língua inglesa nos currículos, eu creio que são objetivos em relação ao entendimento, leitura de um idioma estrangeiro e, em outro momento, entender um pouco da gramática dessa língua, porque sem a gramática torna-se um pouco difícil de desenvolver uma leitura com proficiência e, em um terceiro momento, na medida em que se consegue praticar um pouco da pronúncia, então, é também importante que isso aconteça, mas em um primeiro momento, as instituições têm um desejo de que os alunos aprendam a ler e entender a estrutura do idioma para que eles possam ler textos autênticos, de revistas e jornais, para que eles possam, em algum momento também, escrever em língua inglesa alguns resumos que eles possam vir a fazer de trabalhos, de resumos que eles virão a desenvolver no futuro.
23. Em relação à quantidade de professores, nós temos, ah...., alguns professores que são efetivos e estão trabalhando no ensino médio, no ensino técnico e tecnológico. Temos alguns professores contratados e, também, professores que estão de licença para fazer a pós-graduação. A equipe é uma equipe boa, que trabalha em conjunto, que trabalha colaborativamente e nós não temos encontrado maiores problemas em relação a todos os projetos que nós estamos querendo desenvolver neste ano.
24. Em relação a minha profissão desde quando eu comecei atuar até agora, eu comecei a atuar nos anos 80. Naquela época, os recursos didáticos eram muito precários. Nós tínhamos gravadores grandes para que, nas aulas de laboratório, muitas vezes, tínhamos dificuldades em fazer com que os instrumentos funcionassem. Não tínhamos ajuda das novas tecnologias, como nós temos hoje. O que nós tínhamos eram os livros textos e os livros de exercícios. É...dessa forma, era um pouco mais...era bastante precário. Não posso dizer que era apenas um pouco mais...era bastante precário ensinar a língua inglesa na década 80. No final da década de 90, nos anos 2000 e agora, depois de 2010, as novas tecnologias têm ajudado bastante na nossa atuação. Hoje, nós temos computadores, aparelhos de, sistemas de data-show, temos lousas digitais, e-boards, temos os livros didáticos, os livros de exercícios, vídeos que o aluno pode acessar na internet, os CDs dos livros que o aluno pode ouvir em casa. Então, praticar a língua inglesa se tornou muito mais fácil nos dias de hoje. É...só que o que eu vejo é que como nós temos muita tecnologia disponível, é e parece que o que nós fazemos multiplicou, nós fazemos muito mais coisas hoje em dia do que antes, parece que nós estamos aprendendo, tudo que nós estamos aprendendo tem sido de forma superficial. Nós não temos muito tempo para aprofundar em cada matéria. Isso faz com que as pessoas tenham ao seu dispor uma tecnologia extremamente avançada para aprender a língua inglesa, mas essa tecnologia não é utilizada por conta do dia-a-dia, muitos afazeres de todas as pessoas e, da mesma forma que as pessoas só praticavam a língua inglesa em sala de aula, sem os materiais didáticos que existem hoje, sem as nossas tecnologias que nós temos hoje, na década de 80, eles faziam isso, eles iam para a sala de aula, eles estudavam, é...somente aquilo que o professor ensinava, faziam exercícios nos *workbooks*, algum *homework* e iam para a aula. Hoje nós temos muita coisa, muita tecnologia e muitos alunos não conseguem ativar essas novas tecnologias, como o celular, seus *tablets*, os seus computadores, é..., as redes sociais. Hoje o aluno tem condições de conversar com falantes nativos todos os dias se ele quiser, mas por conta de tantas atividades que nós temos, isso não é feito de forma que o aluno venha a aproveitar mais essas novas tecnologias. Então, o aprendizado tem sido superficial e muitas vezes eu vejo que apesar de nós não termos tido bastante recursos didáticos no passado, me parece que hoje nós estamos aprendendo, os alunos, né? Os alunos estão aprendendo de forma mais superficial do que no passado.

25. Eu sempre pensei na questão da escola pública e do ensino de língua inglesa é.. em relação à capacitação do professor de língua estrangeira. No primeiro momento, nós tínhamos desde que eu me lembro a língua inglesa, depois nós passamos a ter a língua francesa, desculpe, a língua espanhola. A língua francesa nós tínhamos, mas em décadas anteriores e quando, a partir do momento que nós passamos a ter língua inglesa e língua espanhola, é, nós vimos uma melhora na condição do professor de lecionar, na sua capacitação profissional. Infelizmente, existe uma cultura nas escolas públicas de que o ensino não seja bom o suficiente para que o aluno possa galgar profissões importantes no seu futuro de forma que ele consiga fazer concursos públicos e passar nesses concursos conhecendo bem o conteúdo, então o que acontece é que não só na língua inglesa, mas também nas outras matérias, o aluno sai da escola pública, ele termina o ensino médio e vai fazer um cursinho e durante o ensino médio, ele também estuda língua inglesa e, talvez, também a língua espanhola em uma escola de línguas, ou seja, as famílias dos alunos, a sociedade não têm valorizado, não têm reconhecido o professor de escola pública enquanto profissional capacitado para lecionar as matérias que são oferecidas naquelas escolas. Nós sabemos que existem escolas com recursos bastante precários, mas sabemos também que muitas escolas públicas e é o caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro que tem professores altamente qualificados, que tem recursos didáticos. Os alunos têm os livros que vêm do MEC. Eles estudam em salas de aulas confortáveis. Nós temos o sistema de data-show; Nós temos as lousas digitais, então, temos uma variedade de recursos para ensinar todas as matérias, mas me parece que ainda existe este RANÇO na sociedade de que a escola pública não é capaz de ensinar a língua inglesa como na escola particular, nas escolas de línguas. Eu sei que as turmas são MUITO grandes, as turmas ideais seriam de ATÉ de 20 alunos para se ensinar a língua inglesa no que diz respeito às quatro habilidades, mas no que diz respeito à língua instrumental, ao ler e aprender a gramática da língua, é importante que ela seja dada, que ela seja oferecida na escola pública e existe a condição de um professor numa sala com 30, 35 alunos poder dar esta aula, dar uma aula bem dada, apresentar um conteúdo e os alunos têm condições de aprender. Eu acho que o que falta é que estes alunos levem a sério as disciplinas da escola pública e saibam que os professores estão ali para ensinar e não apenas para ganhar um salário no final do mês. Eles estão ali para ensinar e tudo que o aluno puder conseguir de ensinamento, de aprendizado na escola pública, ele deve fazer, ele deve procurar, por conta de que agora nós temos condições, em muitas escolas públicas, nós temos essa condição. Eu acho que eles deveriam aproveitar essa oportunidade.
26. Em relação às aulas de língua inglesa dadas nos Institutos Federais e as aulas ministradas nas demais escolas públicas, eu vejo que pode haver uma precariedade nas demais escolas públicas em relação aos recursos didáticos, em relação à estrutura de escolas públicas e além disso, há o número maior de alunos na sala de aula. Então, se for possível que no futuro que as demais escolas públicas tenham sala de aula com menos de 30 alunos, que tenham um certo conforto para o aluno aprender a língua e que tenham os livros didáticos e o sistema de data-show, que é tão importante hoje em dia, então eu acredito que as escolas públicas têm a mesma condição de terem bons professores dando boas aulas e os alunos terem um bom aprendizado de língua estrangeira.
27. Eu acredito que a imagem que eu passo de professor aos meus alunos é uma imagem de que eu realmente sou uma professora, de que eu tenho responsabilidade com meu trabalho, que eu transpareço que eu tenho conhecimento daquilo que eu ensino, que eu tenho boa vontade em ensinar meus alunos em tudo aquilo que eu sei e que aquilo que ainda falta para eu aprender muitas vezes eu procuro até junto com os alunos para que nós possamos aprender juntos. Então, a minha relação com os meus alunos é uma relação até bastante afetiva e de bastante proximidade e eu acredito que esta proximidade faz com que os alunos tenham mais vontade de aprender, tenham mais tranquilidade em aprender a língua estrangeira, uma vez que não existe uma negação da informação e também não existe uma prepotência em se saber tudo, porque hoje nós sabemos que o professor nunca soube tudo, ele nunca foi um detentor do conhecimento. Havia no passado uma ideia de que ele seria o detentor do conhecimento, porque não havia como as pessoas procurarem conhecimento em outros lugares, como hoje existe e existem as novas tecnologias. Existe já a internet, os telefones celulares, as redes sociais e, então, nós podemos conseguir informação e conhecimento em vários setores, recorrendo a vários dispositivos tecnológicos. Então, eu penso que o professor que pensa que sabe tudo ou que quer esconder informação não está sendo professor e não está exercendo sua profissão de forma adequada, porque ele nunca vai poder esconder informação de seus alunos, principalmente, deste momento para frente.
28. O que me motivou a ser professora de inglês foram as circunstâncias que foram me levando na vida. Em relação a ser professora, desde pequena, eu tinha sete anos e já falava que queria ser professora. Então, parece ser alguma coisa inata em mim, a vontade de ensinar inglês veio com alguns conhecimentos, amigos, com a facilidade de aprender a língua, com professores que apresentaram o idioma na sala de

aula, no ensino médio em uma escola pública de forma adequada, professores que eu respeitava. Então, isso me fez ter vontade de aprender a língua e como eu já queria ser professora, eu decidi ensinar a língua inglesa. Mesmo porque dada a condição econômica que vivem os Estados Unidos há muitos anos, ser professora de inglês é ser mais....mais respeitado do que ser professor de português, pelo menos na maioria das vezes, me referindo ao respeito da sociedade extra-escolar.

29. Sobre os meus alunos gostarem ou não de estudar a língua inglesa, eu tenho, como todos os professores, alunos que gostam muito da língua e alunos que não gostam. Alunos que estão ali, porque precisam estudar e têm essa facilidade de aprender o idioma e outros que estão ali por necessidade, por imposição dos pais, muitas vezes, que têm uma dificuldade tremenda. Existem alguns alunos que, com o passar do tempo, começam a enxergar melhor o que vem a ser a estrutura da língua, como se pronunciam as palavras, como se pronunciam, como juntar palavras, para que em um grupo de palavras, ela possa expressar o que ela sente, o que ela pensa, então quando um aluno percebe que ele pode fazer isso com uma certa facilidade, então, muitas vezes, ele passa a gostar mais da língua inglesa do que ele gostava antes e eu acredito que isso passa muito pela forma pela qual os primeiros professores de inglês apresentam a disciplina aos alunos, quer eles estejam em uma escola de línguas, quer eles estejam em uma escola pública.
30. Como eu percebo a aprendizagem de meus alunos? É...eu percebo, como eu já falei em uma questão anterior, que muitos alunos aprendem de forma superficial e somente naquele tempo na sala de aula. Isso se deve a muitos afazeres que os alunos têm. No caso do Instituto Federal, eles têm muitas disciplinas e eles têm que estudar para essas disciplinas todos os dias e também eles ficam no Instituto o dia todo. Eles ficam das 7h30min até as 16h30min. Uma outra coisa que dificulta o aprendizado é que eles sabem que, no fundo, basta eles saberem a linguagem técnica em inglês que eles já conseguirão desempenhar suas funções. Uma Outra coisa que, da mesma forma, dificulta o aprendizado também é como os alunos lidam atualmente com as novas tecnologias, eles estão gastando muito tempo nas redes sociais, com jogos, os famosos *games*, estão, além das redes sociais, eles pesquisam coisas do interesse deles mesmos na internet e isso vai diminuindo o tempo que ele tem para estudar qualquer disciplina, inclusive a língua inglesa, quando eles chegam em casa. Nós sabemos que quanto maior a exposição à língua, maior o aprendizado e se o aluno aprende no tempo em que ele está na escola e depois ele demora mais alguns dias pra voltar a ter aquela disciplina e então fica difícil aprofundar naquilo que ele já aprendeu e, também, nas coisas novas que ele tem para aprender no conteúdo da língua inglesa.
31. Depois que eu comecei a lecionar no Instituto Federal, eu comecei a ver que eu precisava de aprofundar meu conhecimento na língua inglesa em muitos fatores que apareciam durante as aulas. Com isso, eu fui fazer um outro curso, eu fiz um preparatório para o C.A.E. na Cultura Inglesa, fiz a prova, consegui uma nota boa e isso, por conta do momento em que eu estava passando, eu estava fazendo um tratamento de saúde. Mesmo assim, eu consegui fazer a prova. Então, eu entendo que cada vez mais, eu preciso aprender mais, estar atualizada em relação a novas palavras que surgem na língua, ao modo como as pessoas se expressam na língua inglesa e não só na língua inglesa que é falada nos países que a gente considera os mais importantes pra se visitar ou aqueles de onde vem o material didático, é o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra e para fazer intercâmbio como a Austrália, Nova Zelândia e Canadá. É importante que a gente saiba como a língua inglesa é falada em outros países além destes também, porque isso aparece na televisão; isso aparece nos textos escritos; nos textos científicos; aparece em filmes, então, dessa forma, eu sinto uma grande necessidade de sempre estar aprendendo e me envolver com o idioma, com a matéria que eu trabalho e só assim, eu vou ser, cada vez mais, uma boa professora.
32. A maioria dos professores que eu tive ao longo do meu aprendizado foram bons professores e, por conta de como apresentaram a língua inglesa para mim, eu gostei muito e, talvez, acredito que eles tenham influenciado bastante em eu decidir que seria a língua inglesa que eu iria ensinar quando eu fosse professora.
33. Como eu me descrevo como professora de língua inglesa? Eu acredito que eu sou uma pessoa de vanguarda. Eu sempre quero aprender mais. Eu sempre quero ensinar para quem quer aprender. Eu encontro alguma dificuldade quando o aluno, quando eu percebo que ou o aluno está desmotivado com o aprendizado ou que ele está querendo apenas socializar na escola. Então, para mim, isso não é muito bom. Eu fico sem motivação com AQUELE aluno, mas, em geral, é...eu procuro sempre estar...sempre aprender mais. Eu procuro sempre estar atento com as coisas novas que aparecem nos conteúdos e na forma pela qual se leciona inglês.

34. Eu posso dizer que o contexto onde eu trabalho é motivador. Nós temos vários acontecimentos durante o ano que nos permitem que nós apresentemos a língua inglesa. Nós temos feira de ciência, a semana nacional de ciência e tecnologia. Nós temos os projetos dos quais nós vamos participar, temos projetos de extensão. Em tudo isso, é possível nós colocarmos em prática a língua inglesa. Em relação aos colegas, eu tenho um contato muito bom com eles, um relacionamento muito bom com eles. Nós ajudamos uns aos outros. Atualmente, nós temos só professoras que estão na ativa, então, está bastante bom nosso relacionamento. Nós nos ajudamos, fazemos festividades, trocamos experiências das aulas, comentando sobre o que está faltando e o que ainda tem por fazer. Então, nesse momento é muito bom. Já foi difícil. O local onde eu trabalhava antes, no mesmo instituto, era um local onde as relações interpessoais eram MUITO difíceis, devido à luta pelo poder. Eu não sou uma pessoa que procura cargos, que procura alçar por cargos mais altos. Eu procuro fazer o meu trabalho. Mas, infelizmente, em alguns contextos e este era um que eu vivia, as pessoas levavam tudo para o lado pessoal. Tudo que acontecia de ruim ou de bom era levado para o lado pessoal, então, se perdia uma eleição ou se perdia um cargo, isso era bastante ruim, porque aquele que ganhava tripudiava o que perdia e o que perdia ficava muitas vezes isolado, porque não podia falar do que sentia e não podia trabalhar livremente. Então, um contexto assim é muito ruim, faz com que as pessoas fiquem doentes. Eu cheguei a ficar doente, cheguei a fazer tratamento de saúde, mas no momento, no local em que eu estou trabalhando, o contexto tem sido muito bom. As pessoas agem de forma transparente até onde eu possa ver e isso é muito bom, porque a gente trabalha com liberdade.
35. Eu defino o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como qualquer outro processo de ensino-aprendizagem como uma relação de mão-dupla, que tem 100% de ensino, que é responsabilidade do professor e 100% de aprendizagem, que é responsabilidade do aluno. Dessa forma, eu acredito que os dois devem trabalhar em conjunto e tem que haver uma relação de cumplicidade nesse sentido, né? Porque se a gente pensar que é só do professor a responsabilidade de ensinar ou só do aluno de aprender, nós, então, não vamos chegar a lugar nenhum, porque não é assim. O processo já fala. Um processo implica em vários mecanismos; implica em várias pessoas trabalhando; implica em vários elementos e se esses elementos não funcionam, não dão 100% daquilo que eles têm para dar, em algum momento, o processo não vai ser bem-sucedido.
36. Por que eu me tornei professora de inglês? No primeiro momento, como eu já falei antes, eu disse, quando criança, que eu gostaria de ser professora. Naquele momento, eu ainda não sabia que seria professora de inglês. Mais tarde, eu tive vontade de fazer o curso de Engenharia Civil, que era uma das coisas que eu tinha..., que me dava vontade de fazer, mas como o curso era integral na Universidade Federal de Uberlândia e como nós não tínhamos uma faculdade particular aqui em Uberlândia que desse esse curso, que oferecesse esse curso e mesmo se ela oferecesse, eu não teria condições financeiras para fazê-lo, é...com o passar do tempo, eu decidi que seria interessante que eu fizesse o curso de Letras, uma vez que eu já estava trabalhando com inglês no meu trabalho e já tinha também lecionado inglês mais cedo. Então, a decisão de ser professora de inglês veio pelas circunstâncias da minha vida, por eu gostar da língua e, finalmente, mais ou menos importante, por necessitar de um trabalho para cuidar de minha sobrevivência e de minha família e para que eu tivesse uma condição financeira estável.

REGINA

1. Eu tenho 50 anos, mas me aposentei há 8 anos e quando eu entrei na escola Agrotécnica (se chamava assim, não era Instituto Federal ainda), eu dei aula para.... de inglês....depois foram implementados os cursos pós-médios. Eu cheguei a dar aulas de inglês para os cursos pós-médios também, mas depois ficou optativo o inglês. Não era mais obrigatório. É isso!
2. Eu atuei durante 15 anos na Escola Agrotécnica o que, depois, seria, conseqüentemente, o IFTM.
3. Eu tinha 27 anos, quando ingressei na carreira da Escola Agrotécnica.
4. A intenção de ter uma carreira no serviço público federal era uma ambição da minha mãe. Ela queria que nós fôssemos do Banco do Brasil, da Receita Federal e...cultivei....fui criada para poder querer a estabilidade e a segurança que o concurso no Instituto Federal propicia.
5. Acho importante os IFs terem inglês na sua grade curricular, sobretudo se fosse possível um ensino instrumental de línguas...para leitura....

6. Durante os 15 anos na minha atuação, eu passei por várias fases e dei aulas diferentes. No início, eu adotei um livro. Era do Yázigi e se chamava “our turn”, mas ele era específico para segundo grau. Houve bastante resistência dos alunos, porque eles tinham a concepção de que aprender inglês é aprender a falar....desculpa....ouvir, falar, ler e escrever e ao apresentar textos autênticos ou mesmo didáticos, mas textos, eles tinham uma certa resistência. Depois, eu dividi a disciplina com a professora Valéria. Muito importante na minha carreira esta professora, porque ela veio de uma escola pública muito consagrada em Uberlândia e quando eu tinha minhas crises sobre o que dar aula, ela me confortava e falava que no Messias Pedreiro, que era a escola onde ela atuava, é... faziam um trabalho parecido e ela trouxe o material que ela tinha no Messias Pedreiro e a gente adaptava. Aí não era mais ensino instrumental de línguas. Era um ensino de inglês como língua estrangeira mesmo. Só isso!
7. Acho que a leitura, devido a ter salas de quarenta meninos no primeiro colegial, como eu dava aula, você consegue um trabalho mais efetivo, mas, sem dúvida nenhuma, com a globalização, seria interessante oferecer aulas de inglês para poder falar..ouvir, falar, ler e escrever. Acho interessante que isso seja feito, mas não no horário da grade curricular das aulas. Seria como um curso à parte com apenas 15, 20 alunos e em várias turmas, mas sei que isso é difícil devido à sobrecarga de aulas dos professores.
8. Acho que a.... disciplina língua inglesa pode ser pré-requisito para os alunos lerem bulas de veneno, pacotes de semente. Então, isso se daria em concomitância com as matérias tipo Olericultura, Culturas Perenes...
9. Sim. Eu ingressei na escola Agrotécnica no dia 01 de abril de 1992. Dia... 06 de setembro de 1992, eu assinei uma exoneração. Eu me senti incompreendida, perseguida... porque adotava o ensino instrumental de línguas e achei que não tinha me adaptado no lugar. Mas depois, eu entrei de licença, o diretor da escola conversou com meu pai... ele disse para meu pai: “Ela não está bem; ela entra de licença . Quando ela estiver bem, ela se recuperar, ela sai da escola” e eu jamais me recuperei. Foi uma depressão muito forte que evoluiu depois para um CID de aposentadoria de Esquizofrenia Paranóide. É isso!
10. Eu tive a oportunidade de estudar inglês antes da faculdade. Eu fiz curso completo do CCAA e fiz um curso que se chamava “Time Education Program”, que era para ler revista TIME no Yázigi. Durante a faculdade, eu cursei as disciplinas relacionadas à inglês. Do ponto de vista literário, contribuiu muito, mas do ponto de vista linguístico, eu aprendi, como exemplo dos meus professores, técnicas, conhecimento...
11. Depois da graduação, eu fiz uma especialização em língua francesa e métodos e, depois, eu fiz Mestrado em Linguística Aplicada....em Linguística com área de aplicação de Linguística Aplicada. Desta vez, eu optei pela língua inglesa. O nome da minha dissertação é “O inglês como língua estrangeira, simplesmente linguístico ou também ideológico”. Depois disso, eu entrei no Doutorado, na área de Geografia, cursei uma disciplina com sucesso e depois adoecei novamente e fui encaminhada para aposentadoria e abandonei o doutorado.
12. Essa pergunta é muito parecida com a pergunta número 10, então, não vou respondê-la de novo.
13. Sim. Além do curso do CCAA antes da faculdade, no Yázigi, eu,..., tinha aulas para fazer o First (FCE) que consegui tirar com sucesso e estudava em grupos depois para tirar o University of London para poder ser professor do Yázigi, você precisa ter o nível 4. Eu consegui, com sucesso, esse título também! É...durante a faculdade, eu cursei este curso do First e durante toda a minha carreira, eu tive aulas particulares..de conversação... Eu tenho um amigo que me falava que eu não estudava por conta dos meus alunos, mas era uma espécie de massagem no ego.
14. A minha relação com a língua inglesa é um pouco de vaidade. Como eu fui fluente e tive a oportunidade de tirar títulos estrangeiros..isso me enviaidia. E, também, depois, isso me fazia acreditar que eu poderia ajudar as pessoas... As pessoas que faziam Mestrado me pediam para eu escrever o Abstract e, assim, eu me sentia mais útil, mas durante a minha carreira, eu fiquei pensando em cursar uma outra licenciatura, porque eu achava que o ensino de inglês, se não fosse com interdisciplinaridade, seria vazio. Hoje em dia, eu não penso mais assim. Acho que pode exercitar o cérebro da pessoa.
15. Sim. Durante a minha estada na escola Agrotécnica, no IFTM, eu fui convidada a dar Morfologia em português. Eu aceitei como um desafio, eu fiquei muito feliz e contribuiu muito para mim também,

porque eu aprendi muito. Eu dividi essa disciplina com a professora Valéria também e ela me orientava como ministrar as aulas, porque eu não tinha experiência em português, só inglês. Depois, já era IFTM, eu fui convidada a dar Psicologia Organizacional, mas não aceitei. Ministrei só mais um pouco da Morfologia e da língua inglesa e depois eu já me aposentei.

16. Sim. inglês nos cursos Pós-Médios foi tirado da grade obrigatória e ficou só como opcional.
17. Acho importante um ensino de inglês nos IFs, no IFTM, em todos os cursos, mas o ensino Instrumental de Leitura.
18. O que eu sei sobre o que antecedeu o IFTM e as Escola Agrotécnicas (Escola Agrícola) era que....logo antes de se tornar IFET, normalmente era adotada a leitura. Tem um curso de formação na PUC, ou tinha, eu não sei, sobre...chamava inglês instrumental e eles divulgaram isso logo antes de haver a mudança para IFET e foi muito.... teve muito sucesso. O CIPRIU servia de consulta para nós. O CIPRIU era uma área da PUC que tinha banco de textos preparados. Quando eu fui trabalhar na escola Agrotécnica, o professor me mostrou um material do CCAA. Eu agradei, mas analisei o material e não....não sei muito...., mas começava com o Verb TO BE, os artigos indefinidos A e AN e assim por diante.
19. Eu não me lembro de ter sido consultada sobre a língua inglesa no currículo. Isso ficava mais a cargo do coordenador de curso, eu acho....eu não....eu não me lembro de ter sido consultada.
20. Realizei trabalhos interdisciplinares. Uma vez foi interessante..foi com o refeitório...eu dei uma lista de verduras e legumes que eram produzidos na Olericultura, na própria escola, e ensinei I LIKE e pedi que eles completassem com a verdura favorita e depois mostrei para a nutricionista do refeitório. A verdura favorita era TOMATE. E ela me explicou que não era porque era a verdura favorita, mas era o que eles conhecem. As outras verduras, eles não tinham o hábito de comer antes de ir para a escola Agrotécnica. Eu tive planos de trabalhar com professor da Agroindústria. Eu queria traduzir a receita do Pão de Queijo e levar para eles fazerem na Agroindústria, mas nunca realizei esse plano e quando eu me aproximava no início de 1992 dos professores, eu tinha uma certa resistência, porque eu acho que eles não tinham fluência em inglês e pedir textos autênticos para eles não era... muito fácil para eles. Eu achava era uma questão pessoal e tal, mas muitos anos depois quando eu ministrava aula de português, eu pedi para os alunos entrevistarem alguns professores no dia dos namorados e redigissem “um dia dos namorados inesquecível”. Eles foram prontamente solícitos e ficou provado que a língua inglesa era uma ameaça. É como se os alunos fossem ter uma competência que eles não tinham. É isso!
21. Meu objetivo profissional era de...porque eu gostava muito do que eu fazia. Antes de trabalhar na escola Agrotécnica, quando eu entrei na faculdade, um ano depois eu fui trabalhar no Number One, depois na Cultura Inglesa, depois na central de línguas da Universidade Federal de Uberlândia. No Number One e na Cultura Inglesa, eu dava aulas de inglês e depois fui trabalhar no Yázigi. Eu amava o que fazia, eu tinha muito sucesso. Eu era uma profissional reconhecida e eu confesso que o trabalho no IFTM me frustrou muito, mas...eu....tive momentos de alegria, por exemplo, um ano nós tivemos um ano com três horas aulas de inglês por semana. Isso, em se tratando de inglês, para instituição pública, é muito BOM, porque normalmente é uma hora aula por ano... é isso!
22. Eu acho que o objetivo do inglês na grade curricular ((...)) é propiciar que eles pesquisem sobre as disciplinas que eles estudam na Internet para poder enriquecer seus conhecimentos..
23. O professor de língua estrangeira, às vezes, é um pouco sobrecarregado, porque ele tem uma carga-horária pequena em diferentes cursos. Os professores contratados são muito bem-vindos, mas normalmente para inglês não se contratava muito professor. Ficava mais a cargo da equipe.
24. Uma experiência eu já relatei, eu vou resumir. Eu dei aula no Number One um ano, na Cultura Inglesa cinco anos, concomitante na central de línguas da Universidade durante cinco anos da Cultura, os dois últimos....só que era francês. inglês no Number One; inglês na Cultura; francês na central de línguas; aulas particulares pra fim de Mestrado e Doutorado. Dei aula no Yázigi por um ano....e depois 15 anos na escola Agrotécnica. Eu me aposentei em 2007 e, portanto, não atuo mais desde então.

25. Eu acho que o ensino de inglês tem contribuído nas escolas públicas muito quando se adota a leitura instrumental para fins de leitura..a leitura, né? O Ensino Instrumental para Leitura, mas com a globalização, os alunos têm a ambição de falar e eu acredito que eles se frustram muito, porque mesmo que o professor tente dar uma aula de conversação, com 40, 35 alunos em uma sala de aula, isso é MUITO difícil.
26. Eu acho que...a relação entre as aulas de inglês nos IFs e nas escolas públicas depende de congressos que convidem esses dois tipos de escola a participarem. Eu acho que isso pode ser muito enriquecedor.
27. Sobre a imagem da língua inglesa e do professor, eu acho que eu não passava a imagem de uma professora muito competente. Eu me perdia durante a aula.... e.... a língua inglesa era vista como uma coisa..... uma vez um aluno me disse: “professora, sua aula é muito ‘paia’”. “Paia” significa muito fácil, né..? Eu estava ensinando a ordem do adjetivo em português e em inglês, com bastante cognatos e eles pensavam que isso era o curso e não era. Era apenas uma fase do curso. Eu não tinha o respeito dos alunos não. Eu tinha muito problema com disciplina. E como eu disse eu acho que eu não passava a imagem de uma imagem de professora competente.
28. O que me motivou a ser professora de inglês foi que quando eu estudava Francês, eu tive um professor que era professor do curso de Letras e ele falou: “Se você prestar vestibular para Letras, você vai ter muita facilidade na faculdade, porque você já está estudando inglês e francês”. E eu prestei dois vestibulares, para português-inglês e para português-francês. Concluí as duas faculdades.
29. Sobre se os alunos gostavam de estudar, porque já estou aposentada, não posso dizer se gostam, eu acho que eles têm a expectativa, ou tinham pelo menos tinham, quando eu ministrava aulas, de ouvir, falar, ler e escrever. Quando um professor entra falando em português na sala de inglês, eles não respeitam muito, mas eu tive alunos dedicados, alunos que se interessavam pela aula. Alunos que aprendiam rapidamente todas as palavras técnicas que eu ensinava.
30. Eu tive a oportunidade de substituir a professora que dividia comigo a disciplina. Eu dava duas turmas e ela dava duas turmas. E os alunos dela eram mais MUITO mais competentes do que os meus alunos. Acho que devido a problemas com disciplina, os meus alunos não tinham tanta apreensão do que eu estava falando. Acho que eles tinham menos interesse de aprender por minha causa. É isso que eu acho! Por que como explicar que os alunos dela sabiam bem mais gramática do que os meus?
31. Eu acho que eu aprendi muito, porque quando você ensina, você aprende, durante a minha carreira...durante a carreira.... como professora. Principalmente gramática e gramática é muito importante para um professor de língua inglesa. Os desafios me motivavam.
32. Eu vejo os meus professores como modelo. Cada um me ensinou uma técnica diferente...e... o que era positivo na minha opinião, eu repetia na sala de aula.
33. Como professora de instituto de idiomas, seja de inglês ou francês e aulas particulares, eu acho que tive muito sucesso. Os meus alunos gostavam muito de mim e se tornavam competentes, mas no Ensino Público, eu acho que eu me acomodei e não consegui muito sucesso.
34. Eu....não atuo mais....Eu não tenho nada a falar sobre o que mais gosto ou menos gosto nos contextos.
35. Eu acho que o processo de Ensino-Aprendizagem deve ser calcado em ensino de estratégias de aprender. Eu resumiria em três que podem sim se relacionar para a pessoa aprender e se tornar autônoma. Uma é a repetição, muito comum no audiovisual, mas útil também. Outra é a ancoragem, por exemplo, você conjuga um verbo no futuro em português, e conjuga o verbo no futuro no inglês. Eles vão notar que no português há desinências, em inglês simplesmente o “Will” para todas as pessoas. Então, fica a repetição, a ancoragem e o....Filtro Afetivo, por exemplo, você ensinar a cor dos olhos da sua mãe. Ele nunca vai esquecer aquela cor, porque está associado à mãe dele. É um risco esse do Filtro Afetivo, porque ele pode não se relacionar bem com a mãe, mas fazer uma relação pode sim ser positivo.
36. Como eu já relatei, eu queria perpetuar um desejo da minha mãe e também porque eu gostava muito de idiomas e tinha facilidade.

MANFRED

1. 56. Trabalhei como professora de inglês em contexto que era preciso contextualizar a disciplina com os cursos técnicos.
2. Atuei por 17 anos.
3. 25.
4. As circunstâncias em que atuei foi quando tive a oportunidade para prestar o concurso para ingressar no Instituto.
5. A oferta de língua inglesa é uma exigência legal, a qual deve ser cumprida.
6. Como eu comentei anteriormente, as aulas tinham que ser contextualizadas. Sempre procurei começar o assunto gramatical a partir de um texto, estudo de vocabulário, a aplicação gramatical e, em seguida, atividades de verificação de aprendizagem.
7. Sim. Hoje o Instituto conta com um centro de línguas que oferece oportunidades aos alunos.
8. Não como pré-requisito, mas tratada com a mesma seriedade das, das,..., das,..., demais disciplinas. Digo isso por ter encontrado barreiras que tal disciplina não serviria para nada em sua vida, segundo os alunos.
9. Quando começou a ter outros professores que fizeram concurso somente para a língua inglesa, eu praticamente fui temporariamente afastada desta disciplina.
10. Antes da universidade, eu fazia cursos complementares e durante a graduação, o aprofundamento foi maior.
11. Logo após a graduação, fui trabalhar com o Ensino Médio e na escola agrotécnica. Não só como professora de língua inglesa, mas também como professora de língua portuguesa, redação e literatura. Posteriormente, o Ensino superior, tanto a graduação quanto a pós-graduação.
12. Antes da universidade, eu já fazia cursos mais complementares e, durante a graduação, para o aprofundamento ser mais e ter...um diploma que pudesse me levar a....uma aprendizagem melhor.
13. Como já coloquei, eu fiz curso de inglês por 7 anos e o que me levou a procurar esse tipo de curso foi devido a falta de conversação tanto nos cursos do primeiro, segundo grau e também a própria graduação.
14. A relação hoje é um tanto distante já que parei de praticar e exercer a profissão. Porém continuo apaixonada por ela. Perdi o contato total, mas continuo apaixonada.
15. Já fui professora de outras disciplinas, de língua portuguesa, Língua inglesa e suas literaturas e o concurso era para....as duas áreas. Então, além do português, eu tinha que dar aula de Inglês também. Eu gostava das duas, mas português costumava ter maior respeito por parte dos alunos.
16. Houve uma certa disciplina..gramática... logo no início de carreira. Já que segundo a própria escola, o próprio currículo, a Educação artística era competência do professor de língua portuguesa.
17. Nenhum. Hoje em qualquer curso, vejo que a língua inglesa se faz necessária já que se você quer dar continuidade aos estudos, você tem que saber uma língua estrangeira e, em especial, a inglesa.
18. O ensino, no começo, como colocado, era contextualizado já que o departamento pedagógico exigia isso, né? Uma forma de exigência. Como não havia livros específicos, o material era preparado por nós professores e hoje a língua inglesa, dependendo do curso, é direcionada para conhecimento geral e não específico, mas normalmente, se deve dar ênfase e para que o aluno possa despertar maior interesse que ele seja direcionado ao curso que ele faz.
19. Sim. Quando começou o curso superior em tecnologia de alimentos para se preparar a ementa da disciplina.

20. Sim, quando houve a remodelação dos cursos técnicos e esses seriam sub-divididos por áreas.
21. Trabalhar uma disciplina que o aluno visa como de muita importância para o futuro e a possibilidade de se fazer estágio em outro país.
22. Cumprir a legislação.
23. Na época em que lecionei, havia apenas um outro professor de língua inglesa efetivo e no início, não havia ninguém. Somente eu como professora. Hoje que a equipe aumentou, alguns professores fizeram concursos específicos para a língua inglesa.
24. Uma profissão que às vezes não encontra reconhecimento por parte dos dirigentes, porém, quando um aluno me dá um retorno positivo, que você teve importância na sua vida estudantil, na sua vida acadêmica, isso é gratificante. É uma recompensa que a gente espera. Essa é a maior recompensa. Ela vem do aluno e não dos dirigentes. Seria MUITO bom também, mas...
25. Com o descaso em várias escolas.
26. Não.
27. Como mencionada, a língua inglesa não tem uma devida importância inclusive para o aluno, né? Anteriormente, então, maior ainda, porque o curso técnico era mais valorizado. Hoje o aluno quer maior a questão do aprendizado para poder continuar os estudos e eu sempre me posicionei contrário a posição de não me importar com nada, mas sempre tentei fazer com que ele enxergasse a importância em TUDO que você estuda e aprende. Tem um valor, tem um significado.
28. O gosto por línguas. Isso sempre me fez ser apaixonada.
29. Eu acho que o despertar através da música é algo que aproxima MAIS da realidade dos alunos. Eles gostavam muito, quando você iniciava, quando você tinha essa didática com as músicas.
30. Através do interesse e da própria avaliação, então isso a gente percebe com nitidez, quando o aluno aprende, né? Ele desperta. Ele tem um outro olhar. É uma outra visão.
31. A experiência que tive de aprendizagem é...não havia com quem praticar, então o ensino era basicamente intermediário, uma vez que tinha alunos que nunca tinham visto o inglês, né? No primeiro grau e aí ficava mais difícil e havia outros que já estavam e outros que...então tinha ser mais intermediário. Não muito embaixo porque tinha aqueles que já sabiam e aí ficaria muito decepcionante para estes.
32. Um.... como incentivador sim. Eles despertaram principalmente o gosto pela literatura norte-americana, a literatura inglesa...era uma coisa assim que me fascinava.
33. Uma professora eu não diria excelente, eu diria intermediária, porém, né? Lógico, neste intermediário, tentando atingir o máximo possível, né? Para a aprendizagem do aluno, mesmo que ele tivesse dificuldades, mas que a gente tem que suprir, tem que analisar, tem que ter o olhar pra esse aluno. E a gente fica nessa.
34. O contexto em que trabalhei foi com alguns colegas. Poucos se posicionavam contrário. Não tinha essa tendência de fazer algo contextualizado. Algo que a gente chama hoje de interdisciplinaridade. Então, você não tem com quem. Você tem que trabalhar com a gramática mesmo, né? O que já é bom... Agora quando você se posiciona contrário, algumas circunstâncias não se tornam bem claras.
35. O ensino-aprendizagem fica a dever, já que não há um processo propício além do desinteresse do alunos. Aí você realmente tem problemas.
36. Como já falei, sempre tive afinidade por gostar de estudar inglês, né? Outras também, mas mais afinidade, uma hora inteira de atividade, coisa que sempre gostei. Por isso, me tornei uma professora de língua inglesa.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelos telefones 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto de pesquisa: Discursos Constitutivos e Constituintes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Pesquisador responsável: Edilson Pimenta Ferreira

Telefone/ e-mail para contato: (62) 8284-3700; (34) 9694-9850 e 9194-9850/
edilsonferreira@iftm.edu.br

Justificativa: A pesquisa se justifica pelo potencial de formação técnica e propedêutica que possui os Institutos Federais e por acreditar que para essa formação a língua inglesa torna-se ferramenta indispensável para os estudantes.

Objetivo: O principal intento deste estudo é investigar as discursividades que têm sido produzidas em sala de aula, quando comparadas aos documentos oficiais norteadores do funcionamento dos Institutos Federais.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Os possíveis benefícios aos/às produtores(as)/autores(as) dos documentos a serem analisados neste estudo serão: elucidar a relevância do trabalho desenvolvido com a língua inglesa nas escolas técnicas federais (IFs); conscientizar-se do papel de professor(a) de língua inglesa na carreira básica, técnica e tecnológica federal; explicitar suas contribuições na construção do trabalho desenvolvido na área de ensino-aprendizagem de línguas no âmbito dos Institutos Federais, dentre outros. Cabe ressaltar que não haverá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar da pesquisa, tampouco despesas decorrentes da participação.

Riscos possíveis: O possível risco aos/às produtores(as)/autores(as) dos documentos a serem analisados neste estudo seria ter alguma(s) de suas práticas discursivas e/ou educativas analisadas que, de algum modo, não fosse do seu agrado, ou seja, que não estariam de acordo. No entanto, esse risco será minimizado por dois fatores: eles/elas terão suas identidades omitidas (caso desejem) e a análise de dados lhes será encaminhada para avaliação/conferência antes da defesa da tese. Com vistas, ainda, a erradicar este risco, salientamos que **apresentaremos, antes da defesa de tese de doutorado, aos respondentes as análises das práticas discursivas que realizamos a partir dos depoimentos dos participantes. Com essa ação, visamos permitir que toda e qualquer análise que não seja**

condizente com o que intentou dizer cada participante ou que, simplesmente, o desagrado seja desprezada antes da apresentação, depósito de tese ou defesa, ou seja, antes de ser levada a público, a fim de preservar os anseios do respondente

Cabe, por fim, ressaltar o direito do/a participante de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Procedimento para gravação/participação:

- a) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- b) Tente responder a todas as perguntas. A sua identificação não é necessária.
- c) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la/gravá-las.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessado não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.

Procedimentos: Este estudo se propõe a analisar os documentos fundadores das escolas técnicas federais (desde sua concepção em 1909) e também os documentos reguladores das políticas implementadas nestas instituições (PCNs, Decretos Federais, dentre outros). A análise desses documentos será feita em contraposição com os depoimentos que serão coletados entre 06/01/2015 e 06/02/2015 com 2 professores(as) em serviços nos agora Institutos Federais e 1 professor(a) aposentado(a) dessa mesma instituição. A proposta do presente estudo é lançar um olhar sobre o trabalho desenvolvido no âmbito dessa instituição e analisar quão consonante ou dissonante ele é em relação às diretrizes governamentais que nortearam e norteiam o ensino de língua inglesa nessas instituições. Para tanto, proponho-me a analisar o conteúdo do material produzido pelos/as participantes (depoimentos), elucidando o que suas práticas discursivas revelam sobre essa experiência formativa. Os materiais produzidos e que se tornarão os documentos a serem analisados neste estudo são: questionário respondido pelos/as professores/as e os decretos e leis federais que embasam o trajeto histórico de criação das escolas técnicas federais (de 1909 a 2008). Ressalte-se que, mesmo após a conclusão deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os cuidados do pesquisador, que se compromete em mantê-los em sigilo.

Produtos do estudo: Os documentos analisados na pesquisa serão utilizados na escritura da tese de doutorado do pesquisador, a ser defendida até novembro de 2016, e de artigos a serem publicados em revistas/livros da área de linguística aplicada, podendo, ainda, ser apresentados em eventos dessa mesma área. **Todos os dados coletados serão guardados sob a inteira responsabilidade do pesquisador por 24 (vinte e quatro) meses após a coleta. Ao término deste período, todos os dados serão destruídos, encerrando todo e qualquer vestígio documental original da pesquisa.**

Prerrogativas do(a) participante: Ressaltamos que ainda que o *corpus* desta pesquisa seja composto de um conjunto de respostas gravadas pelos sujeitos de pesquisa, em resposta às perguntas que lhe foram entregues em um roteiro, é facultado ao participante optar, sem nenhum tipo de constrangimento, represália ou problema de qualquer natureza, por não responder quantas perguntas do conjunto de perguntas desejar, se, na opinião dele, ela(s) lhe causar(em) constrangimento de qualquer natureza. Outra prerrogativa já assegurada ao

participante é que mesmo assinando este termo, é assegurada a ele a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Sigilo: Para assegurar o sigilo sobre a identidade dos(as) participantes envolvidos(as), serão utilizados pseudônimos, se assim desejarem.

Nome e Assinatura da pesquisadora

☐ Opto pela utilização de pseudônimos, a fim de preservar minha identidade sob sigilo.

☐ Autorizo a utilização de meu nome verdadeiro, pois entendo que não há problemas ou constrangimentos que poderão decorrer desta utilização.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa *Discursos Constitutivos e Constituintes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Edilson Pimenta Ferreira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido(a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

Nome e Assinatura do sujeito

APÊNDICE E – O ROTEIRO AREDA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



O ROTEIRO AREDA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelos telefones 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto de pesquisa: Discursos Constitutivos e Constituintes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Pesquisador responsável: Edilson Pimenta Ferreira

Telefone/ e-mail para contato: (62) 8284-3700; (34) 9694-9850 e 9194-9850/
edilsonferreira@iftm.edu.br

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que investigo as discursividades construídas sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o local atribuído à língua inglesa no currículo dessas Instituições Federais. Ao concordar em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Procure gravar seus depoimentos quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho(a).

Algumas informações importantes:

- a) A sua identificação não é necessária.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já

dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.

Muito obrigado por sua colaboração!

Edilson Pimenta Ferreira

1. Diga a sua idade e em que contexto você trabalha ou trabalhou como professor(a) de inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
2. Há quantos anos você atua ou por quantos você atuou como professor(a) de inglês nesta instituição?
3. Qual era a sua idade quando ingressou no Instituto Federal?
4. Em que circunstâncias se deu a sua tomada de decisão por uma carreira em uma instituição federal de ensino básico, técnico e tecnológico, como o Instituto Federal?
5. Como você avalia o fato do IFTM oferecer aulas de língua inglesa em suas grades curriculares?
6. Como é ou era sua aula de língua inglesa? Descreva uma aula sua de forma sucinta.
7. Além do ensino de leitura, você acredita que seria importante que o Instituto Federal oferecesse algum outro curso de língua inglesa? Isso já ocorreu? Comente-os, caso eles tenham existido.
8. Você considera que a disciplina de língua inglesa deveria ser pré-requisito para alguma outra disciplina? Justifique sua resposta.
9. Houve momentos nos quais você pensou em desistir da opção pela sua carreira de professor de língua inglesa nesta instituição? Comente-os, caso eles tenham existido. O que o levou a reconsiderar essa atitude, caso ela tenha existido?
10. Como você percebe sua aprendizagem de língua inglesa antes da universidade e durante seu curso universitário?
11. Fale brevemente sobre seu percurso acadêmico logo após a graduação.
12. Como você percebe sua aprendizagem sobre a língua inglesa na universidade?
13. Você fez curso particular de inglês? Se sim, quantos anos duraram o curso? O que te levou a procurar esse tipo de curso?
14. Como você definiria sua relação com a língua inglesa?
15. Houve momentos em que você foi solicitado (a) a ministrar aulas de outras disciplinas, ou seja, você já se deparou com momentos em que ao invés de inglês, algum superior hierárquico solicitou que você ministrasse outras disciplinas? Comente-os, caso eles tenham existido. Como você se sentiu nesses momentos, caso eles tenham existido?
16. Houve algum momento em que a língua inglesa deixou de fazer parte da grade curricular de algum curso? Comente-os, caso eles tenham existido.
17. Em que tipos de cursos do IFTM você julga mais necessária e em menos necessária a oferta da disciplina de língua inglesa?
18. O que você sabe sobre o ensino de língua inglesa no IFTM e nas escolas que o antecederam CEFET (se este for o caso) e escola agrícola?

19. Houve momentos em que você e a equipe de língua inglesa a que pertence/pertencia foram chamados a opinar sobre a disciplina de língua inglesa nos diversos currículos do IFTM? Comente-os, caso eles tenham existido.
20. Houve momentos em que você e/ou os outros professores de língua inglesa participaram de projetos inter/transdisciplinares com professores de outras áreas/disciplinas/departamentos?
21. O que você possui/possuía como objetivo profissional e pessoal ao ministrar aulas de inglês no IFTM?
22. Quais eram/são, a seu ver, alguns dos objetivos que a instituição possui/possuía com a língua inglesa nos currículos?
23. Discorra sobre a quantidade de professores efetivos e contratados que fazem/fizeram parte de sua equipe.
24. Fale sobre a sua profissão desde que começou a atuar até os dias de hoje.
25. Em sua opinião, como se configura o ensino de língua inglesa nas escolas públicas?
26. A seu ver, existe alguma relação entre as aulas de língua inglesa nos IFs e as aulas ministradas nas demais escolas públicas?
27. Em sua opinião, que imagem de língua inglesa e de professor você proporciona aos seus alunos?
28. O que te motivou a ser professor(a) de inglês?
29. Os seus alunos gostam de estudar a língua inglesa? Justifique sua resposta.
30. Como você percebe/percebia a aprendizagem de seus alunos?
31. Como você relacionaria a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes e depois de sua inserção em uma Instituição federal como docente?
32. Como você descreveria os professores de língua inglesa que teve ao longo de sua vida?
33. Como você se descreveria como professor(a) de língua inglesa?
34. Fale sobre o(s) contexto(s) onde você trabalha. Não é necessário identificá-los. Fale sobre o que mais gosta e o que menos gosta neste(s) contexto(s).
35. Como você definiria o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?
36. Para finalizar, fale por que se tornou professor(a) de inglês.