

## O NÃO-LUGAR DA LÍNGUA INGLESA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: *DISCURSOS CONSTITUTIVOS E CONSTITUENTES*

Edilson Pimenta Ferreira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que, transdisciplinarmente, abordou questões que abrangem a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso de Linha Francesa e a Análise Dialógica do Discurso. O objetivo foi investigar como quatro professoras de língua inglesa do Instituto Federal do Triângulo Mineiro *representam* as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Para a fundamentação, também foi empregado um conjunto de 22 documentos oficiais por meio dos quais foi traçada uma linha histórica dessas várias mudanças. 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 algumas representações dentre as quais uma se sobrepõe e constitui-se o foco deste estudo: “o não-lugar da língua inglesa no currículo”.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Análise do Discurso; Processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos Institutos Federais.

**Abstract:** This paper aims at presenting partial results of research that was transdisciplinarily developed involving Applied Linguistics, French Discourse Analysis and Dialogical Discourse Analysis. It was designed to investigate how four English professors 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. This study is also grounded on 22 official documents, with which I built a timeline of these several changes. 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 some representations among which one is highlighted and becomes the main focus of this paper: “the non-place of English in the curriculum”.

**Keywords:** Applied Linguistics; Discourse Analysis; English teaching-learning process at Federal Institutes.

### *Introdução*

---

<sup>1</sup> Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (câmpus Uberlândia), Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre e Especialista em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde também concluiu sua graduação em Letras. Membro do *Laboratório de Estudos Polifônicos* (UFU) e do grupo de estudos *Transição* (UFG). Email: edilsonferreira@iftm.edu.br

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

Ao longo de meu trabalho como professor de língua inglesa em diferentes contextos, tenho sido interpelado pelos processos discursivos instaurados na sala de aula. Buscar melhor compreender os processos discursivos que se instauram nesta arena faz com que eu possa pensar fatores outros que não a língua por si mesma e, assim, sobrelevar o caráter histórico, ideológico, dialógico e dialético da linguagem. Estudos dessa natureza me permitiram fomentar reflexões sobre que sentidos acerca do processo de ensino-aprendizagem emanam dos dizeres dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Mais precisamente, tive o interesse de investigar como alguns professores de língua inglesa dos Institutos Federais, doravante 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. Dessa forma, foi da investigação dessas *representações* que partiu a proposta de uma pesquisa de doutoramento (FERREIRA, 2016), cujos resultados parciais apresento neste trabalho.

Cumprido 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 partiu o trabalho aqui apresentado.

Como professor efetivo do IFTM desde cinco de agosto de 2010, sinto-me tortuosamente atravessado por algumas questões, tais como: “qual é a abordagem que deveria 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?”

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

Para essa investigação, desenvolvi a pesquisa em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), a Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD).

Dentre as representações delineadas ao longo das análises realizadas, uma está sendo utilizada como foco deste trabalho: “o não-lugar da língua inglesa no currículo”.

Há de se ressaltar a existência de trabalhos anteriores com enfoque na relação de docentes de língua inglesa com as escolas de nível técnico e tecnológico em que ministram suas aulas (D'ÂNGELO, 2007; FERRAZ, 2012, dentre outros).

Para tentar dar conta do trabalho aqui proposto, na segunda seção, discorro sobre o arcabouço teórico construído para a pesquisa. Na terceira seção, explico a metodologia utilizada e, na quarta, apresento um breve gesto de análise. Finalmente, apresento as considerações finais em que busco problematizar e discutir algumas das significações deste trabalho no escopo da LA(C), com vistas a contribuir, também, para a área de formação de professores de línguas estrangeiras.

## *1. ARCABOUÇO TEÓRICO DA PESQUISA*

### *1.1. Da Análise Dialógica do Discurso: Círculo de Bakhtin<sup>2</sup>*

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.

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

---

<sup>2</sup> 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).

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

ratificar a ideia que corroboro de que as condições histórico-culturais intervêm contudentemente em um contexto social específico.

Portanto, 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 em um trabalho como este, que busca 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 coletados se interpenetram e interdefinem e fazem revelar pontos dissonantes e consonantes do discurso fundador desta instituição federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Passo, neste instante, a apresentar como a ADF contribuiu para a realização deste trabalho.

### *1.2. Da Análise do Discurso de Linha Francesa: Michel Pêcheux e Michel Foucault*

No Brasil, mais frequentemente 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

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

das concepções teóricas desses pensadores. Ainda que reconheça a existência dos trabalhos de Foucault, Lacan, Charaudeau, opto por usar o termo *ADF*, neste artigo, como sinônimo dos trabalhos de Pêcheux.

Frente ao exposto, opto por articular a ADD com a ADF, em plena interface com a LAC com que trabalho. Dito de outra forma, permeia todo este trabalho a concepção de ensino-aprendizagem da LAC. Além dessa perspectiva teórica, recorro também à ADD e ADF para melhor compreender os depoimentos coletados.

Sobre a possibilidade de construir confluências epistemológicas 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 enquanto 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).

Um outro momento de convergência entre os autores 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 sim como “uma fina e sutil análise

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

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 são comuns 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 sim sob a perspectiva de se analisar 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 a metodologia utilizada nesta pesquisa.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo realizado é de natureza qualitativa, analítico –descritiva e interpretativista. Ao analisar os dados da pesquisa, focalizo os participantes como sujeitos discursivos que enunciam de um lugar sócio-histórico-ideológico e econômico determinado (professores de inglês com mais de 15 anos de atuação no IFTM). Descrevo e interpreto seus dizeres (sobre a língua inglesa no IFTM), tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais e tendo em vista suas condições de produção.

A coleta de dados foi feita com o amparo metodológico da proposta AREDA - Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos – de Serrani-Infante (1998). A autora desenvolveu um projeto intitulado *Identidade e identificação linguístico-cultural: funções da segunda língua<sup>3</sup> 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,

---

<sup>3</sup> Neste projeto, o termo *segunda língua* é utilizado indistintamente para tratar processos de ensino-aprendizagem de outras línguas com ou sem imersão, abarcando, pois, o encontro com essas línguas outras em diferentes contextos.

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

como acontece, por exemplo, nos cursos de línguas estrangeiras no país de origem dos aprendizes” (SERRANI-INFANTE, 1999, p. 281).

Como assumo, neste trabalho, 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, optei 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).

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).

As perguntas elaboradas para esta pesquisa referem-se à descrição do percurso profissional dos participantes nos IFs, do cenário com o qual já se depararam para o ensino de língua inglesa nos IFs, da história das instituições que antecederam os IFs, etc.

Dispositivos de gravação (MP3) foram entregues aos enunciadores participantes da pesquisa que gravaram suas respostas em um momento de sua preferência.

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, interessavam-me ressonâncias discursivas nos depoimentos analisados. 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).

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

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

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.

No que tange a pesquisa realizada, elaborei 36 questões que acredito ter propiciado aos participantes uma oportunidade de enunciarem sobre as relações que 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. E, assim, a análise foi realizada, buscando-se 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?

Ratifico que, na análise realizada, foi possível depreender que as instâncias-sujeito lançaram mão de dizeres que concorrem para o delineamento de algumas representações. No entanto, neste trabalho, focalizo apenas uma dessas representações: “o não-lugar da língua inglesa no currículo”.

### 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

#### 3.1. 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 se 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 conseqüente natividade, sobretudo no que diz respeito à fala, já havia sido discutido por mim em dois trabalhos anteriores (FERREIRA, 2010; FERREIRA, 2012). Diante disso, ousou afirmar que há anos, a universidade<sup>4</sup> 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.

### 3.1.1. 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 SDs<sup>5</sup> que, sob minha clivagem, corroboram a representação de *desvalorização da disciplina no currículo*.

(SD1) ... A única questão é,...., que o inglês nunca foi visto como uma disciplina muito importante, como outras. Igual a ARTES, por exemplo...

(SD2) ... Eu acho importante, mas para o pessoal nessas instituições, o Inglês jamais merece a atenção devida.

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> As *seqüências discursivas* (SDs) seguem uma ordem numérica para que a elas eu possa me referir ao longo da análise.

<sup>6</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos-participantes da pesquisa. Todos os quatro participantes desta pesquisa são, coincidentemente, do sexo feminino, o que, a meu ver, não se mostrou fator relevante para o teor da pesquisa realizada.

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

- (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): 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.

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 discorrido sobre as disciplinas língua inglesa, Artes, Filosofia e Sociologia em um mesmo dado 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. Deixar a disciplina língua inglesa “de lado” mostra-se como verdadeira incongruência 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 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”.

Essa ausência de cuidado com a disciplina língua inglesa, a meu ver, é campo fértil para a análise de um outro 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 esta representação sobre a desvalorização da disciplina no currículo e a seguinte, sobre a legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas se imbricam e, por isso, têm suas análises neste trabalho assentadas sob a mesma representação que versa sobre a não-valorização da disciplina língua inglesa nos IFs. Passo, assim, à análise da segunda representação: *a legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas*.

### 3.1.2 *Legitimação de um lugar outro: os institutos de idiomas*

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. A representação que passo a analisar é construída, sobretudo, na interdiscursividade que emerge no intradiscorso 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. Acredito, 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, acredito 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 que 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). Para apresentar como as participantes da pesquisa compreendem a situação, passo a apresentar algumas SDs.

- (SD9)  
(Marcelete): Os cursos no IFTM não foram elaborados, a princípio para 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): 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.
- (SD11)  
(Regina): 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. 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.
- (SD13)  
(Marcelete): 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 na Cultura Inglesa.
- (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.
- (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, 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.

Na SD9, percebemos um sujeito que também legitima o *lugar* que os institutos de idiomas representam no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Essa

posição revela-se menos obscura quando ao concluir sua fala, 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 particular<sup>7</sup>) ela teve sucesso, mas como professora do IF, ela deixou-se acomodar e não obteve o mesmo sucesso. 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).

Outro fato relevante também é perceber que há uma 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 inglesa com base no quanto de oralidade já adquiriram<sup>8</sup>”. 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,

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> *Aquisição* concebida como um processo de “estocagem de palavras e de regras de combinação” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 148).

intra-interdiscursivamente, três dos quatro sujeitos de pesquisa parecem uníssonos sobre o *lugar* para aprender língua inglesa, ou seja, o instituto de idiomas.

Um exemplo de SD em que isso também 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.

É interessante notar 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, 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”.

Acredito ser relevante notar que a forma com que Manfred participou demonstra a instauração de elementos 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, acredito 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.

Assim, tendo percorrido 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*.

### 3.1.3 A Ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna

A microrrepresentação que passo a analisar, neste instante, 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 a clemência por um profissional multifacetado e multitarefa que possa desempenhar várias funções ao mesmo tempo.

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 tecno-econômico 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. 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.

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 língua portuguesa, mas sempre tinha que trabalhar com inglês.  
(Marcelete):
- (SD24) 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!
- (SD25) 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  
(Marcelete):

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 contribui muito para mim também, porque eu aprendi muito. Eu dividi essa disciplina com a professora Valéria também e ela me orientava como ministras 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 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.

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, supracitada, 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.

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

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 enunciativa 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.

Tendo discorrido 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*.

### 3.1.4 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

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

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, 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 língua portuguesa, mas sempre tinha que trabalhar com inglês.<sup>9</sup>  
(Marcelete):

(SD30) 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

---

<sup>9</sup> Por acreditar que as representações construídas pelos enunciadore participantes desta pesquisa se imbricam, opto por, quando julgar necessário, acionar a mesma SD para a análise de uma outra representação.

mundo deles, até da futura profissão.

- (SD31)<sup>10</sup>  
(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.
- (SD32)<sup>11</sup>  
(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, Austria possui graduação *simples* em Letras (língua inglesa) e, diferentemente dos três outros sujeitos de pesquisa, que possuem graduação em Línguas Inglesa e Portuguesa, 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 Pesquisa e Extensão, pois a disciplina língua inglesa não necessitaria dessas áreas; 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 neste trabalho 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 sim 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 neste artigo, opto por não me delongar nesta via.

De qualquer forma, antes de dar por encerrada a análise proposta para esta 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, 1) contribuem para o fracasso no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos IFs; 2) ratificam 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) contribuem para que o governo não cumpra uma de suas funções: ofertar, com qualidade, o conhecimento de, ao menos, uma única língua estrangeira; e 4) asseveram, a crise de identidade por que passam as IFs.

Tendo analisado a construção da última microrrepresentação, passo, a seguir, a tratar das considerações finais deste trabalho.

### *Considerações finais*

Neste momento de considerações finais, interessa-me realizar uma breve discussão e uma sucinta reflexão acerca das significações dos resultados parciais desta pesquisa para a LA, em especial no âmbito da formação de professores.

Ao analisar a representação do “não-lugar da língua inglesa no currículo”, pude perceber que 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,

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

marcadores da ideologia da língua inglesa na relação com a língua materna e a possibilidade de ocupar disciplinas outras.

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, acredito 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 subtítulo para este estudo apresentado sob o gênero artigo.

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, não veem 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 sim deixam resvalar 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.

Em meio a esse cenário de crise de identidade institucional, estão os professores de língua inglesa que não sabem ao certo o porquê de ministrarem aulas dessa língua. E, 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 o trabalho 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 não conseguem “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, acredito que a realização deste trabalho possa contribuir, no meu entendimento, na medida em que revela a necessidade de se 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.

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

### *Referências*

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.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, [1929]1995.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo-SP: Contexto. 2006. p. 9-31.

BRASIL. 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: 27 set. 2016.

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.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo-SP: Perspectiva, [1984]1998.

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.

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

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/de23012008113731/>>. Acesso em: 27 set. 2016.

FERRAZ, D. M. **Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos**. 2012. Tese de Doutorado. (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2012.

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.

FERREIRA, E. P. 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.

\_\_\_\_\_. **Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro**. 2016. 217 p. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2016.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo-SP: Ática, 2006.

GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina-PR: Moria, 2005. p. 91-104.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo-SP: Contexto. 2006. p. 33-52.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

FERREIRA, Edilson Pimenta. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: *Discursos constitutivos e constituintes*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 - online).

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.

MOITA LOPES, L. P. “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.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto-POR: Porto, 1995.

PAIVA, V. L. M. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE**: ensino e pesquisa. Uberlândia-MG, APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

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.

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.

Recebido em setembro de 2016.

Aceito em novembro de 2016.