

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

**DISCURSIVIDADES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A
(IM)POSSIBILIDADE DE UM ENSINO CRÍTICO, POLÍTICO E SÓCIO-
HISTORICAMENTE ENGAJADO POR MEIO DO ENSINO DA GRAMÁTICA**

*DISCURSIVITIES ABOUT ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE BRAZILIAN
FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY: THE
(IM)POSSIBILITY OF A CRITICAL, POLITICAL AND SOCIO-HISTORICALLY-BASED
TEACHING THROUGH THE TEACHING OF GRAMMAR*

Edilson Pimenta Ferreira¹

Resumo: Com este trabalho, intento apresentar um recorte que sirva de reflexão acerca de algumas das contribuições que a homenageada neste dossiê, profa. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, ofereceu à Linguística Aplicada. Para tanto, em meio à proposição de uma discussão que me interpela – o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o lugar atribuído à Gramática nesse processo – arrolo noções de pensadores que ocupam lugar singular na trajetória da pesquisadora homenageada, a saber: Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin, bem como compreensões teórico-metodológicas que são caras à professora Maria de Fátima.

Palavras-chave: Maria de Fátima Fonseca Guilherme; Linguística Aplicada; Análise de Discurso.

Abstract: This paper aims at presenting some of the contributions that the honoured professor Maria de Fátima Fonseca Guilherme has offered to Applied Linguistics. In order to do so, while carrying out a discussion that is relevant to me – teaching and learning process at the Federal Institute of Education, Science and Technology and the place occupied by Grammar in this process – I apply notions from two thinkers who have been crucial for Maria de Fatima's academical path: Michel Pêcheux and Mikhail Bakhtin.

Keywords: Maria de Fátima Fonseca Guilherme; Applied Linguistics; Discourse Analysis.

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Pesquisador do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP-PPGEL-UFU). Pesquisador do Grupo de formação de professoras(es) de línguas estrangeiras (adicionais) (FPLE-FL-UFG) Endereço eletrônico: edilsonpimenta@iftm.edu.br.

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

Introdução

Por anos, a população brasileira tem se mostrado desejosa por uma educação plena que contemple a formação para o mercado de trabalho, mas que não deixe de ser integral e integrada (geral e específica), voltada, sobretudo, para a construção de cidadãos críticos, pensantes e atuantes. Nesse sentido, o ensino médio tem se caracterizado como verdadeira ferramenta para a ampliação da participação das pessoas nos processos sociais, pois a faixa etária em que se encontram os estudantes de ensino médio coincide com o momento em que muitos deles ainda estão em fase de formação e consolidação de seus valores humanísticos.

Esse enfoque ganha maior expressividade com o decreto n. 5154, de 23 de Julho de 2004, em que são estabelecidas as diretrizes da educação profissional brasileira. De acordo com o 1º artigo do decreto

A educação profissional, prevista no art. 39 da lei n. 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, Decreto 5154 de 2004)

Essa integração do ensino profissionalizante e propedêutico passa a incumbir a escola da tarefa de preparar estudantes para a humanização do sujeito, por meio da cultura, da ciência, da tecnologia, mas também, de maneira integrada a essa formação geral, uma formação específica, em que o sujeito compreenda 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. Além disso, com este decreto, intentava-se encerrar o “falso dilema” sobre a função da educação brasileira: “destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 31).

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

Com base no referido decreto e no *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado* (2007), o ensino médio passa a se empenhar na formação plena dos cidadãos, o que lhes permite associar a formação profissional à escolarização, tendo como princípio a formação íntegra.

Dito de outra forma, o estudante com tal formação poderia contribuir para uma sociedade mais justa e estaria mais bem preparado para ressignificar a realidade do ensino público de nível médio brasileiro por meio de contra-discursos aos processos de sucateamento, exclusão, e discriminação epidêmicos no ensino público brasileiro.

Antes de avançar, devo² esclarecer que tive a honra de ser aluno de graduação e orientando de Mestrado da profa. Maria de Fátima e, assim, pude aprender na prática o que significa acreditar no outro, valorizar a formação docente e investir em valores humanísticos. Foi com ela, também, que aprendi a caminhar firmemente rumo à qualificação acadêmica em concomitância com a atuação no mercado de trabalho. Como ela tinha sido exitosa em equilibrar anos de trabalho no mercado com a qualificação acadêmica, resolvi imitá-la, já que se tratava (e ainda se trata) de minha maior referência acadêmico-profissional. Deu certo. Ainda sob sua cautelosa orientação no curso de Mestrado, fui aprovado como professor efetivo de línguas inglesa e portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Já devidamente empossado e atuando no IFTM, passei a buscar incessantemente investir no desenvolvimento crítico dos estudantes para que eles pudessem se tornar mão de obra qualificada para o mercado, mas não deixassem de agir de forma humanística e com alteridade, conforme a profa. Maria de Fátima sempre defendeu ser o caminho e como eu tanto acreditava. Segundo Kuenzer (1985), formar holisticamente os estudantes (para além do tecnicismo) é investir no contra-discurso, já que passam a ser formados trabalhadores para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhes permitam adaptar à produção flexível, com capacidade de comunicarem-se

² Opto por escrever este artigo, majoritariamente, na primeira pessoa do singular. Compreendo que esse ato responsável é amplamente compreendido em uma perspectiva inerentemente intersubjetiva.

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

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.

Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras apresenta-se como mecanismo para ampliar a postura de agência³ dos estudantes e, assim, muni-los de ferramentas para combater os discursos engessados do capitalismo, que marginalizam aqueles que não têm tido outra alternativa a não ser sucumbir às práticas globalizadas e globalizantes em um país que há anos caminha em direção à dependência de mercados e empresas internacionais que se instalaram aqui. Dessa forma, o objetivo do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio profissionalizante brasileiro não seria o de apenas apresentar estratégias de leitura para a compreensão de textos técnicos na língua-alvo, mas sim permitir que o estudante faça leituras de mundo e do mercado de trabalho em que atua, a fim de questionar, problematizar ou até mesmo subverter a fixidez dos paradigmas já sedimentados com os quais lidam.

Diante disso, este texto visa a discutir o papel do ensino das línguas estrangeiras no contexto do ensino médio integrado⁴. Inicialmente, abordo os princípios norteadores do ensino médio integrado ao ensino técnico e relato, brevemente, seu histórico e concepções. Em seguida, apresento e proponho uma discussão teórica sobre o ensino de línguas estrangeiras dentro de uma proposta crítica e, por fim, aponto considerações finais acerca da forma com que os professores concebem o ensino de língua inglesa, diante de uma relação de descon sideração dos fatores histórico, político e social que circundam a vida acadêmico-pessoal do estudante/aprendiz.

³ 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.

⁴ Ensino médio Integrado é a modalidade mais prevalente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa modalidade, o estudante cursa as disciplinas regulares de um Ensino Médio tradicional e, ao mesmo tempo, estuda disciplinas profissionalizantes em um curso técnico à disposição na Instituição.

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

1 Ensino Médio Integrado: histórico e concepções

A compreensão da contribuição do ensino médio integrado para a educação brasileira passa pelo entendimento de decretos e leis que visavam a atender aos interesses taylorista-fordistas e tecnicistas de antigamente, e culminam na concepção de leis que buscam articular uma formação humanista, integral e para a vida do homem.

Nesse sentido, Frigotto *et al* salientam que a proposta da educação profissional técnica articulada ao ensino médio centra-se em “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 35).

Essa concepção “além-adestramento” começa a tomar corpo tardiamente no Brasil com o decreto n. 5154, de 2004, que embasa a opção pela formação integral do trabalhador e é ratificada na lei n. 11.741, de 2008, em que se acrescenta à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) uma das formas pelas quais a educação profissional técnica de nível médio será articulada com o ensino médio. Assim, ao romper com a dualidade entre geral e específico, essa concepção de formação permite a formação unitária do estudante. A esse respeito, comungo com Frigotto *et al* (2005) a ideia 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. (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 45)

Com vistas a contemplar essa necessidade de integração, em dezembro de 2007, é lançado o *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio*. Seu objetivo era ofertar um ensino médio político e pedagogicamente integrado. Este documento possui cinco eixos norteadores dos princípios: a formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos; e a relação parte-

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

totalidade na proposta curricular. Ainda que esteja clara a articulação existente entre esses cinco eixos, abordarei neste trabalho apenas o primeiro, já que ele subsidia os pressupostos teóricos deste texto.

Segundo Tonet (2007), é função da educação “propiciar ao indivíduo conhecimentos, habilidades e valores necessários para a formação do gênero humano e, assim, contribuir para a formação humana integral” (p. 24). Conceber a formação humana integral significa acreditar que o ser humano é ator principal em sua própria formação e não um mero espectador. Ele passa a acreditar que como sujeito crítico, ele pode constantemente engendrar diálogos profícuos entre os conceitos que percebe ao seu redor e, assim, formar-se para o mercado de trabalho a partir de sua realidade, sem desprezar o conhecimento geral a que ele tem acesso.

Ademais, somente a formação humana integral seria capaz de formar um sujeito crítico de fato, pois, para tanto, faz-se necessário que o sujeito aja de forma curiosa e parta da realidade em que está inserido para as demais. Essa visão parece ratificar o que Freire (1979) postulava sobre conhecimento. Nas palavras do autor,

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).

Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível compreender que a formação de um sujeito crítico surge como elemento inerente à transdisciplinaridade, pois o próprio conceito de transdisciplinaridade parte da ideia de unificação de conhecimento por meio do traspasse das disciplinas, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo passam a pensar além das disciplinas, a fim de relacionar e transferir saberes.

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

2 Ensino e Aprendizagem de línguas estrangeiras ancorado na Linguística Aplicada Crítica

A Linguística Aplicada Crítica (LAC, doravante), defendida neste artigo como alternativa de grande produtividade, 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 inglês pode valer-se da língua como espaço para “criação e negociação de identidades e visões de mundo” (MORGAN, 2007, p. 23).

Nesse entendimento, a LAC passa a servir de seara para uma problematização do ensinar-aprender, o que resulta em um profícuo processo de deslocamento teórico-epistemológico que pode intervir na formação do professor-formador, para que se possa promover a constituição do professor-em-formação (GUILHERME, 2008). No bojo dessa problematização, cumpre ressaltar, encontra-se uma perspectiva teórica que afasta a noção de Língua Estrangeira como “comodity” e que denega o lugar de possibilidade de ascensão/mobilidade social congruente com os ideais neoliberais de mais-valia, controle, competitividade e individualismo (GUILHERME, 2009).

Como assumo, neste texto, a tarefa de propor reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e do lugar atribuído à Gramática nesse processo, sinto-me impelido a registrar que vários pesquisadores apontam para uma massificação e uma homogeneização do ensino. Isso se dá, diversas vezes, por meio da gramática. Devo confessar que o que me espanta, como professor efetivo de um IF, é saber que essas instituições foram concebidas justamente para atender às especificidades de cada região e, assim, respeitar as características inerentes a cada parte do país em que o IF seria instalado e, assim, gramaticalizar, homogeneizar e massificar o ensino de língua inglesa seria um verdadeiro contrassenso.

Em um olhar mais aproximado, concluo que o que parece explicar essa tentativa de homogeneizar é a busca por um processo de facilitação que permitirá ao professor marcar seu espaço como detentor do saber e assim, por meio do *domínio* que possui da gramática

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

da língua inglesa ratificar o lugar de *corpos dóceis* que ocupariam os estudantes. Dito de outra forma, os professores dessas instituições parecem buscar mecanismos, e a gramática seria muito oportuna para isso, de sedimentar a relação saber-poder, de acordo com a qual, quem domina a relação inerentemente tensa da sala de aula seria o que detém maior saber, ou seja, o professor.

Torna-se lamentável, no entanto, perceber que, ao fazer isso, o professor está desconsiderando anos de evolução por que passaram os IFs, desde quando ainda eram instituições precursoras dos IFs, como CEFETs, Escolas Agrícolas, etc. Ademais, ele está retirando do estudante o direito de pensar sobre a língua e de se constituir enunciador nessa língua inglesa. Quando muito, ele será um detentor de algumas regras gramaticais que, fora de contexto, não lhe serão muito úteis.

Não intento neste artigo, no entanto, afirmar que a LAC seja via única para o trabalho de criticidade, mesmo porque compreendo o ensino crítico de forma mais ampla. O que afirmo é que o elemento crítico a que me refiro neste trabalho é coincidente tanto na LAC quanto no Ensino Crítico mais amplo. Nesse sentido, os sujeitos passam a compreender que a relação existente no processo de ensino e aprendizagem não é neutra ou apolítica. 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.

No bojo da LAC, parafraseando Pennycook (2006), 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 visões e ações em direção à maior autonomia e em busca de uma transformação social concreta.

Como pode ser percebido, os objetivos da LAC se confundem com o que propõe o ensino médio integrado. Em ambos, há a necessidade de contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados que compreendam seu papel político e transformativo na sociedade.

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

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”. 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 e PESSOA, 2011, p. 25).

Recorro a Pennycook, pois afirmo que é seu livro *Linguística aplicada crítica: uma introdução crítica*⁵, publicado em 2001, que é tido como o precursor dos estudos críticos na Linguística Aplicada 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*⁶, publicado originalmente em 1990; o livro *O inglês e os discursos do colonialismo*⁷, publicado em 1998; e o artigo *Introdução: abordagens críticas para o ensino de inglês como segunda língua*⁸, publicado em 1999.

Para o referido autor e de acordo com o artigo publicado em 1990, no cerne 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 estas circunstâncias”, o que implicaria uma ruptura com os “modos de investigação que são associiais, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1990, p. 43).

⁵ Título original: Critical Applied Linguistics: a critical introduction.

⁶ Título original: Towards a critical applied linguistics for the 1990's.

⁷ Título original: English and the discourses of colonialism.

⁸ Título original: Introduction: critical approaches to TESOL.

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

Nessa via, acredito que essa visão de inflexão rumo ao social começa a se desenhar como estruturante para a LAC, que surgiria dos pensamentos de Pennycook e condiz com o que concebe o ensino médio integrado.

Considerações finais

O ensino médio integrado busca articular conhecimentos de múltiplas dimensões (econômica, social, cultural, técnica, política) e, assim, propor uma formação mais plena aos estudantes. Essa formação, conforme intentei apresentar neste artigo, pode ser atingida por meio do ensino de línguas estrangeiras, já que ele pode ser crucial ao permitir ampliar os horizontes dos alunos por meio de textos que abarcam mais do que apenas a própria gramática. Assim, a formação deste profissional não se limitaria apenas a elementos técnicos, ou seja, não seria ofertada uma aula de inglês cujo objetivo seria apenas o ensino da gramática da língua. O que de fato acredito é que são necessárias práticas que consigam romper com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica ao oportunizar ao estudante uma formação voltada para o meio em que vive. Isso culminará na conscientização crítica de processos ideológicos em que estão inseridos e aos quais eles podem optar resistir. Acerca disso, Fairclough (2001) afirma que

mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos (p.120)

Portanto, advogo que as aulas de língua estrangeira podem contribuir para a superação ou para a ruptura da dualidade entre cultura geral e técnica ao apresentar reflexões mais amplas a cursos reconhecidamente tecnicistas como muitos dos IFs são. No entanto, essa superação da dualidade em prol de um ensino unitário e pleno depende do envolvimento de todos os atores inseridos no processo para que os estudantes tenham ciência dos processos culturais, políticos e ideológicos a que são submetidos e subjulgados

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

e que, assim, possam decidir como agir diante deles e, se desejarem não (re)agir que essa decisão seja consciente e dotada de sentido.

Saliento, ainda, que para este trabalho, optei por eleger um documento norteador dos trabalhos desenvolvidos nos IFs como objeto de análise para, a partir dele, (d)enunciar a postura incoerente de inúmeros professores dessas instituições que, a despeito das diretrizes documentais, implementam abordagens a-históricas e descontextualizadas em suas aulas. Outros documentos não arrolados neste artigo – dada a sua brevidade – avançam em via semelhante, ou seja, apregoam o respeito a unicidade dos sujeitos aprendizes – viés que aprendi a percorrer com a profa. Maria de Fátima – enquanto são implementados por docentes que não deslocam do lugar de controladores do saber, de detentores do saber, do poder, do conhecimento, da gramática. Dito de outra forma, os documentos servem de elemento conflitante haja vista que eles advogam por um ensino de língua inglesa que considera a historicidade do aluno enquanto os professores a desconsideram. Ao tomar essa postura, consciente ou inconscientemente, o professor está alegando que o *sujeito* não é um ser ideologicamente constituído e que uma mesma aula poderia ser tão relevante em um IF ao Norte do país quanto em outro ao Sul; ele está afirmando que não importa o curso técnico em que está matriculado o estudante, a gramática o fará enunciar em língua inglesa.

Como pôde ser percebido, opto por me inscrever em uma veia argumentativa contrária e buscar conceber o estudante como sujeito sócio-histórico e ideologicamente constituído que, dotado de uma historicidade, está em sala de aula estudando sem ter deixado do lado de fora da sala sua trajetória como aprendiz e como ser humano e será justamente essa compreensão sobre a historicidade desses sujeitos que permitirá que outros documentos e posturas sejam concebidos para convidar os participantes do processo ao engajamento e ao enfrentamento do que é posto como natural e justo, mas que na verdade solidifica a relação saber-poder.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, SP: Hucitec Editora, 2006. p. 40-48

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1975). **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo, SP: Hucitec Editora da UNESP, 1988

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: Editora UFG, 2011. p. 15-30

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2007). **Documento base da educação profissional técnica integrada ao ensino médio**.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In Pedro, E.R. (org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 77-104, 1997.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G.; M.; & RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154 2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In Frigotto, G. et al (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUILHERME, M. F. F. (2008). **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (PUC/SP).

GUILHERME, M. F. F. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v.1, p. 23-41, 2009.

JORDÃO, C. M. Letramento Crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L.C.S.; EL-KADRI, M.; ORTENZI, D.; SILVA, K.A. DA. (Org.). **Reflexões sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 351-371.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações da produção e educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. 203 p. (Educação Contemporânea).

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PECHÊUX, 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**. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1990. p. 61-161.

PECHÊUX, M. [1983]. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57

PECHÊUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. De Eni P. Orlandi. 3ed. Campinas: Ed. Da Unicamp. 1997. 317p.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: *em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998 [1990]. p. 23-49

FERREIRA, Edilson Pimenta. Discursividades sobre o ensino de língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: a (im)possibilidade de um ensino crítico, político e sócio-historicamente engajado por meio do ensino da gramática. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 37-49, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

PENNYCOOK, A. Introduction: **critical approaches to TESOL**. TESOL Quarterly, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

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

PENNYCOOK, A. **Critical moments in a TESOL praxicum**. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). Critical Pedagogies and Language Learning. Cambridge:CUP, 2004. p. 327-345

TOOHEY, K. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: L. P. MOITA LOPES (ed.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006, p. 67-84.

ROSAS. I. A. G., CÂNDIDO, G. A. **Capital Social como instrumento para viabilização do Desenvolvimento Regional**: Estudo de caso no Cariri Pernambucano. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional. V. 4, n. 2, p. 58-80, mai-ago 2008, Taubaté, SP, Brasil.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal. 2007.

Recebido em dezembro de 2021.

Aceito em fevereiro de 2022.