

## A CONSTITUIÇÃO DAS POSIÇÕES-SUJEITO ALUNO E PROFESSOR DE INGLÊS POR ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS

Paula Graciano PEREIRA  
Universidade Federal de Goiás  
paulagraciano@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho apresenta os resultados parciais de um estudo maior, para minha tese de doutoramento, desenvolvido junto a alunos de Letras da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. A pesquisa buscou refletir sobre a constituição das posições-sujeito aluno e professor de inglês pelos acadêmicos durante a disciplina de Estágio Supervisionado II. Este trabalho se norteia por dois eixos teóricos centrais: as discussões sobre sujeito e posição-sujeito e as reflexões acerca da língua inglesa no mundo atual e as questões socioculturais, políticas e econômicas que a perpassam. Os resultados indicam que diversos sentidos são atribuídos ao ensino e à aprendizagem de inglês, bem como ao idioma em si, revelando grande heterogeneidade interna na constituição das posições-sujeito aluno e professor de inglês, bem como uma considerável heterogeneidade externa em relação à constituição das referidas posições-sujeitos pelos acadêmicos quando ocupando diferentes lugares discursivos e empíricos.

**Palavras-chave:** posição-sujeito; aluno; professor; inglês; estágio.

### Introdução

Na Licenciatura em Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Tocantins (UFT), o estágio supervisionado em ambas as línguas é obrigatório e entendido como parte essencial da formação do aluno e futuro professor, por ser o *locus* ideal da articulação entre teoria e prática e da construção e reconstrução de experiências. Ao iniciarem o 6º período do curso, os alunos são encaminhados a escolas públicas da cidade de Araguaína para realizarem atividades de regência de aulas de língua inglesa (LI) na segunda fase do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Em geral, essa é a primeira experiência dos estagiários como professores de inglês.

Entretanto, o acadêmico que assume o papel de professor na escola-campo é ainda aluno na universidade. No 6º período de Letras, o graduando cursa, concomitantemente ao estágio, diversas outras disciplinas da matriz curricular, entre elas Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito em Língua Inglesa IV, em que as estruturas e habilidades da LI são trabalhadas em nível pré-intermediário. A maioria dos estudantes não é de antemão proficiente no idioma – não sabia inglês antes de começar a faculdade nem havia estudado a língua antes em cursos livres ou experiências no exterior – e tem apenas o conhecimento construído nos Ensinos Fundamental e Médio e na universidade. O nível de competência linguístico-comunicativa<sup>1</sup> da maior parte dos alunos acompanha a disciplina e é, de fato, pré-intermediário ou ainda básico. O inglês é tido, pela maioria dos graduandos, como a parte mais difícil do curso de Letras e, por vezes, como empecilho para sua conclusão.

---

<sup>1</sup> Por competência linguístico-comunicativa entende-se a capacidade de uso da língua, envolvendo conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento como código linguístico e código social para produção e interpretação de sentidos (Almeida Filho, 1993).

O que podemos claramente observar é uma aparente ambiguidade ou ambivalência de papéis e responsabilidades: o aluno em formação inicial na LI atua também como formador nessa língua; o aprendiz é também professor. Essa aparente contradição nos leva a refletir sobre a constituição das posições-sujeito aluno e professor de inglês, pois não se trata de ser somente aluno ou somente professor, mas da confluência desses dois papéis sociais num mesmo momento e por um mesmo indivíduo, como discutiremos mais detalhadamente a seguir.

### **A constituição das posições-sujeito**

Foucault (1997) entende o sujeito como descentralizado, disperso e historicamente construído, constituído pelo saber e pelo poder. Para o autor, o sujeito se encontra disperso nos “diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 1987, p. 61). Dessa forma, a constituição do sujeito está intimamente relacionada às posições sociais que ele ocupa e/ou pode ocupar e às relações de poder que permeiam essas posições.

Pelo fato de a constituição do sujeito ser, de certa forma, condicionada pelas posições sociais por ele ocupadas, ao tratarmos dos sujeitos *aluno* e *professor* de inglês, não estamos lidando com entes fixos e posições vazias. Ao contrário, trata-se de subjetividades que existem em relação a uma posição, portanto estamos lidando com posições-sujeito. Pêcheux (1995) define posição-sujeito como a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito). Corroborando essa ideia, para Foucault (1987, p. 59) “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”, pois uma posição-sujeito não pré-existe ao discurso, mas se produz, se materializa e pode ser apreendida nele.

Cazarin (2005) defende a coexistência de diferentes posições-sujeito no interior de uma mesma formação discursiva e a existência da heterogeneidade no interior de uma mesma posição-sujeito, pois “também no interior de uma posição-sujeito há espaço para a contradição, própria de todo discurso. No entanto, essa contradição não é marcada pela divergência, e sim pela diferença possível em seu interior” (CAZARIN, 2005, p. 5-6). Para a autora, uma posição-sujeito pode ser entendida como um “lugar social” historicamente constituído e representado no discurso, que corresponde, mas não equivale, nem à presença física, nem aos lugares objetivos da estrutura social.

Nessa perspectiva, Grigoletto (2005, p. 4) argumenta que “o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer. No entanto, ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso.” Lugar discursivo e lugar social são mutuamente constituídos, interdependentes e complementares, e não excludentes ou antagônicos como se pode pensar a priori. Como afirma Grigoletto (2005, p. 5),

[n]a passagem para o espaço teórico, no nosso caso, para o espaço discursivo, o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, vai determinar o seu lugar discursivo, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica.

O sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico.

Podemos entender, assim, que no movimento, ou na passagem, do lugar empírico para o discursivo, o sujeito já é tomado como posição.

Como já mencionado, os participantes deste estudo são, ao mesmo tempo, alunos de inglês na universidade e professores de inglês nas escolas-campo. Segundo Lima (2005, p. 2), trata-se de “um movimento de subjetividade de dois lugares-sujeito. Um principal, o sujeito aluno de Letras, localizado na Instituição Acadêmica, o outro, o sujeito professor e, também, aluno de Letras, localizado na Escola de ensino fundamental ou médio”. A aparente ambiguidade dessas posições-sujeito é entendida por Lima (2005) como complementar e parte fundamental da constituição da própria subjetividade do indivíduo que transita entre esses dois lugares discursivos e empíricos. Para a autora, o aluno-professor “é participante de um discurso ambivalente e também se constrói nessa ambivalência discursiva, nesse jogo de identidades em que não é possível haver lugares fixos, mas práticas discursivas que se identificam em um lugar e não em outro” (GRIGOLETO, 2005, p. 11). Neste artigo, buscamos compreender esse movimento de fluidez subjetiva e identificar as posições-sujeito aluno e professor de inglês nesse entrelugar discursivo e social, uma vez que “ser professor não apaga suas várias outras dimensões identitárias” (BERTOLDO, 2005, p. 2), da mesma forma que ser aluno não anula as outras subjetividades construídas e co-construídas historicamente nos espaços sociais da educação.

Ser professor de inglês sendo, ao mesmo tempo, aluno é um movimento de constante oscilação e assunção de posições sociais e subjetivas distintas, mas complementares e interdependentes. Parte do que vem a ser a posição-sujeito professor é construída com base no que significa ser aluno, e vice-versa. Para Foucault (1997, p. 12), as práticas discursivas “[g]anham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm”. A relação entre a escola, o poder e o saber é vista por Foucault, portanto, como fundamental na constituição das posições-sujeito, pois essa instituição engendra “a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito” (VEIGA-NETO, 2007, p. 114).

Em seu primeiro contato com sua futura vida profissional, o estagiário não se vê diante de um ambiente novo, estranho, mas, pelo contrário, volta ao lugar onde passou grande parte de sua vida, porém em uma nova posição: não mais como aluno, mas como professor. É primeiramente como aprendiz que ele vivencia a experiência educacional, e é também como aprendiz que conceitos, hipóteses e conclusões iniciais são formulados a respeito do que é certo ou errado, bom ou ruim em termos de ensino e aprendizagem. Essas conclusões, somadas aos pressupostos científicos, aos princípios teóricos estudados na universidade e às relações socioculturais, políticas e econômicas que permeiam a LI são responsáveis, em grande medida, pela atribuição de sentidos ao ensino e à aprendizagem de LI, à própria LI em si, e às posições-sujeito aluno e professor de LI. A seguir, abordamos mais detalhadamente essas questões.

## Os papéis sociais da língua inglesa

Os papéis sociais da LI no contexto da sociedade globalizada têm sido amplamente discutidos. Ao longo das últimas décadas do século XX, a LI assumiu *status* virtual<sup>2</sup> de língua internacional, global ou franca<sup>3</sup>, como pressupõem McKay (2002) e Crystal (2003) e diversos outros estudiosos. Todavia, como ressalta Figueredo (2007), entender a LI como língua franca traz implicações ideológicas sérias, pois isso expressa, ratifica e mesmo constrói uma noção de neutralidade linguística, como se a língua existisse por si só, independente de seus falantes e de toda sua historicidade. Acreditamos que é impossível separar o inglês dos fenômenos de colonização e dominação (tanto material – territorial e econômica – quanto cultural e ideológica) empreendidos pela Inglaterra até o século XIX e pelos EUA mais recentemente.

Não podemos olvidar os aspectos sociopolíticos e culturais que permeiam a LI, bem como a amplitude das esferas ideológicas de globalização, colonização e hegemonia que subjazem à expansão político-econômica norte-americana e como a língua atua ou pode atuar na configuração e reforço dessas ideologias. Fairclough (2001) apresenta e discute as complexas relações entre discurso e construção/reflexo da sociedade e das ideologias que a atravessam. Para Fairclough (2001, p. 94),

[o] discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém, e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. [...] Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador da luta de poder [...].

Ainda segundo o autor, vivemos um momento sócio-histórico peculiar uma vez que a noção de *commodity*, ou mercadoria, passa do âmbito dos objetos para a informação e o conhecimento. O discurso e, sobretudo a linguagem, atuam de maneira incisiva nessa perspectiva de reificação das ideias e a banalização, ou naturalização, de sentidos e ideologias.

Contudo, essa relação entre língua e imperialismo não pode ser analisada apenas superficialmente, como uma via de mão-única ou como causa e efeito, uma vez que não se trata de uma questão meramente linguística. Como salienta Figueredo (2007, p. 32-33),

a língua inglesa por si mesma não é a causadora de todas essas questões apontadas como nocivas em meio ao processo de globalização, mas os que fazem uso dela com o intuito negativo de impor seus interesses ideológicos de dominação é que a colocam, muitas vezes, como a propulsora de estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais injustas.

Segundo Simas (2008, p. 40), trata-se também de um “desejo das classes médias” de ascensão econômica e social que pode ser conquistada e/ou facilitada pelo domínio da LI, associando-se o inglês às ideias de progresso, sucesso e desenvolvimento. Da mesma

---

<sup>2</sup> Pennycook (2007) afirma que o *status* do inglês como língua internacional é uma invenção mítica, numa perspectiva barthesiana. Por concordarmos com a posição defendida pelo autor, optamos por nos referir a um “*status* virtual” do inglês como língua internacional.

<sup>3</sup> Figueredo (2007) define os conceitos de língua internacional, global e franca. Embora reconheçamos que trata-se de construtos distintos, não é nosso objetivo nesse trabalho tratar desses conceitos.

forma, o falante nativo de inglês é idealizado, assim como a língua, como representante do progresso e do sucesso. Figueredo (2007) tece importantes reflexões acerca do conceito e da idealização do falante nativo, sobretudo de inglês e contrapõe as noções de conhecimento intuitivo e competência absoluta que dariam, ao nativo, autoridade sobre a língua, à ideia de competência múltipla ligada aos usos reais da língua, que constituiria proficiência do falante. Para a autora, a oposição entre “os que possuem” versus “os que não possuem” a língua não faz nenhum sentido e não tem nenhuma validade científica. A ênfase deveria recair não sobre “quem você é”, mas sim em relação a “o que você sabe” em termos de língua.

Fairclough (2001) defende que uma consciência crítica da linguagem é fundamental para que o homem seja, de fato, cidadão, sujeito agente de suas práticas. Essa consciência crítica possibilita a compreensão das diversas nuances da vida social e dos discursos que a permeiam, bem como a reflexão, em vários níveis de profundidade, a respeito desses discursos, das ideologias que a eles subjazem e das práticas sociais resultantes de e/ou expressas por esses discursos. Para o autor, é com base nas reflexões advindas de uma consciência crítica da linguagem que as pessoas serão capazes de perceber que papéis exercem no contexto sociopolítico e o que pretendem e/ou podem fazer acerca da realidade: atuar como mantenedor e intensificador da organização social ou se posicionar contra a ordem vigente. Esse talvez seja o ponto-chave da proposta de Fairclough: a mudança social pelo discurso.

E é um dos papéis da escola promover essa apropriação discursiva, e, por conseguinte, do professor empreendê-la. Para Moita Lopes (2003), se o objetivo da educação é a transformação social, cabe ao professor conduzir o aluno aos níveis mais elevados de reflexão e autonomia para que ele possa perceber seu lugar perante os discursos que o cercam (se algoz ou vítima, dominante ou dominado, excludente ou excluído etc.) e propor saídas. Dessa forma, o professor de LE, em especial de inglês, precisa ter consciência do papel da língua que ensina no cenário social corrente, de globalização e tecnologicismo, e do seu papel como professor.

Nessa perspectiva, Cox e Assis-Peterson (2001) apontam que, embora o professor de LI manipule diretamente o discurso e, assim, uma série de ideias e ideologias a ele subjacentes, ele quase nunca reflete sobre isso. Segundo as autoras, em sua maioria, os professores não conseguem sequer perceber a extensão da problemática por enxergarem a língua como um produto, uma *commodity*, meros conteúdos a serem repassados, transmitidos. Questões maiores como as relações de poder e o lugar social da LI não são sequer percebidas pelos professores. Fica evidente, assim, a importância de que o professor de inglês tenha consciência de que sentidos atribui à LI e ao seu próprio fazer docente, como veiculador dessa língua e promotor (ou não) da inserção dos alunos nesse novo mundo de tecnologias, informação e interação em rede. Mas não defendemos aqui uma inclusão do aluno como simples mão-de-obra no mercado de trabalho, ou como mais uma peça da engrenagem socioeconômica. Trata-se da agência do aluno na sociedade como sujeito consciente, crítico, capaz de compreender as situações que enfrenta e encontrar alternativas de vida. Ou, ainda, como líder e agente de transformação social.

É essa noção de criticidade que faz com que alunos e professores deixem de funcionar como objetos/objetivados, reprodutores/transmissores de discursos, e assumam seus lugares como sujeitos criativos e agentes. Mais do que falar sobre o ensino e aprendizagem de LI, é necessário que a postura crítica leve de fato à resignificação identitária de professores e alunos e, a partir dessa construção de identidades-sujeitos, mudanças estruturais sejam empreendidas. É preciso abandonar a perspectiva meramente interativa, a ideia de que saber LI é se deixar colonizar e ensinar LI é ser agente

colonizador. É preciso se afastar do lugar passivo de “saber para pertencer” ao grupo dominante e se aproximar mais do lugar de questionador desse domínio.

## O estudo

Neste estudo, são apresentados dados referentes à participação de seis alunos-professores, acadêmicos do 6º período do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês da UFT, campus de Araguaína. No 5º período do curso de Letras, os alunos fazem a observação de 14 aulas de inglês em turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de tecerem reflexões sobre o contexto escolar e a prática pedagógica no que se refere ao ensino e à aprendizagem da LI. Já no 6º período, momento acadêmico analisado neste artigo, os alunos cursam a disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, em que devem formar duplas com outros colegas para observar cinco aulas de inglês e reger 14, igualmente em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental. É no 6º período, portanto, que a maioria tem suas primeiras experiências como professores de inglês.

Os objetivos deste estudo foram identificar os sentidos atribuídos, pelos alunos-professores, ao ensino e à aprendizagem de LI e à própria LI, bem como compreender como as posições-sujeito aluno e professor de inglês são constituídas e interpretadas pelos acadêmicos. Os dados aqui discutidos foram coletados no primeiro semestre de 2009 e são provenientes de interações orais durante as aulas na universidade, com a reflexão acerca das atividades que estavam acontecendo nas escolas-campo e diversas questões a elas relacionadas; de atividades escritas propostas com base nas discussões empreendidas nas aulas na universidade; e do relato reflexivo dos alunos sobre as experiências vividas ao longo do semestre letivo na disciplina de estágio.

Os dados foram divididos em duas categorias: uma relativa aos sentidos atribuídos à aprendizagem de LI, à LI e à constituição da posição-sujeito aluno de inglês; e outra relativa aos sentidos atribuídos ao ensino de LI, à LI e à constituição da posição-sujeito professor de inglês. Após a descrição e análise dos dados referentes a cada grupo, uma breve relação entre as categorias foi estabelecida. Apresentamos, a seguir, a discussão dos dados obtidos.

## Resultados e discussão

No início do semestre letivo, os alunos foram questionados sobre os motivos para se aprender e ensinar inglês. Em grupos<sup>4</sup>, foi solicitado que respondessem à questão: *Por que estudar inglês?* Alguns alunos não conseguiram responder à pergunta e, assim, não realizaram a atividade. Outros responderam que não sabiam e/ou que não viam motivo nenhum para justificar a aprendizagem de inglês, como ilustra o excerto seguinte:

[1]

**Cíntia:** Para mim, é para torturar os alunos. Eu tenho dificuldade demais com inglês e, se pudesse, preferia não aprender. Não vejo sentido nenhum. Não vou para fora [do Brasil], não conheço nenhum estrangeiro.  
[Trecho de aula]

---

<sup>4</sup> Alguns alunos optaram por fazer a atividade individualmente.

A postura resistente da aluna e a negação quanto aos motivos para aprender inglês vão muito além de uma simples recusa em responder à pergunta. Embora estudante de um curso de licenciatura, a acadêmica não se identifica como futura professora de inglês. Cíntia justifica sua postura pelas suas dificuldades quanto ao idioma, e podemos perceber que, para ela, ser aluno de inglês é um sacrifício, algo que implica sofrimento. A posição-sujeito aluno assume, então, o viés de ‘aquele que sofre’, que recebe as ações impostas por um ensino que não lhe interessa. Ser aluno é ser passivo, consumidor de informações. Talvez por encarar a LI apenas sob um viés interativo, acreditando que o idioma só tem utilidade para a comunicação com estrangeiros, a aluna não perceba que, em sua resposta, estão implícitos diversos elementos de dominação ideológica e segregação social.

Este mesmo tipo de afirmação apareceu também nas falas de outros alunos, com respostas vagas e generalizantes que, na verdade, nada explicam. Grande parte dos estudantes apenas repetiu clichês e restringiu a aprendizagem da LI a fatores interativos: comunicar-se com estrangeiros, ter acesso a informações (sobretudo na internet) e fazer viagens internacionais, como demonstra o trecho que segue:

[2]

**Grupo 2:** Podemos usá-lo [o inglês] para nos comunicarmos com pessoas no mundo todo. Para se entender manuais de eletrodomésticos, navegar na internet, viajar e até mesmo pela questão da globalização.

[Trecho de aula]

Nessa perspectiva, ser aluno de inglês é ser passivo e receber informações ou, no máximo, usar as estruturas da língua para falar com pessoas de outro país. Todavia, conforme ressalta Figueredo (2007, p. 58), “é fundamental considerar que a aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira não significa fazer com que os aprendizes assumam obrigatoriamente o comportamento do ‘outro’ da L2/LE”. Interagir não significa subordinar-se, embora os alunos não tenham apresentado reflexões acerca dos tipos de interação possíveis em inglês e dos objetivos de interagir com estrangeiros. O que podemos perceber é uma idealização do falante nativo (FIGUEREDO, 2007) e da interação prioritária com ele, a despeito de outros tipos possíveis de relações.

Outro ponto bastante salientado pelos alunos é o contexto socioeconômico da globalização, em que o inglês figura como língua majoritária e hegemônica. A maioria dos estudantes justificou a aprendizagem de inglês como um meio de ascensão social e financeira, uma vez que, para eles, o conhecimento do idioma proporciona melhores oportunidades de emprego e salários, como ilustra o excerto seguinte:

[3]

**Grupo 4:** Pela necessidade do mundo contemporâneo, para ter maior acesso à informação na língua inglesa, para ser competitivo no mercado de trabalho e atender suas exigências.

[Trecho de aula]

A aprendizagem de inglês assume um caráter prático de garantia de ascensão financeira e social. A língua é equacionada a questões econômicas, todavia as relações de poder que tecem e reforçam esses aspectos econômicos e sociais não são levados em consideração pelos alunos. É possível inferir, dessa perspectiva, a noção de língua como objeto, *commodity*, uma ferramenta para o sucesso (FAIRCLOUGH, 2001). A LI é vista como um passaporte para o sucesso, e aprendê-la é a forma de embarcar nessa viagem. Ser

aluno de inglês é ser mais uma peça da engrenagem capitalista a exercer, passivamente, suas funções no conjunto social maior. O aluno de inglês é, novamente, ‘aquele que sofre’, não mais as consequências de um ensino inútil, mas as resultados de um processo globalizante de dominação.

Fica clara a noção de progresso, sucesso e desenvolvimento que comumente é associada ao inglês como língua dos países ricos e dominantes, como argumenta Simas (2008). A esse respeito, cabe ressaltar que, embora os alunos entendam que a LI pode funcionar como alavanca para melhores condições profissionais, eles parecem apenas repetir essa ideia, como um mote, já que não refletem sobre o contexto em que estão inseridos: em Araguaína, quais oportunidades de empregos exigem o conhecimento da LI? Que oportunidades de trabalho alguém que fala inglês encontra na cidade? Saber inglês é garantia de bom emprego e bom salário em qualquer circunstância? Essas e outras questões parecem não passar pela mente dos estudantes.

Podemos perceber que a reflexão acerca das funções sociais da LI era ainda muito incipiente no início do semestre letivo. As respostas fornecidas pelos estudantes repetem clichês e lugares-comuns, demonstrando uma superficialidade de análise dos aspectos mais amplos que permeiam a educação, sobretudo a aprendizagem de LI. Contudo, na contramão dessa perspectiva, o aluno Gilmar traz à tona questões de ordem mais ampla, tecendo uma reflexão um pouco mais crítica acerca das razões para a aprendizagem de inglês. O estudante atribui à aprendizagem de inglês, sentidos diferentes dos abordados até então, como uma forma de promover cidadania através da conscientização. Os trechos a seguir nos apresentam as reflexões do acadêmico:

[4]

**Gilmar:** Possibilita a inclusão do aluno como cidadão ativo e crítico, pois possibilita a interação com o outro, com o diferente, com outras culturas, sociedades, discursos. Através dessa língua, ele poderá defender opiniões e posturas, representar a si mesmo ou ao seu grupo com uma relativa autonomia, considerando o “local” e o “global”.

[Trecho de atividade escrita]

O contato com o “outro” e a possibilidade de conhecer, defender e construir discursos pela língua estrangeira pode atuar na construção de identidades globais e locais mais autônomas. Moita Lopes (2003, p. 36), afirma que, por não ter acesso aos “discursos da diferença”, grande parcela da população brasileira está “restrita a identidades locais, alijada da possibilidade de ter identidades globais, vivendo, portanto, com os restos simbólicos e materiais daqueles que se movem globalmente”. Gilmar parece entender que, pelo fato de o discurso hegemônico ser instituído em sua maioria em inglês, é através do conhecimento da LI que os alunos poderão romper esse círculo de miséria intelectual, ter acesso a esses discursos da diferença, e mais, construir, expor e defender seus próprios discursos.

De acordo com as respostas fornecidas pelos alunos à pergunta proposta (Por que estudar inglês?), podemos depreender que três sentidos básicos foram atribuídos à aprendizagem da LI, à LI em si e à posição-sujeito aluno de LI, como pode ser observado no quadro a seguir:

<b>QUADRO 2: Sentidos atribuídos à aprendizagem de LI, à LI e à posição-sujeito aluno de LI</b>		
<b>Sentidos atribuídos à aprendizagem de LI</b>	<b>Sentidos atribuídos à LI</b>	<b>Sentidos atribuídos à posição-sujeito aluno de LI</b>
Aprendizagem como algo inútil: sem sentido algum; para “torturar” os alunos.	Ferramenta de exclusão social. Instrumento de punição (para gerar sofrimento).	Aquele que sofre. Sujeito assujeitado e objetivado pelas práticas discursivas e sociais.
Aprendizagem como caminho para a interação: falar com estrangeiros; obter informações; interagir com equipamentos eletrônicos e bens de consumo.	Ferramenta de interação com um outro que exerce poder (i.e., que sabe mais).	Aquele que interage. Sujeito assujeitado e objetivado pelas práticas discursivas e sociais.
Aprendizagem como alavanca de sucesso socioeconômico: conseguir bons empregos e salários.	Ferramenta de poder (econômico) que reitera as relações desiguais de classe.	Aquele que lucra. Sujeito assujeitado e objetivado pelas práticas discursivas e sociais.
Aprendizagem como potencializadora de mudança social: engajamento discursivo; inclusão crítica; construção de identidades globais e locais.	Ferramenta de saber-poder (de produção e transformação) que altera e reconstrói as relações desiguais de classe.	Aquele que age e transforma. Sujeito ativo e relativamente autônomo, co-construtor de práticas discursivas e sociais.

Todavia, quando assumem outro lugar discursivo e empírico, o de professores de inglês nas escolas-campo, a posição-sujeito aluno de inglês é redimensionada pelos alunos-professores. Os acadêmicos se viram diante de alunos, em sua maioria, desmotivados, pouco participativos e incapazes de enxergar propósitos na aprendizagem do idioma. Ao depararem com tal realidade nas suas salas de aula, os estagiários se mostram surpresos, perplexos e mesmo indignados com a postura passiva e apática de seus alunos. Parece ocorrer um estranhamento em relação ao preenchimento daquela posição-sujeito, agora que o estagiário a ‘olha de fora’, a partir de um lugar discursivo e empírico diferente. O excerto a seguir apresenta o relato uma aluna-professora:

[5]

**Eliane:** Os alunos, em sua maioria, pareciam indiferentes ou pouco interessados. A maioria se comportava como se estivesse sendo castigada. Tem-se a impressão de que o ensino de inglês é apenas um passatempo inútil. Claro que não esperávamos falantes fluentes de inglês, mas após três ou quatro anos de estudo era de se esperar algum conhecimento. É preocupante que alunos em séries finais do ensino fundamental não tenham um mínimo de vocabulário.

[Trecho do relato reflexivo]

A estagiária encontra, nas suas salas de aula, alunos indiferentes, que não participam das atividades e que, principalmente, não vêem propósito nas aulas de LI. Aprender inglês é algo muito desagradável e ruim, um castigo. A falta de clareza dos

objetivos do estudo de LI na escola transforma as aulas em algo inútil, apenas para preencher o tempo. Embora tenha sido motivo de surpresa e indignação para a estagiária, essa visão da aprendizagem e do que significa ser aluno de inglês se assemelha em grande medida à apresentada por Cíntia no excerto 1. Tanto para aquela universitária quanto para os alunos do Ensino Fundamental, aprender inglês é “um passatempo inútil”, sem “sentido nenhum”, um “castigo” ou “tortura”. Portanto, ser aluno de inglês é, novamente, ser ‘aquele que sofre’.

Outro aspecto importante mencionado por Eliane no excerto 5, é a expectativa de que os alunos saibam a língua. A estagiária afirma que, mesmo não esperando proficiência, acredita que o ensino de inglês do 6º ao 9º ano deveria formar usuários da LI minimamente competentes, o que não acontece e é, para ela, motivo de preocupação. Contudo, essa mesma realidade é vivenciada pelos próprios universitários, que chegam ao curso de Letras com conhecimento ínfimo do idioma e que, após quase três anos de estudo sistemático, estão num nível ainda pré-intermediário de uso da língua. As realidades encontradas pelos alunos-professores nas escolas-campo muito pouco diferem do que podemos observar em suas posturas como alunos na universidade. Entretanto, o estranhamento relatado deve-se muito mais à alteração de posição-sujeito ocupada por eles do que ao fato de desconhecerem tais condutas. Os sentidos construídos em relação à posição-sujeito aluno de inglês não são alterados, mas, com a mudança de lugar discursivo e de lugar empírico, contradições emergem e têm reflexos na construção das subjetividades. Ao migrar de uma posição-sujeito para outra, as dimensões de ambas são ressignificadas.

Ao longo do semestre letivo, diversas reflexões foram feitas acerca do que significa ser professor de LI. Por se tratar fundamentalmente de um curso e de uma disciplina que visam à formação de professores, especificamente de inglês, grande parte das aulas e do material estudado no Estágio prezou por discutir os sentidos que se pode atribuir à aprendizagem de LI e os papéis de alunos e professores nesse processo. A partir do início das regências de aulas nas escolas-campo, inúmeros questionamentos surgiram, em especial sobre o que e como ensinar diante de uma realidade tão complicada<sup>5</sup>. Refletindo sobre o que significa, então, ser professor de inglês, os estagiários puderam chegar a conclusões que aproximam essa posição-sujeito do lugar-subjetivo aluno de inglês, como podemos verificar no excerto que segue:

[6]

**Gabriela:** Ser professor de inglês não é um desejo nem privilégio. Na grande maioria das vezes é só o “caminho mais curto” ((gesto de aspas com os dedos)) para suprir as necessidades financeiras.

[Trecho de aula]

Na fala de Gabriela, podemos perceber uma perspectiva profissional e mercadológica. Para a acadêmica, a profissão é, muitas vezes, um meio para se ganhar dinheiro, alinhando-se ao sentido anteriormente analisado da aprendizagem de LI como ferramenta para se conseguir (bom) emprego e salário. Há uma polarização entre “suprir as necessidades financeiras” e ser um “desejo” ou “privilégio”. Uma vez que saber inglês é tido como alavanca para o sucesso econômico, ser um profissional desse idioma é “o caminho mais curto” para alcançar esse objetivo.

---

<sup>5</sup> Eram constantes os comentários relativos a indisciplina e não-participação dos alunos, falta de condições materiais de trabalho, dificuldades dos alunos quanto à LI, dificuldades dos estagiários para preparar as aulas e em relação ao idioma, entre outros.

Eliane também reflete acerca dos sentidos atribuídos à posição-sujeito professor de inglês. Ela parece centrar o foco de sua perspectiva na interação e destaca o papel do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, disponível em inglês. Assim como Gabriela, ressalta a importância da LI para a conquista de mais oportunidades, alinhando, novamente, inglês e mercado, como mostra o trecho seguinte:

[7]

**Eliane:** Ser professor de inglês é ser ponte entre aluno e conhecimento, não apenas das normas e da pronúncia da língua, mas mediador entre o aluno e todo o conhecimento de mundo que o estudo de inglês pode proporcionar. E além de ampliar seu próprio conhecimento quando leciona, o professor se permite e permite aos alunos expandir horizontes, já que, hoje em dia, o inglês não é luxo de alguns, é necessidade de todos que desejam ter mais “portas”.

[Trecho de aula]

A constituição da posição-sujeito professor de inglês, como expresso por Eliane, se alinha aos sentidos atribuídos à aprendizagem de LI como caminho para a interação e, ao mesmo tempo, como ferramenta de ascensão socioeconômica. Para a aluna, o professor de inglês promove o acesso do aluno à informação e medeia as relações entre ele e o conhecimento com objetivo de levá-lo a funcionar no mercado. Ser professor de inglês é ser a ponte que conduz o aprendiz ao sucesso e que amplia seus horizontes e suas possibilidades. Podemos perceber um movimento de deslocamento da posição-sujeito professor de inglês de ‘aquele que lucra’ para ‘aquele que faz lucrar’.

Assumindo outra perspectiva, alguns alunos-professores relacionam o ensino de inglês não mais à lógica do capital, mas à promoção de cidadania através da ruptura de preconceitos e da diminuição das desigualdades sociais, como podemos observar nos excertos 8 a 10:

[8]

**Ana:** Eu vejo assim: diante das lacunas na nossa formação, ser professor de inglês significa insegurança, desespero, receio e frustração. Mas também significa esperança de uma educação significativa e de qualidade, com o rompimento das barreiras preconceituosas e da falta de incentivo por parte das autoridades e da sociedade.

[Trecho de aula]

[9]

**Gilmar:** O professor poderá proporcionar ao aluno, oportunidade de se desenvolver intelectualmente, de não ser marginalizado pelo processo globalizante, de ascender social e economicamente. Também, o aluno abrirá sua mente para melhor compreender o mundo, e poderá livrar-se do estigma provinciano para considerar de modo justo e não discriminatório o “outro”, o “diferente”.

[Trecho de atividade escrita]

[10]

**Caio:** Como professor, tenho que reger minhas aulas democraticamente, não importam as possibilidades, se os alunos são de classe miserável ou rica, se moram no sul ou no norte, todos têm direito ao conhecimento pleno. Na língua inglesa isso se aplica da mesma forma. De fato, quanto

mais carentes são os alunos, mais fortes são suas crenças de que a língua inglesa não faz parte de suas vidas.  
[Trecho de atividade escrita]

Ana, Gilmar e Caio percebem o ensino de inglês como agente de mudança social. Para eles, através do ensino de LI pode-se empreender a conscientização dos sujeitos alunos de suas condições sociais e de maneiras de transformá-las. Os três acadêmicos não desconsideram o fato de a língua ser instrumento de poder. Ao contrário, eles entendem que saber e poder estão intimamente relacionados e que, portanto, saber a LI e ter consciência de suas várias implicações socioculturais, políticas e econômicas, pode ser alavanca não apenas de ascensão econômica individual, mas, principalmente, de promoção e exercício de cidadania. O usuário da língua consciente e crítico é incluído no mundo do conhecimento e do capital não como mera peça da engrenagem globalizante, mas como sujeito ativo que constrói e reconstrói as práticas discursiva e sociais. o professor de inglês passa a ser não mais a ponte que leva o aluno ao lucro, 'aquele que faz lucrar', mas, acima de tudo, um agente de mudança social, 'aquele que age e transforma'.

Conforme com as reflexões tecidas pelos alunos-professores, podemos sintetizar os quatro sentidos básicos foram atribuídos ao ensino da LI, à LI em si e à posição-sujeito professor de LI, como pode ser observado no quadro a seguir:

<b>QUADRO 3: Sentidos atribuídos ao ensino de LI, à LI e à posição-sujeito professor de LI</b>		
<b>Sentidos atribuídos à aprendizagem de LI</b>	<b>Sentidos atribuídos à LI</b>	<b>Sentidos atribuídos à posição-sujeito aluno de LI</b>
Ensino como algo inútil: sem sentido algum; passatempo; castigo.	Ferramenta de exclusão social. Instrumento de punição (para gerar sofrimento).	Aquele que sofre. Sujeito assujeitado e objetivado pelas práticas discursivas e sociais.
Ensino como forma de ganhar dinheiro: conseguir emprego e salários.	Ferramenta de poder (econômico) que reitera as relações desiguais de classe.	Aquele que lucra. Sujeito assujeitado e objetivado pelas práticas discursivas e sociais.
Ensino como caminho para possibilitar a interação e o lucro: acesso a informações; ampliação das oportunidades de crescimento socioeconômico.	Ferramenta de interação com um outro que exerce poder (i.e., que sabe mais). Ferramenta de poder (econômico) que reitera as relações desiguais de classe.	Aquele que faz lucrar. Sujeito assujeitado e objetivado pelas práticas discursivas e sociais.
Ensino como agente de mudança social: conscientização; inclusão crítica; diminuição das desigualdades sociais; promoção de cidadania.	Ferramenta de saber-poder (de produção e transformação) que altera e reconstrói as relações desiguais de classe.	Aquele que age e transforma. Sujeito ativo e relativamente autônomo, co-construtor de práticas discursivas e sociais.

Podemos perceber que os alunos-professores, no decorrer do semestre letivo, apresentam diversas opiniões sobre o que é ser aluno e professor de inglês, bem como

variadas concepções em relação à LI. Contudo, essas concepções e opiniões, embora diversas, são interrelacionadas e interdependentes e se aproximam mutuamente.

### **Considerações finais**

Comparando os dois quadros apresentados na sessão anterior, podemos perceber que os sentidos atribuídos às posições-sujeito aluno e professor de inglês se aproximam e, ao mesmo tempo, revelam movimentos de distanciamento. Notamos, ainda, a existência de diversas perspectivas e a atribuição de sentidos distintos e mesmo antagônicos, que caracterizam contradições dentro de uma mesma posição-sujeito, o que reitera a ideia de heterogeneidade interna, como defende Cazarin (2005), e também externa. As diferenças de sentido são atribuídas pelos diferentes sujeitos que ocupam as posições-sujeito aqui discutidas, mas, sobretudo, pelo movimento constante entre uma posição-sujeito e outra, movimento esse realizado pelos mesmos sujeitos ao ocuparem lugares discursivos e empíricos diferentes.

Por lidar aqui apenas com dados declarativos, não abarcando a observação efetiva das aulas regidas pelos estagiários, por exemplo, não é possível, tecer conclusões ou generalizações a respeito das posições-sujeito aluno e professor de inglês. Entretanto, podemos concluir que as posições-sujeito são interdependentes e interrelacionadas, assim como o próprio discurso é essencialmente polifônico, pois os sujeitos são sempre matizados e híbridos, heterogêneos e contraditórios.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. 2005. Disponível em: <[www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/ernesto.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/ernesto.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

CAZARIN, E. A. A heterogeneidade discursiva de uma posição-sujeito. *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. 2005. Disponível em: <[www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/ercilia.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/ercilia.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, 2001, p. 11-36.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese

(Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. 2005. Disponível em: <[www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/evandra.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/evandra.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

LIMA, F. F. P. A. Entre o discurso e a gramática: um movimento da construção da identidade do aluno de Letras. *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. 2005. Disponível em: <[www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interpretacao/Fernanda.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interpretacao/Fernanda.pdf)>. Acesso em 15 abr. 2011.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BABARA, L., RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis: n. 1, jul-dez., 1998.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

SIMAS, F. I. S. *Cultura mundializada e temas polêmicos na sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.