

## **Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado**

### **Refusals and subjectivity shifts of two English teachers of the incarcerated setting**

Valdeni da Silva Reis\*

---

**RESUMO:** O presente trabalho investiga posições discursivas assumidas ou negadas por duas professoras de inglês, atuantes em Unidades Socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, da cidade de Belo Horizonte, MG. Estará focado nas professoras atuantes nesse espaço de reclusão/exclusão, a fim de nos aproximar da forma como elas se constituem como professoras de inglês, tendo seu fazer e seu dizer delimitados a partir de tal espaço. De modo mais específico, buscaremos a compreensão acerca do modo como as professoras constituem, nesse contexto, seu posicionamento e possível redimensionamento discursivo e subjetivo, frente à atuação de uma pesquisa(dora) em sua sala de aula. Para tanto, exploramos teorias em torno da formação do professor de língua inglesa; da noção de tempo, espaço e memória, além de questões em torno dos deslocamentos identitários e subjetivos. Como metodologia de análise, utilizamos teorias do discurso. Serão analisadas entrevistas feitas com as referidas professoras, que recebiam, em suas salas de aula, pesquisas distintas. Análises indicam deslocamentos subjetivos vivenciados pelas professoras, ao serem convocadas a repensar seu fazer pedagógico e seu posicionamento discursivo, assumindo ou negando – de forma não harmoniosa ou constante – a posição professora de inglês, como possibilidade ou não de empoderamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deslocamentos subjetivos. Efeito de suspensão. Espaço confuso. Professoras de língua inglesa.

---

**ABSTRACT:** This paper investigates the discursive positions taken or denied by two English teachers of Juvenile Detention Centers in Belo Horizonte city, MG. It is focused on the teachers who work in this space of reclusion/exclusion, in order to shed light on the way they build themselves, their actions and their sayings as English teachers in this space. More importantly, this study seeks to understand how the teachers (re)build their discursive position from the influence of a research(er) within their classrooms. In order to do so, it especially addresses issues on the English language teacher education; on the notions of time, space and memory, as well as on identity and subjectivity shifts. Interviews developed with the teachers in two different research projects will be analyzed. The study is conducted by the Discourse Analysis methodology. Analysis indicates that the teachers experience subjectivity shifts as they are called upon to rethink their pedagogical choices and their discursive position, standing or denying – in a not harmonious or uniform way – their English-teacher-position, as a possibility of personal and professional empowerment.

**KEYWORDS:** Subjectivity shifts. Effect of suspension. Confusing space. English teachers.

---

\* Doutora em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras / UFMG.

## 1. Introdução

Tornar-se professor requer do sujeito, além de uma inclinação à relação com o outro e com o ensino, um investimento em sua formação acadêmica, que pode transcender os limites de tempo e espaço dos cursos de formação.

Tornar-se professor demanda um inevitável deslocamento entre lugar - devidamente legitimado por um diploma - e posição, assumida pelo sujeito que, na salutar ilusão de controle, toma a palavra de forma significativa e se constitui como professor, na medida em que, revestido pelas imagens social e historicamente constituídas, se autoriza a enunciar de tal posição discursiva.

O modo como o dizer e o fazer do professor ganham forma na sala de aula engloba questões referentes aos elementos que (re)constituem sua subjetividade, isto é, a forma como se constituiu sujeito e como se posiciona no mundo, ao tomar a palavra e transitar, via linguagem, pelas relações com o outro e com os mais diversos efeitos de sentido oriundos de tais relações. Entendemos que o indivíduo-professor se torna sujeito por meio das marcas de subjetividade deixadas, quando ele toma a palavra, assumindo ou negando sua posição discursiva em sua relação com o outro. Subjetividade é aqui então compreendida como "um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas" (KRISTEVA, 1994, p. 283).

Outrossim, o fazer e o dizer do professor são delimitados pelo modo como aprendeu, configurado em suas representações, mas também em sua formação acadêmica, que pode ser redefinida a partir de sua prática; ou, ainda, estabelecida ou ditada pelo espaço, ou pelo contexto em que esta prática ganha forma.

O presente estudo lança luz sobre duas professoras atuantes em unidades socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, a fim de apresentar e discutir a forma como elas constituem seu ser, dizer e fazer, como professoras de inglês, neste espaço particular. De modo mais específico, estaremos focados na compreensão acerca do modo como as professoras constituem, nesse contexto, seu posicionamento e possível redimensionamento discursivo e subjetivo, frente à atuação de uma pesquisa(dora) em sua sala de aula.

A seguir, indicaremos elementos cruciais para direcionar nossa discussão para o fazer e o dizer das referidas professoras.

## 2. A formação do professor de língua estrangeira e sua atuação em contextos de privação de liberdade

Apesar de comumente estarmos presos à discussão em torno de uma possível dicotomia entre teoria e prática, na formação do professor de língua estrangeira (LE), é necessário compreender que a complexidade das relações entre os sujeitos, em uma sala de aula, somente pode ser respondida na medida em que o professor se descobre e se posiciona discursivamente em seu fazer, a partir das representações que o constituem.

Desse modo, além de aspectos teóricos, linguísticos, metodológicos e políticos da formação do professor de línguas estrangeiras (LEFFA, 2001), reconhecemos também a existência de aspectos da constituição subjetiva de cada professor que mobilizam, incorporam, desafiam, aceitam ou recusam todos os outros aspectos atuantes nessa formação.

Portanto, ao discutir o professor, sua formação e prática, defendemos que,

[...] nem seu dizer, nem tampouco seu fazer, são delimitados/constituídos exclusivamente por meio de um curso de formação, com todas as teorias e *os faça e não faça* que ali são determinados como receitas para uma prática feliz e transformadora. [...] esse fazer é constituído por uma imbricação de vozes, contradições, conflitos e, além de tudo, de suas representações que estão ali orientando sua prática. Essas representações delimitam os significados atribuídos aos papéis desempenhados pelos envolvidos nesse processo de formação do professor e/ou ensino-aprendizagem de LE, bem como o significado de sua prática na sala de aula de LE (REIS, 2007, p. 873-874).

Assim, interrogar, por exemplo, os motivos pelos quais uma pessoa se decide pelo curso de Letras e, posteriormente, por determinado contexto de atuação e prática pedagógica dirá muito sobre a constituição subjetiva desse professor e sobre o modo como sua prática será delimitada.

A formação do professor atuante em contextos de privação de liberdade é um universo ainda pouco explorado, discutido e abordado em nossos currículos, programas educacionais para o ensino de LE, ou em nossas pesquisas acadêmicas (REIS, 2011a; 2011b). Segundo Caro e Guzzo (2004), não há uma formação específica para o profissional que atua na realidade prisional, denominado educador social, que atenda a sua condição especial. Entendendo a necessidade de adentrar esse contexto educacional, percebemos que:

[...] a realidade do ensino nesse tipo de contexto é ainda ignorada pela população de um modo geral. Tanto pior, é constatar que as instituições que formam os professores que, por motivos diversos, podem ser levados para essa

realidade, também não centram suas discussões em uma formação voltada para esse tipo de contexto (REIS, 2008, p. 852).

Não sendo ainda a realidade brasileira, nos Estados Unidos e em países da Europa, já existem algumas universidades cujos departamentos de justiça criminal oferecem programas de treinamento ao professor que trabalha com educação prisional. No entanto, Thomas e Thomas (2008) afirmam que a grande maioria dos professores (e administradores) que trabalha em contextos de privação de liberdade (cadeias, penitenciárias, unidades socioeducativas) não é proveniente de uma formação específica. Assim, os professores geralmente chegam a esse ambiente de trabalho sem qualquer preparação especializada para os desafios que serão ali encontrados (THOMAS; THOMAS, 2008, p. 38).

De qualquer forma, os profissionais que trabalham nessa realidade nos Estados Unidos, por exemplo, recebem, além de treinamento sistemático, uma formação continuada, com cursos de capacitação semanais, como pudemos observar em pesquisa de campo no país. Já no Brasil, os agentes socioeducativos têm reuniões constantes sobre seu trabalho com os adolescentes, mas os professores, além de não receberem treinamento no início dessa carreira, não podem contar com uma formação específica continuada, para aprimorar seu trabalho no contexto de reclusão.

Na maioria das vezes, esses professores se sentem discriminados, excluídos, ignorados e, ainda, cobrados, uma vez que, mesmo não contando com o apoio dos colegas de sua própria classe profissional – que, na maioria das vezes, sequer conhecem o trabalho desenvolvido nesse contexto –, têm como uma atribuição a dura e conflitante responsabilidade de reabilitação de alunos em conflito com a lei (CELLA, 2007).

De acordo com Thomas e Thomas (2008, p. 36), os professores e demais profissionais que atuam no contexto carcerário procedem de diversas realidades. Entre elas, os autores destacam:

- (1) pessoas que se aposentaram das escolas públicas ou privadas e desejam permanecer na educação, assumindo um cargo na prisão ou no centro juvenil;
- (2) pessoas transferidas de outras instituições prisionais;
- (3) profissionais em busca de trabalho em região cujo mercado já se encontra saturado, e que, então, assumem uma posição nas instituições prisionais, como a opção possível para o momento;

- (4) pessoas que trabalharam no sistema prisional como guardas, agentes, missionários religiosos, entre outros, e posteriormente adquirem credenciais para o ensino ou para um setor administrativo;
- (5) alunos dos programas de formação do professor que escolhem trabalhar no programa prisional, como uma missão, dedicando-se ao serviço desses alunos, que não foram bem sucedidos no passado e, já na prisão, precisam se preparar, para não voltar à vida criminal, após serem liberados.

Acreditamos que, no Brasil, a situação é semelhante, apesar de termos a hipótese, oriunda de nosso trabalho de pesquisa nesse espaço, de que, na maioria das vezes, o professor chega a essa realidade por uma questão casual, do próprio mercado de trabalho. Isto é, as vagas nesse contexto são menos disputadas, e a falta de opção faz que muitos profissionais trabalhem no contexto de privação de liberdade (REIS, 2011b).

Segundo a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, há uma considerável diversidade entre os professores, no sistema prisional do Brasil: “há profissionais de educação concursados das redes de educação; há profissionais temporários vinculados às redes de ensino e há o atendimento por parte de estagiários de pedagogia e monitores presos (caso de São Paulo)” (CARREIRA, 2009, p. 85). O relatório afirma que, nos depoimentos dos educadores, predominam as queixas em relação às precárias condições de trabalho.

Em São Paulo, ainda acontece um fato peculiar, uma vez que há uma fundação responsável pela educação nos presídios, a Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso (FUNAP). A FUNAP conta com educadores da própria instituição, mais estagiários – alunos do curso superior – contratados temporariamente, além de conferir a função de monitor a presos com níveis de escolaridade mais elevados.

Esse tipo de prática foi, no entanto, criticado pelo último relatório das Nações Unidas, e a recomendação da Relatoria é de que sejam contratados professores vinculados à Secretaria Estadual de Ensino, e que o trabalho de estagiários, monitores e voluntários seja apenas complementar e articulado ao trabalho dos profissionais que atuam nas instituições (CARREIRA, 2009).

Thomas e Thomas (2008) acrescentam, por fim, que membros de qualquer profissão diferem uns dos outros das mais diferentes formas. Os profissionais se destacam ou se apagam, segundo seu nível de conhecimento, comprometimento, iniciativa, energia, capacidade de tomada de decisões, ambição, objetivos, estabilidade emocional e outros. Assim, do ponto de

vista da eficiência de seu fazer, os professores nas cadeias, presídios e centros juvenis compõem também uma diversificada gama de profissionais, sendo alguns deles verdadeiramente excelentes, enquanto outros são medíocres ou até inaptos a desempenhar sua função (THOMAS; THOMAS, 2008).

Defendemos a necessidade de compreender quem é o professor de língua inglesa dos contextos encarcerados, a fim de dar voz a uma classe tão importante em sua função de educadora social, quanto ignorada em nossos cursos de formação, em nossas pesquisas e propostas acadêmicas. Assumindo que esse profissional é detentor de uma formação não específica e muitas vezes com enormes falhas, propomo-nos a realizar um estudo comprometido com a compreensão acerca da constituição e dos deslocamentos de sua subjetividade, a fim de entender como sua posição discursiva é assumida ou negada. É necessário, deste modo, investigar sua formação, suas angústias, conflitos e as representações que mobilizam ou estagnam sua constituição identitária, moldando sua prática e o modo como ele se posiciona nesse espaço.

Para Coracini (2003, p. 219), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Deste modo, o termo representações é aqui entendido como

a relação do sujeito com os acontecimentos à sua volta, incluindo suas experiências, os outros sujeitos com os quais ele se relaciona e **o modo como ele se vê e se posiciona a partir do olhar do outro**. Neste sentido, [...] **as tomadas de posição do sujeito se dão a partir de momentos de identificação nos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir**. (REIS, 2006b, p. 4) (grifos nossos)

Defendemos, que o sujeito-professor se constitui por “[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação [...]” (CORACINI, 2000, p. 7). Assim, compreendemos que o posicionamento discursivo do professor está intrinsecamente ligado à sua história de vida, sobretudo a sua vida escolar, movimentando-se a partir dos momentos de identificação surgidos, sendo, tais momentos, aqui vistos “como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela

multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288).

Finalmente, entendemos que a prática do sujeito é também delimitada pelo espaço em que ele atua, bem como pela memória ali circulante. Como apontado por De Certeau (1998), um determinado espaço é formado apenas a partir da ação de sujeitos, em dado tempo e sobre um dado lugar. Para o autor, o funcionamento da memória em uma dada duração temporal formula ações e interpretações, que conduzem os sujeitos em seus espaços.

Nesta perspectiva, memória é tida simplesmente como a capacidade trazer para superfície de uma situação atual, fragmentos de situações ou ocasiões anteriores que envolvem o sujeito e o espaço do qual ele faz parte. Assim, memória representa a retomada de elementos do passado que ganham forma ao desafiar o tempo e espaço presentes. Para o presente estudo, por exemplo, situações anteriores acontecidas com os sujeitos, como estar encarcerado em uma outra instituição, ou ter tido contato com a língua inglesa em período que precede a internação atual, são retomados no momento presente da aula de inglês.

Por outro lado, a noção de memória ainda mais crucial para a presente discussão, está relacionada ao discurso, compreendida, assim, como lugar no qual a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha e o equívoco residem, revelando seu funcionamento no discurso (ORLANDI, 1999). Em sua relação com o discurso, memória diz respeito à rede de já-ditos (interdiscurso) dentro do qual o sujeito tece seu dizer e seu posicionamento discursivo. Nesta perspectiva, definimos memória discursiva como

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 1999, p. 31)

Entendemos, assim, que dizeres oriundos de outros espaços e tempos configuram a rede de já-ditos (interdiscurso) convocados para formação do tempo, espaços e dizeres atuais, mas, sobretudo, para o modo como os efeitos de sentido são aí mobilizados. Considerados como termos interdependentes, mas distintos, sabemos que o interdiscurso ao trabalhar na construção dos sentidos é “recortado em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva. Portanto, a memória discursiva é constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem” (AGUSTINI, 2005, p. 2).

Deste modo, adotamos o termo memória em nossa discussão sob duas perspectivas que não se chocam. A primeira diz respeito à simples retomada de evento ocorrido no passado colocando em cena no momento e espaço atuais. A segunda como retomada do já-dito que, ligado ao modo como os sentidos são mobilizados, orienta a tomada de palavra e de posição do sujeito.

Discutiremos, a seguir, o contexto, as participantes e a metodologia que conduzirá nossos gestos de interpretação.

### **3. Contexto, participantes e metodologia de análise**

O presente estudo está centrado na análise de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras de distintas unidades socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, em momentos e pesquisas distintas.

Manoela participou de uma pesquisa que identificou o Efeito de Suspensão existente no espaço encarcerado, na medida em que o momento presente do ensino e aprendizagem do inglês revela-se suspenso, ora pela repetição de um dado conteúdo linguístico, ora por meio da retomada de discursos sobre o que acontece(u) aos alunos em outro lugar e em outro tempo, jogado em cena pelo trabalho da memória que aí circula (REIS, 2011a).

Carla, por outro lado, foi participante de uma pesquisa que buscava justamente desestabilizar o Efeito de Suspensão, a partir da criação das “Oportunidades em Gotas”, estabelecidas como curtas e intensas unidades linguísticas, especialmente delimitadas para o contexto de privação de liberdade, com todas as suas peculiaridades. As oportunidades em gotas utilizam memória, espaço e tempo como aliados, na formulação de um ensino que faça sentido e que mobilize dizeres e fazeres no contexto encarcerado.

Na época da pesquisa, Manoela tinha 31 anos, era casada há sete e mãe de dois meninos, de cinco e três anos. Trabalhava em duas unidades do sistema socioeducativo da cidade de Belo Horizonte/MG, e em uma delas recebeu a pesquisa mencionada acima. Na época da coleta, Manoela trabalhava na unidade há um tempo superior a dois anos.

Carla, nossa segunda professora, é também casada, mãe de um filho de 9 anos; formada em Letras - Português/Inglês, por uma faculdade do interior de Minas Gerais há sete anos. Na época da pesquisa, Carla lecionava no sistema socioeducativo há 5 anos.

Serão analisadas entrevistas iniciais (EI) e finais (EF) com ambas as professoras, para a realização das pesquisas brevemente descritas acima. Utilizamos princípios e procedimentos da

análise de discurso, privilegiando a heterogeneidade discursiva (ALTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001).

Entendemos que há ressonância, quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante (SERRANI-INFANTE, 2001). De acordo com tal categorização, a análise está focada na construção da referência do objeto de discurso. As ressonâncias discursivas nos indicam, enfim, as representações produtoras de efeitos de sentido, que constituem o modo como o sujeito se coloca em seu fazer/ser e nas relações que aí ganham forma.

Lançamos mão da escuta discursiva, meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentido são evidenciadas (ORLANDI, 1999). Seu papel seria, então, o de descrever a relação do sujeito com sua memória – o interdiscurso, o já-dito –, estabelecendo, assim, uma relação entre descrição e interpretação. Nesse sentido, a interpretação e a descrição não devem ser vistas como fases sucessivas, mas como fases que se alternam, considerando a interpretação como uma possibilidade do equívoco. Segundo Pêcheux (2002), é exatamente esse princípio que abre caminho para o reconhecimento de que a heterogeneidade não é apenas possível, mas, sim, fato inevitável e constituinte de todo dizer.

#### **4. Professoras de língua inglesa em contexto de privação de liberdade: recusas e deslocamentos**

Entendemos que a prática de ensinar envolve traços da ordem da subjetividade do sujeito, ao mesmo tempo em que envolve algo construído e elaborado, aprendido e aperfeiçoado nos bancos das universidades e na decorrente prática pedagógica. Nessa concepção, ensinar pode ser visto tanto como uma arte, quanto como uma ciência, cujas habilidades particulares de cada sujeito, complementam as habilidades aprendidas, em contexto formal, ou na prática diária (BROWN, 2007).

Como veremos nos recortes a seguir, tanto Manoela, quanto Carla enunciam que o interesse e procura por sua formação profissional se deram a partir de uma atração pela carreira docente. As enunciadoras mobilizam palavras que descrevem seu desejo, vocação e gosto pela profissão; sua escolha profissional consciente é fruto de um projeto maior de vida, definido como sonho.

Como bem nos orienta Authier-Revuz (2004), percebemos um movimento, dentro do qual Manoela e Carla se representam ilusoriamente como centro de sua enunciação, tecendo dizeres que nos reportam à máxima de que, enquanto linguistas, pode ser produtivo e elucidativo não “acreditar piamente no enunciador” (p. 70).

Observemos os relatos<sup>1</sup> abaixo:

1.

[o que é ensinar inglês?] // (respiração profunda) bem, / **EU gosto muito de ensinar inglês, / minha vocação** / é realmente pra professora, / então, desde que eu formei / magistério, EU já trabalho / atuando na ÁREA / então, / EU / resolvi / **fazer o curso de letras, / porque / eu prefiro/ ah :: / língua estrangeira, pra tá lecionando, / mas porque eu GOSTO mesmo / e :: / e:: // quis isso pra mim (MANOELA, E1)**

2.

Olha, / eu formei / em 2002 / é:: / eu morava em Boa Esperança, / uma cidade do interior, / e LÁ / eu / fiz / LETRAS / e:: / lá eu não trabalhei, / eu vim para Belo Horizonte em 2008, / não, / 2006. / 2008 eu comecei a trabalhar no socioeducativo, // **MAS:: / o MEU sonho sempre foi SER professora / eu:: AMO ser professora / adO::ro ensinar** / e:: comecei no socioeducativo em 2008 / e / **foi a vaga que eu encontrei, / foi pra inglês, / e eu fui gostando** / e / aprimora::ndo / [então, você **nunca tinha pensando antes em ser professora de inglês?**] / não, / eu / fiz letras, / gostav~muito / gosto muito do português, / **mas / comecei com o inglês e / gosto muito de / da / da / de dar aula de inglês** ↓ (CARLA, E1)

Enunciando em primeira pessoa do singular (eu) e, ao mesmo tempo, dando ênfase a essa posição enunciativa, Manoela e Carla reconstituem a imagem de um sujeito centrado e dono de seu discurso. O uso do pronome "Eu" confere ao enunciador uma especificação identitária que garante corpo ao discurso e “forma ao sujeito enunciador pela posição e atividade metalinguística que encena” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

A constituição identitária do professor de LE, como bem nos lembra Tavares (2011 p. 139), é uma construção discursiva que movimenta imaginário, discurso e memória. É a instância imaginária e discursiva que garante a “ilusão necessária de homogeneidade, de sentido e de controle para que alguém consiga dizer 'eu'” (TAVARES, 2011, p. 139). Já a memória, prossegue a autora, é a instância imaginária constituída por representações acerca de si e do

<sup>1</sup> Convenção para a transcrição: / pausa breve; // pausa longa; /// pausa muito longa; /// /// pausa longuíssima; [] comentários/perguntas da pesquisadora; (XXX) sequência incompreensível; (...) omissão de trechos da fala; X suspensão de um nome próprio; [risos]; ~ interrupção de uma formulação anterior; PALAVRA EM CAIXA ALTA ênfase dada pelo enunciador; :: Alongamento de vogal ou consoante.

outro, que emergem via discurso. Ao tecer seu enunciado em primeira pessoa, e ao enfatizar tal posição, percebemos que Carla e Manoela buscam uma reinvenção e reafirmação de si (TAVARES, 2011), como sujeito centrado e livre da dispersão subjetiva que também o constitui.

Os excertos acima também nos levam a refletir sobre os sujeitos que chegam a nossos cursos de graduação. Dentre os desafios de nossos cursos de formação de professores de línguas no Brasil, está o modo como formamos, alimentamos ou estimulamos o desejo e escolha do sujeito pela carreira docente. Neste sentido, os desafios em torno da dicotomia teoria e prática (GIMENEZ, 2005; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; BERTOLDO, 2003; LEFFA, 2001, entre outros) e do desenvolvimento de capacidades linguísticas, metodológicas e críticas (LEFFA, 2001) dos alunos serão determinantes, em sua formação e no modo como seu desejo pela profissão será fomentado, mobilizando ou não o discurso vigente sobre o ensino da língua inglesa na realidade brasileira. Sujeitos identificados com a carreira docente, como jogam em cena (encenam?) Manoela e Carla, precisam receber, desse espaço de formação, subsídios teórico, linguísticos e metodológicos para sua atuação como professor de línguas.

Não sendo, contudo, possível às licenciaturas preparar professores para todos os contextos de ensino, com suas peculiaridades, entendemos que os professores que atuam em ambientes de privação de liberdade, na maioria das vezes, "desabam" nessa realidade, sem ter antes vislumbrado possibilidades para seu fazer em contexto tão peculiar. Muitas vezes, o professor chega a ele por contingências mercadológicas, sem saber de antemão como se constitui a educação em contextos de privação de liberdade. No excerto 2, Carla sinaliza esse fato, ao dizer: "comecei no socioeducativo em 2008 / e / foi a vaga que eu encontrei, / foi pra inglês, / e eu fui gostando / e / aprimora::ndo".

Como podemos observar, nesse dizer de Carla, tanto o espaço - contexto encarcerado - , quanto o conteúdo - ensino da língua inglesa - se definiram por contingência, acaso ou falta de opção: "[então, você nunca tinha pensando antes em ser professora de inglês?] / não /".

Observemos o excerto abaixo:

3.  
[Ensinar inglês em um centro de reabilitação?] // **ótimo**, // **gosto muito de trabalhar onde eu trabalho** // [o que isso significa?] // // **não sei nem responder essa, / não tenho / resposta / pra/ essa / pergunta** // // [o que seria ensinar inglês fora do centro?] // **eu / não tenho / opção / em trabalhar aqui, ou trabalhar fora do centro,** / pra mim, qualquer um dos dois é / é excelente. / Na época, / quando eu

consegui aqui, / é porque **eu não consegui em outra escola**, / então, eu acho assim: / a oportunidade bate na porta da gente uma vez só; / bateu pra mim, que tava tendo vaga aqui, / **não estava tendo vaga em outra escola; / eu tive a oportunidade de trabalhar aqui**, / gostei e tô continuando, / não pretendo sair // (MANOELA. EI)

A partir do dizer de Manoela, observemos a dificuldade da professora em sistematizar o significado de ensinar inglês nesse contexto peculiar: “não sei nem responder essa, / não tenho / resposta / pra / essa / pergunta”. Diante dos excertos 2 e 3, podemos inferir que ensinar (inglês), nesse contexto, não foi fruto de um desejo e de uma escolha planejada para a vida de nossas participantes, mas, antes, uma casualidade que, na ausência de outra possibilidade - “não estava tendo vaga em outra escola” (Manoela), “foi a vaga que eu encontrei, / foi pra inglês /” (Carla) -, revelou-se como oportunidade: “eu tive a oportunidade de trabalhar aqui”.

Assim, vê-se que a ida desse profissional para um contexto de privação de liberdade não foi fruto de uma escolha pessoal, e tampouco de uma formação acadêmica voltada a vivenciar a realidade de educador social em contexto de reclusão. Percebemos que é justamente na falta de outras opções, que o contexto de privação de liberdade surge como oportunidade profissional.

Quando Manoela afirma que começou o trabalho no centro porque não conseguiu em outro lugar (“eu não consegui em outra escola”), e Carla afirma, do mesmo modo, que “foi a vaga que eu encontrei”, apontamos que seu dizer indica que houve uma procura, uma busca, que culminou com a emergência da vaga nas unidades socioeducativas: “não estava tendo vaga em outra escola, / eu tive a oportunidade de trabalhar aqui”.

Thomas e Thomas (2008) destacam que, entre as inúmeras pessoas buscando uma carreira, poucas são aquelas que anseiam trabalhar nas prisões ou nos centros de detenção juvenil. Sabemos que ensinar no contexto de reclusão não é uma ocupação de prestígio, ou bem vista socialmente (THOMAS; THOMAS, 2008). Com isso, o professor é levado ao contexto encarcerado pela falta de opção e, muitas vezes, sente-se em desvantagem frente aos professores de outros contextos.

A falta de opção, evidenciada pelo lapso de Manoela (“eu / não tenho / *opção* / em trabalhar aqui, ou trabalhar fora do centro”), produz efeitos de sentido em sua prática e no modo como esta é direcionada aos alunos.

Estando no centro da noção de inconsciente, para Freud (1901), um lapso é fruto de um “acidente” que, a despeito da intenção consciente do sujeito, mostra muito mais do que ele

desejaria. Nesse sentido, o lapso diz respeito ao desejo, à verdade do sujeito, a algo que a intenção procura abafar, mas que o inconsciente, estruturado como linguagem, revela, uma vez que, nesse lugar, evidenciamos o modo como o sujeito se constitui.

No relato 3, discutimos não apenas o escorregão no discurso de Manoela, com o lapso que denuncia sua (falta de) opção (“eu / não tenho / *opção* / em trabalhar aqui, ou trabalhar fora do centro”), que a leva a trabalhar no centro, mas também a necessidade de considerar o interdiscurso sob o qual todo discurso se constitui. Como apresentado por Pêcheux (1995, p. 162), o interdiscurso é uma objetividade material que reside no fato de que algo sempre fala antes, em outro lugar e de forma independente. Consideramos, por meio desse escorregão, o sujeito que se revela no efeito de linguagem, enunciador de um dizer não homogêneo, que se tece no interdiscurso.

Nesse sentido, é preciso considerar que, na formulação de um dado dizer, haverá sempre algo que fala antes (ORLANDI, 1999), em algum outro lugar; haverá sempre algo do *já dito*, sob o qual as representações, o dizer e também o agir se constituem. Discutimos, com isso, a identidade do sujeito, constituído por tantos discursos delimitados ao longo de sua vida, cujas vozes se movimentam em concordância ou dissonância. Tais vozes se acomodam e/ou incomodam (n)o discurso do sujeito, fazendo que este tome posições que apontam para uma multiplicidade enunciativa que se desloca, como pode ser vislumbrado no dizer de Manoela.

A prática em contexto peculiar, sem formação específica ou treinamento posterior, (de)limita o modo como o professor de língua inglesa é aí constituído. Vejamos os excertos seguintes:

4.

[o que é ensinar o inglês? // Você gosta? E para você o que é ensinar o inglês?]  
**ah:: / muito importante / né? / já / ensino pros meninos / uma língua que / não é a que eles usam / normalmente, / então, já é uma dificuldade pra eles de tá / ensinando, / né? // [ e por que que pra eles é importante, você acha?]**  
 // [risos] / (respirando fundo) olha, / se eu for responder, PRA ELES, eu não acho que **eles acham importante, não / porque, se você... / você pode ver por todas as aulas, / que eles falam: / ah, eu não sei pra que aprender inglês, / não vou aos Estados Unidos, / não vou / falar com ninguém em inglês. / Então, pra eles não é importante, / EU acho que eles não gostam, / mas eles aceitam, / eles me aceitam muito bem / [MANOELA, E1]**

5.

Bom / eu ensino / da mesma forma que eu ensinaria no regular. / Eu achei / **que, por ser um socioeducativo, / meninos que mexeram com drogas, / eles não iam se interessar, / e eles se interessam, / eles se interessam, / e muito / [e eles se interessam pelo quê, na língua inglesa?]** / pela FALA, /

FALAR / o inglês, // MAIS conversação // [e você trabalha conversação?] / trabalho // trabalho **MUITO** texto com eles, / é, / textos que há conversas / entre duas pessoas / [e como é que você faz?] / eu passo / o texto / pra eles, / é:: / a gente **LÊ** o texto / em inglês, / depois a gente traduz o texto, / depois a gente faz a compreensão do texto // (CARLA, E 1) [CARLA, E1]

No excerto 4, o riso e a respiração profunda da enunciatrice indicam desconforto, ao enfrentar a questão, que lhe demanda reflexão, acerca do ensino da língua inglesa e de sua importância na vida de seus alunos. Do mesmo modo, o excerto 5 nos oferece pistas acerca da constituição das representações da professora Carla, sobre os alunos desse contexto e sobre o modo como ela delimita sua prática pedagógica para esse público em particular.

Na ilusão de controle, mas também a partir de suas representações, Manoela procura se distanciar do que é enunciado, como se o dizer pertencesse ao outro, aos alunos: “então, pra eles não é importante”; ou, ainda: “se eu for responder, PRA ELES, eu não acho que eles acham importante, não”. Antes deste dizer, no entanto, irrompe em seu discurso algo da ordem do inesperado, quebrando a lógica, constituindo mais um lapso, aquele que ela não gostaria que saltasse de seu discurso, revelando movimentos de sua subjetividade: “ensino pros meninos / uma língua que / não é a que eles usam / normalmente, / então, já é uma dificuldade pra eles de tá / ensinando”. Manoela afirma que ensina uma língua que não é a que os alunos normalmente usam (a língua portuguesa) e, ao continuar, surge uma quebra que causa, no mínimo, um estranhamento: “então, já é uma dificuldade pra eles de tá/ ensinando”.

Nesse enunciado, os verbos "ensinar" e "aprender" se confundem, indicando o mesmo entre as posições de professora e alunos. Dito de outro modo, o gerúndio do verbo ensinar (*ensinando*) emerge no lugar do gerúndio do verbo aprender (*aprendendo*). Uma vez que Manoela discorria sobre uma dificuldade de seus alunos, no lugar socio-histórico que lhes cabe, eles deveriam, pelo menos em primeira instância, aprender. Assim, no (dis)curso de Manoela, algo fal(h)a, dando-nos pistas acerca da dificuldade da própria Manoela de “tá ensinando” inglês nesse contexto<sup>2</sup>.

As representações circulantes nesse espaço reduzem as possibilidades de uma reinvenção do fazer pedagógico que seja capaz de mobilizar o sujeito-aluno de tal prática. Carla tinha a representação de um aluno encarcerado desinteressado (“achei que (...) / eles não iam se interessar”). Ao mesmo tempo, a professora nos dá pistas da forma como seu fazer é constituído

---

<sup>2</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre este aspecto, ver Reis (2011).

nesse contexto, e sua representação acerca do que seja o ensino das habilidades orais (fala) na sala de aula, sendo este ligado a passar textos com diálogos, fazer traduções e interpretação: “eles se interessam, / e muito / (...) pela FALA / (...) trabalho MUITO texto com eles, / é, / textos que há conversas / entre duas pessoas / (...) eu passo / o texto / pra eles, / é:: / a gente LÊ o texto / em inglês, / depois a gente traduz o texto, / depois a gente faz a compreensão do texto //”.

A partir dos excertos que se seguem, discutiremos mais profundamente o que orienta a prática de Carla e Manoela.

6.

eu ensino / é:: / **cumprimentos, / que eu acho MUITO importante, / / é // eu ensino / a família, / eu passo / a família / em inglês pra eles / e:: MUITO texto / (...) gramática / **MUITA gramática** / [o que eles precisam aprender neste contexto?] **eu acho assim, / eu acho que precisa ser ensinado, / é: / é os cumprimentos, / é:: / família, / porque / você passa, / quando você ensina, / é:: / quando você passa / a família em inglês, / você pode MOSTRAR pra eles / o carinho / amor, / né, / da família, / porque às vezes, // nessa... / na questão desses meninos, / às vezes, / ÀS VEZES, / eles não conhecem / [CARLA, E1]****

7.

// // **ah (desiludido) // // eu TENTO / ensinar, / pra eles poderem pelo MENOS / saber um POUQUINHO / da língua estrangeira, / então, / eu não ensino só inglês, não, (entre risos tensos) / / faço muitas vezes coisas (XXX) minha cabeça / (XXX) dificuldades / e / e vou montando as aulas, / mas eu ensino, / eu ensino como... / como são, né?// falar bom dia, boa tarde, boa noite, / faço, repito / e, se faço muitas vezes que eles mais têm vontade no dia a dia, / vou fazendo traduções mesmo de// de palavras do conhecimento deles, / então eu tento passar um POUQUINHO do inglês que não seja aquela matéria muito CHATA, / pra eles tomarem pavor, / então, eu tento / mostrar pra eles // as palavras / né? / americanas, / com as palavras / né / brasi ~ português, / eu posso tá colocando em inglês pra eles, // pra / porque, até o momento, / a única rejeição que eu tenho deles / **é que eles não vão usar isso pra nada, // que eles vão sair daqui e vão voltar pro mundo do crime e não vão assaltar lugar nenhum falando inglês // (...)** / você não precisa saber inglês totalmente, / mas uma palavra, ela, já vai conseguir entender o que você quer passar com ela, / então, eu passo muito isso pros meninos, / mas eu não sei, assim, // se seria /// PRA ELES, / pra vivência deles, / (XXX) de valor / [MANOELA, E1]**

8.

/// bom, / ensinar inglês / é ensinar uma língua diferente, // né// eu gosto muito / de ensinar inglês, / eu tenho vontade / de, assim, de ESTAR aprimorando MAIS o meu inglês, // pra eu ensinar cada VEZ mais, // **eu sinto que é POUCO, / [humhum] / mas o SUFICIENTE / é:: / DENTRO do... / do socioeducativo / [porque você diz que é pouco/ mas suficiente ↑ Você poderia explicar / isso um pouquinho] / é**

POUCO, // eu queria, / eu queria tá ensinando mais, / eu queria poder usar mais // eh / mais materiais, / que não nos é disponível / e / assim, é isso /

As entrevistas dos momentos inicial e final, realizadas com Carla e Manoela, foram compostas com as mesmas perguntas. Assim, ambas as professoras responderam, tanto no início quanto ao final das pesquisas, à pergunta “o que você ensina?”. Decididamente, essa pergunta provocou maior desconforto na professora Manoela que na professora Carla. O incômodo ganha corpo em seu discurso e, por isso, está presente em nossa análise. As interrupções e o início de sua fala, no excerto 7, marcada pelo uso de uma interjeição significativa: *ah*, carregada de um tom desiludido, nos orienta na descoberta do que é (ou deixa de ser), para ela, o ensino da língua inglesa nesse espaço.

A tentativa de Manoela por nomear o que ela ensina é iniciada por uma interjeição de frustração. Interpretamos que ela se vê “obrigada” (via demanda da pesquisadora) a nomear o que, até então, estava acomodado em sua prática cotidiana, sem a necessidade de significá-lo ou nomeá-lo.

A pergunta leva Manoela a se confrontar com imagens que indiquem aquilo que supostamente ela deveria ensinar. Assim, o dizer de Manoela nos reporta a algo da ordem do inatingível ou incompleto: “*TENTO / ensinar*”; além de traços da constituição daquilo que ela nomeia ensino e aprendizagem de inglês, como pedaços, fragmentos: (“*POUQUINHO do inglês*”; “*mostrar pra eles // as palavras*”). O enunciado, que apresenta, além da dupla negação, também a locução denotativa de exclusão (“*só*”), entre risos tensos, nos indica a inconsistência da nomeação e significação daquilo que é ensinado por Manoela: “*eu não ensino só inglês, não, // faço muitas vezes coisas (XXX) minha cabeça*”.

Isso se dá graças à sua representação de que o centro não reabilitará seus alunos. Ao se distanciar de seu enunciado (AUTHIER-REVUZ, 2004), atribuindo a ele uma fala que pertenceria a seus alunos, o sentido mobilizado na fala de Manoela é que seus alunos (infratores) não precisarão do inglês para o mundo de crime, como já apontado nesse dizer que reincide: “*a única rejeição que eu tenho deles / é que eles não vão usar isso pra nada, // que eles vão sair daqui e vão voltar pro mundo do crime e não vão assaltar lugar nenhum falando inglês*”.

Na mesma direção, Carla admite que oferece a seus alunos um ensino fragmentado e restrito, mas, ao mesmo tempo, afirma ser suficiente para esse contexto de excluídos: “*eu sinto que é POUCO, / [humhum] / mas o SUFICIENTE, / é: / DENTRO do... / do socioeducativo /*”. Será profícuo pensar na incompatibilidade dos advérbios “pouco” e “suficiente”, que são

relacionados por Carla, indicando que, nesse contexto, o mínimo pode ser oferecido como suficiente, o que desresponsabiliza o sujeito em suas ações e investidas.

A representação de que não há necessidade de ensinar (a língua inglesa) a contraventores, porque não terão oportunidade de utilizar esse conhecimento em sua vida, fadada a continuar na marginalidade, constitui o fazer de Manoela, colocando-o estagnado ou em suspensão. Portanto, a partir da incidência de efeitos de sentido emergentes no discurso de Manoela e Carla, alcançamos a significação do ensino da LI nesse espaço como algo fragmentado e repetitivo, que basicamente se restringe a palavras isoladas e/ou cumprimentos. Ressoa, no discurso das professoras, a formulação de um ensino que circula em torno do mesmo, fazendo-nos vislumbrar traços do Efeito de Suspensão, por nós entendido como um embate – nem sempre consciente, nunca bem-sucedido – do sujeito com o tempo, na tentativa de controle constantemente perturbada pela memória. O tempo sempre vence, e a curiosa relação entre sujeitos, memória, conteúdo em suas posições discursivas denuncia o retorno infundável ao mesmo, ao fragmentado, a algo que insiste em congelar conteúdos, ações, relações e posições discursivas (REIS, 2011a). Esse efeito ressoa e transita nos enunciados de Manoela e Carla: “eu ensino / é:: / cumprimentos, / que eu acho MUITO importante (...) eu acho assim, / eu acho que precisa ser ensinado / é: / é os cumprimentos, / é:: / família /”; “(...) mas eu ensino / eu ensino como / como são, né?// falar bom dia, boa tarde, boa noite, / faço, repito/ (...)”.

A frase “ensinar como são” é por nós entendida como um lapso, sendo este o “elemento surpresa” que, ao surgir, traz para a superfície desejos reprimidos do sujeito. O lapso quebra a intenção do sujeito, ao revelar algo de sua verdade que extrapola aquilo que ele intenciona mostrar. A formulação “ensinar como são” traz para a superfície a existência de um ensino particular, destinado a este grupo em particular. Um ensino fragmentado e suspenso, para vidas igualmente estagnadas e restritas.

É interessante observar que o que é ensinado a esse público, a partir das representações das professoras, se choca, ao mesmo tempo, com aquilo que as professoras sabem que seus alunos gostariam de aprender. Vejamos os excertos abaixo:

9.

[o que você acha que eles gostariam de aprender?] // // é:: // deixa eu ver // // **eles gostam muito é de CONVERSAR, / conversar, // // eles acham interessante conversar, / eles não querem sab ~ assim / saber de você ensinar gramÁTICA, / eles têm que aprender a gramática, / aprender a formar as frases, ↓ / porque isso é um início, / depois que vem a conversação, / querem conversar em inglês,**

/ antes de aprender a gramática / antes de aprender como que se monta uma frase ↓  
/ (CARLA, E1)

10.

**Eu acho que eles gostariam de aprender só tradução de letra de música, / se eu trabalhasse só isso com eles, já taria bom // pegar todas as músicas que eles gostam e traduzir tudo // [você acha que assim eles aprenderiam mais do que de outra forma?] / não, / não acho, não, (rude) // eu acho que a gente não pode ficar só numa forma / né / tem dizer que partir de VÁRIAS formas, / então, assim / mas, pra eles, / eles acham que só assim seria importante / **TODOS pedem, / se deixar, eles querem só música, / todo dia, / mas não querem a música porque querem aprender a matéria / (xxx) / eles querem a música para saber ~aquela mús ~ ó ~ eu gosto dessa música, / o que que essa música ta falando?** / eles querem nesse sentido / sabe? // [MANOELA, E1]**

Como visto nos excertos acima, nossas enunciatóricas percebem com que seus alunos gostariam ou não de ter contato, durante as aulas de língua inglesa, ou como a aula poderia ser planejada, a saber, pouca gramática tradicional, desenvolvimento de habilidades orais, contato com canções favoritas e trabalho versátil, com variadas formas de estímulo. Mas suas representações sobre seus alunos, o contexto de trabalho, o conteúdo e a forma como ele deve ser ensinado guiam esse sujeito em sua prática pedagógica. Como resultado, entendimento ou saber consciente não coincide com o modo como a prática ganha corpo; e isso é resultado de como o sujeito-professor se constitui e se desloca nessa relação.

Percebemos também que nossas enunciatóricas (ainda) não conseguem fazer ponte entre sua prática e a (mudança de) vida desses alunos. O dizer de Manoela nos indica, por exemplo, que ela própria não acredita em tal mudança, perpetuando um interdiscurso que produz efeitos de sentido no ensino do inglês: é uma língua muito distante da realidade desses alunos, que, segundo uma memória circulante nesse espaço, não podem ser reabilitados. É partindo desse princípio que a prática de Manoela se constitui.

Por outro lado, defendemos a noção de um sujeito sempre em construção, que, em meio a resistências ou recusas, é também envolvido por inevitáveis identificações, capazes de também promover deslocamentos subjetivos. Sua construção se dá, portanto, na relação com o outro, na medida em que ele passeia no movimento constante e inquietante de “colar e descolar, emprestar e recusar traços” (TAVARES, 2011, p. 144).

Vejam, neste sentido, os últimos excertos:

11.

/ então, / assim, / pra mim, é só isso mesmo, / eu acho que é importante / eles terem pelo menos um POUQUINHO / de conhecimento, / pra poder / identificar as palavras em inglês, mesmo / na vida deles, / do dia a dia, / no cotidiano // **porque a matéria em si** / mesmo, / eu acredito que:: // **que / fica complicada** ~ eu falei assim / **que até pra mim é ruim**, / porque, quando **eu tava trabalhando lá fora**, / os meninos tinham livro, / **então, eu tinha que seguir o que o livro mandava**, / **independente se tivesse dúvida ou não tivesse**, / **eu tinha que sair**, / **buscar / e ensinar**, / **porque tem...** / **eu tenho que terminar**. / **Chega aqui, eu fico parada / NA MESMA COISA, TODO DIA, / NÃO MUDA, / PORQUE NÃO TEM COMO MUDAR!!** // // **porque eu fico sem saber como que eu posso fazer, / como que eu posso mudar, / ou tentar trabalhar uma outra matéria, // se / se eu / só pego // // é:: igual a gente começou a fazer**, / depois que trabalhou as cores, // // // é:: o da / o:: / o pronome demonstrativo this / that, / mostrando, / dentro de sala de aula, / trazendo exemplo / trazend ~ pegando em revistas, / passa dois dias, / já não lembra mais / então, é assim // difícil, sabe / nós, é muito difícil / [...] **então, assim / [desmotiva?] / é isso mesmo, / é desmotivação, / porque / acaba que você também para no tempo** // [MANOELA, EF]

12.

[você tentou aplicar em suas aulas alguma coisa que tenha achado interessante / da nossa aula? ] / **apliquei**, ↑ // **apliquei** / a aula, / a aula que vocês trouxeram, / a última, / com aquela música / (...) **O primeiro ano adorou**, ↑ // **AMOU**, / **rs // foi MUITO boa**, / **porque eles ficaram, assim, / prazerosos**, / né, / com a aula, / e:: / pediram para trazer mais, // mais clipes, / mais / mais aulas / daquele jeito / [e como é que VOCÊ se sentiu / **como professora de inglês** ↑ dando essa aula, que teve esse retorno?] / **Eu me senti toda podero::sa [risadas] EU POSSO** [risadas] / [você pensa neste sentimento, quando você está planejando agora suas outras aulas?] / **penso**, / **penso demais**, / **toda vez que eu planejo**, / **eu tento, assim**, / **ver as aulas de vocês**, / **focar nas aulas de vocês / pra eu tá / aprim ~ / é :: / melhorando / a minha, né, / a cada dia** / (CARLA, EF)

Por meio dos excertos 11 e 12, aproximamo-nos do sujeito que convive com a força de um espaço que o paralisa, mas também com a força outra, que o questiona e o convoca a se responsabilizar e deslocar, fazendo-o caminhar, ainda que os movimentos pareçam ser curtos, limitados ou até circulares. Nesses excertos, deparamo-nos com o sujeito em seus embates subjetivos, e com sua surpreendente capacidade de deslocar-se ou descolar-se, ao se permitir descobrir-se outros.

A entrada da pesquisa no espaço de atuação de Manoela e Carla parece atuar também como uma força inédita, que continuamente desafia a realidade de ensino já instaurada e apaziguada por discursos e representações paralisantes. Dito de outro modo, nas entrevistas realizadas com Manoela e Carla, ao final dos anos de coleta, vários momentos de inquietação e deslocamentos subjetivos emergem ricamente em seus dizeres.

No excerto 11, ainda que a língua inglesa continue a ser vislumbrada como ensino-aprendizagem de poucas palavras, percebemos que estas são relacionadas a algo da realidade e interesse dos alunos, como palavras escritas em suas camisetas e bonés, ou cantadas nas músicas que escutam. O cotidiano do aluno é citado como importante elemento para o contato do aluno com a língua inglesa (“pra poder / identificar as palavras em inglês, mesmo / na vida deles, / do dia a dia, / no cotidiano //”).

A professora também inclui, em seu enunciado, trabalhos realizados com a pesquisadora, ao se referir à atividade em que se utilizaram revistas, para explorar o uso dos pronomes demonstrativos da língua inglesa. Com isso, vemos que, ainda que disforme ou sutil, há uma pista do que poderia traçar, para a professora, a relação entre a língua inglesa e a vida de seus alunos encarcerados, mesmo que ela ainda não seja capaz de vislumbrar esse deslocamento subjetivo em seu fazer.

Manoela relaciona o tempo atual e o passado, a partir do espaço “lá fora”, no intuito de comparar realidades profissionais diferentes e, ao mesmo tempo, indicar-nos alguns de seus embates nesse espaço peculiar: “porque, quando eu tava trabalhando **lá fora**”. Nesse outro espaço (“lá fora”), Manoela também convivia com suas limitações, entretanto o fato de ter um livro como norte propiciava que ela movimentasse seu fazer: “então, eu tinha que seguir o que o livro mandava, / independente se tivesse dúvida ou não tivesse, / eu tinha que sair, / buscar / e ensinar, / porque **tem... / eu tenho que terminar** //”. Na materialidade de seu dizer, apresentam-se passado e presente; a alteridade e os outros também habitantes de si se dão a ver e se confundem na formulação, feita por meio do uso do verbo deôntico *tem / tenho*: “porque tem... / eu tenho que terminar”.

Em contrapartida, o espaço encarcerado e as representações ali circulantes paralisam, estagnam, suspendem o tempo e o fazer, a partir de uma memória que põe em cena um passado que condena a possibilidade de um futuro: “chega aqui, eu fico parada”.

Na sequência desse dizer de Manoela, há um desabafo e a maior expressão de seus embates, nesse espaço paralisante, em que o efeito de suspensão ganha forma. Em tom elevado, Manoela quase grita: “NA MESMA COISA TODO DIA, / NÃO MUDA, / PORQUE NÃO TEM COMO MUDAR!! // //”. A suspensão, dentro da qual sua prática se constitui, trabalha para tamponar o (não) saber de Manoela, mas, ao mesmo tempo, a confronta e angustia.

Ao ser impelida, pela pesquisa, a nomear seu fazer e refletir sobre ele, essa realidade, que até então estava bem acomodada, passa a incomodar, como algo que lhe foi retirado,

perdido e/ou desafiado. A participação na pesquisa retira nossas professoras do conforto da certeza sobre seu fazer, abrindo espaço para seu desejo surgir. É exatamente nessa falta, que a angústia se estabelece. Segundo Lacan (2005, p. 33-4):

[...] a angústia está sempre ligada a uma perda, isto é, a uma transformação do eu, isto é, a uma relação a dois a ponto de se esvair e à qual deve suceder outra coisa, que o sujeito não pode abordar sem certa vertigem. É isso que é o registro e a natureza da angústia [...].

Por sua vez, Carla, no excerto 12, assume a responsabilidade pelo objeto da certeza que a move (JONAS, 2006), ao agir no risco. Tendo participado da criação e observação de nossas intervenções pedagógicas em três de suas turmas, Carla não apenas tolera a angústia da entrada do estranho em sua realidade, mas também se abre à incerteza e aos estranhamentos oriundos de tal ação (responsável). Sem que propuséssemos, Carla se arrisca a aplicar, em suas outras turmas, atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e, atenta ao olhar de seu aluno, observa sua reação: “apliquei, ↑ // apliquei / a aula, / a aula que vocês trouxeram, / a última, / com aquela música / (...) O primeiro ano adorou, ↑ // AMOU / rs // foi MUITO boa, / porque eles ficaram assim, / prazerosos, / né, / com a aula/ e:: / pediram para trazer mais, // mais clipes, / mais / mais aulas / daquele jeito /”.

Para Jonas (2006), a ética do sujeito consiste em suportar seu corpo em ação, correndo riscos e sustentando suas escolhas. Responsabilizar-se por suas escolhas é, segundo o autor, a condição indispensável para que o sujeito sustente ou suporte sua singularidade. Percebemos que Carla sustenta sua ação e assume agir no risco. Ao ser convocada, no momento da entrevista, a tentar simbolizar a experiência, defendemos que Carla se descobre como detentora de um poder, até então ignorado, em sua posição de professora de língua inglesa. Esta descoberta é algo revelador para o sujeito, e nos permite vislumbrar o surpreendente encontro com múltiplas vozes que o constituem.

A gargalhada libertadora de Carla revela a constituição fragmentada de sua identidade, e ela se encontra com uma parte ignorada de si. Carla sustenta esse encontro e se diverte, ao se estranhar. Curiosamente, é no encontro com sua parte estranha, que Carla se sente e se reconhece toda: “/ *Eu me senti toda poderoso::sa [risadas] EU POSSO [risadas] /”.*

Contrariando outras vozes, que insistiam em paralisar seu fazer, emerge uma voz mais poderosa, que lhe mostra outras possibilidades (“EU POSSO”), provocando deslocamentos subjetivos e a desejada reinvenção de si. Nos termos de Authier-Revuz (1998), nossa

enunciadora se encontra com a felicidade de dizer inscrita no não controle, que possui forma jubilar, pois abraça o não-previsto de sentidos múltiplos, ouvindo, em meio às palavras intencionadas, algo da ordem de seu desejo.

Os relatos acima nos mostram, enfim, a emergência de movimentos subjetivos distintos. De um lado, o sujeito se angustia e, não suportando essa angústia, ou sustentando decorrentes ações, recua, recusa e se apoia nas representações que lhe garantirão o retorno ao lugar (improdutivo) de maior segurança. De outro, o sujeito se apodera da angústia, vivendo-a, no anseio de encontrar novos caminhos, abrindo-se à possibilidade de deslocamentos e da reinvenção de si. Entendemos, assim, a angústia como necessária e produtiva, pois é ela que, pelo desejo de saber e de suprir a falta, confere ao sujeito a possibilidade de reinvenção e de subjetivação (CAVALLARI, 2011).

## 5. Considerações finais

No presente artigo, procuramos lançar luz sobre o professor de língua inglesa atuante em contexto de privação de liberdade, frente a sua (frágil) formação e seu decorrente fazer pedagógico. Percebemos a ausência de formação (contínua) para os profissionais desse contexto, que muitas vezes aí chegam por falta de outras opções. Falta, neste sentido, investimento para um trabalho de reconstrução do significado do ensino neste espaço particular, que seja capaz de confrontar a memória que paralisa o fazer desse professor e, assim, levá-lo a deslocamentos subjetivos, mais do que a recusas.

Defendemos, desse modo, que precisamos estar mais atentos e atuantes na formação do sujeito que chega a nossos cursos de formação, com o desejo de ser professor de inglês. É necessário estar atentos ao poder revelador contido no ato de ensinar e de se relacionar com a língua estrangeira, na certeza de que tal contato pode proporcionar a criação de um espaço outro, e o encontro com surpreendentes partes de si, que lhe são ainda ignoradas. Faceta que deveria ser perseguida em nossas salas de aula, sobretudo em espaços encarcerados, onde as perspectivas de mudança são continuamente confrontadas por representações e recusas estagnantes.

Ao adentrar o espaço de Manoela e Carla, nós lhes impusemos uma série de questionamentos, até então ignorados, e talvez elas até preferissem que continuassem assim. Nossa presença, direta ou indiretamente, fomentava nelas uma demanda de mudança. Entre conflitos, resistências e recusas, mas também entre surpresas, identificações e deslocamentos,

Manoela suportou menos estranhar-se, enquanto Carla se surpreendeu, ao se reinventar, encontrando-se com uma outra parte de si, mais poderosa.

Defendemos, por fim, que sustentar a posição de professor de LE é permitir-se enfrentar as dores, mas também as delícias de tomar a palavra e de (se) dizer, para além da repetição e da recusa, agindo, arriscando-se e se responsabilizando por sua posição enunciativa e ações decorrentes de tal posição.

### Referências bibliográficas

AGUSTINI, C. L. H. (N)as dobraduras do dizer e (N)o não-um do sentido e do sujeito. Comunicação oral apresentada durante o **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, Porto Alegre, 2005.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BERTOLDO, E. S. O discurso pedagógico da lingüística aplicada. In CORACINI, M.J.F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 161-192.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3<sup>rd</sup> ed. New York, NY: Person Longman. 2007.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas, SP: Alínea Editora. 2004.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116p.

CAVALLARI, J. A Angústia Constitutiva da Identidade de Professores em Formação. In.: CORACINI, M. J.; MORENO, C. (Orgs.) **Nas Malhas do Discurso**: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de Professores (Língua Materna e Estrangeira) Leitura e Escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 125-138.

CELLA, S. M. **A formação de professores para a educação do adolescente em conflito com a lei**. 2007. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. 2007.

CORACINI, M. J. F. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003, p. 197-221.

CORACINI, M. J. Subjetividade e Identidade do professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

ECKERT-HOFF, B. A Denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M.J.F. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003, p. 285-302.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOSCHI, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, v. 8, p. 331-343.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, agosto, 2004.

JONAS, H. [1979] **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma Ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RIO, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, v. 1. 2001, p. 333-355.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimento. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

REIS, V. S. **O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores**. 2011. 267p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011a.

REIS, V. S. O. Fazer e o (não) Saber de uma Professora de Inglês em um Centro de Reabilitação. In: CORACINI, M. J.; MORENO, C. (Orgs.) **Nas Malhas do Discurso**: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de Professores (Língua Materna e Estrangeira) Leitura e Escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b, p.167-189.

REIS, V. S. O diário e o ensino-aprendizagem de LE: um foco na escrita de jovens infratores. In: **Congresso Análise do Discurso, 3., Anais...** Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia. 2008, p. 851-861.

REIS, V. S. O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem sua prática pedagógica. In: **Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 1.**, *Anais...* Florianópolis, UFSC, 2007, p. 870-882.

REIS, V. S. Análise das Representações em Diários de Alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs). **Gêneros, Comunicação e Sociedade**. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. 2006, p. 1-15.

SERRANI-INFANTE, S. M. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

THOMAS, G; THOMAS, R. M. **Effective teaching in correctional settings**: prisons, jails, juvenile centers, and alternative schools. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publishers, 2008.

TAVARES, C. N. V. Traços Derradeiros de Sedução na Constituição do Professor de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J.; MORENO, C. (Orgs.) **Nas Malhas do Discurso**: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de Professores (Língua Materna e Estrangeira) Leitura e Escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-166.

Artigo recebido em: 29.02.2016

Artigo aprovado em: 13.06.2016