

Valdeni da Silva Reis

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)
NO ESPAÇO DENTRO-FORA DA LEI DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA
PARA ADOLESCENTES INFRATORES**

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
2011

Valdeni da Silva Reis

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA (ILE)
NO ESPAÇO DENTRO-FORA DA LEI DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA
PARA ADOLESCENTES INFRATORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para defesa do Doutorado.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maralice de Souza Neves.

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
2011

Ao Marcelo, Herick Fortunado, Rafael, Teddy, Ricardo, Carlos, Eduardo ... todos sujeitos-alunos-encarcerados. A vocês, este trabalho, como um agradecimento e uma prece: estejam vivos e não sejam causa de morte!

À minha mãe, D. Madalena. Mulher corajosa e determinada. Uma vez ouvi que somos uma família que tinha tudo para dar errado. Verdade! Mas contra todas as probabilidades houve uma luta e uma fé insistentes. Houve a defesa pela educação que, segundo Madalena, é uma conquista que ninguém nos arranca.

Ao Gézio. Outrora lhe agradei pela “sorte do amor tranquilo”. Hoje, agradeço também pela sorte do amor que se revela cotidianamente em pequenos e grandes atos de cuidado, cumplicidade, doação e encontro.

*Aos que vivem à margem. Principalmente aos que aí estão graças à nossa dolorosa história de escravidão que **marcou** tão profundamente um povo. Em todas as épocas... Aos que convivem com a miséria, com o álcool, com a falta de perspectivas... A vocês, este trabalho como uma verdade: É POSSÍVEL!*

A todos aqueles que acreditam e defendem a EDUCAÇÃO como essa possibilidade. Aí, também me incluo.

AGRADECIMENTOS

Peço constantemente o dom de um coração grato. Acho que é ele que nos recorda, sem descanso, que muito pouco podemos fazer sozinhos... é na relação e no caminho (com o outro) que nossas forças e desejos se refazem. Então, agradeço, de coração, a todos com os quais convivi ao longo de minha vida pessoal e acadêmica e que de alguma forma contribuíram com minha trajetória.

De modo particular, deixo aqui registrada minha gratidão ao amado de minha alma; Àquele que É em mim e sem o Qual nada posso (nem quero) fazer. Deus uno e trino, meu sustento, alegria, esperança... uma saudade perene de um encontro que, apesar de se renovar todos os dias, ainda acontecerá.

A toda formosa, minha mãe e companheira, em *quem “não há mácula da culpa primeira”*: Nossa Senhora de Lourdes, para quem resguardo a remanescente pureza de meu coração. *Tota Tua ego sum.*

A Igreja, especialmente ao *St. Thomas More Newman Center*. No exterior é ainda mais fácil compreender (e sentir) o significado da palavra *católico*.

À Minha Família de sempre, pelo querer bem, torcida, confiança e apoio. À Minha família de hoje e sempre, Gézio, pela presença amorosa, suave e necessária.

À minha mais que querida orientadora Maralice de Souza Neves, pelo afeto que mobiliza e gera o trabalho responsável. Por defender este projeto (de vida) no momento crucial. Sem sua ação, este trabalho não me teria sido possível.

A todos os professores com os quais convivi ao longo de minha formação, sobretudo aqueles que lançaram sobre mim desafios que me impulsionaram a ir além. De modo especial à Vera Menezes, pela avidez de suas colocações quando este trabalho era apenas uma proposta. Suas inquietantes palavras provocaram em mim deslocamentos frutíferos e irreversíveis. À professora Cláudia Riolfi, por sua envolvente singularidade que não cabe em si, transmite-se... como uma convocação irremediável ao trabalho (singular)... ou, pelo menos, à uma tentativa, que também produzirá deslocamentos. Ao Professor Sérgio Cirino, pelo carinho e ajuda na realização de um grande projeto. À querida professora Lalu Castanheira, pela doçura, generosidade e disponibilidade. Por me colocar a caminho da realização deste grande projeto.

À família Bloome, pelo acolhimento amoroso. De modo especial, ao Professor David Bloome, por sua orientação sagaz e perturbadora.

Ao meu anjo coreano, Seunghye Kim, minha família no exterior.

Aos meus amigos queridos do Brasil e dos Estados Unidos, por serem presença e cuidado. De modo especial, à Fernanda Serakides Hon, pela ternura de sua generosa companhia e contribuição nessa importante fase de minha vida. À Elizabeth Hague, pela beleza do amor delicadamente materializado em cada uma de suas ações. À Lucila Rudge, pela amizade e por fazer minha pesquisa caminhar me apontando o “óbvio”, no momento em que este não me era ainda acessível.

À Manoela, que me recebeu em sua prática didática, apesar de toda inquietação que minha presença lhe causava.

Aos adolescentes internos, aos profissionais e à toda unidade socioeducativa que me receberam tão prontamente em seu cotidiano durante todo o ano de 2008.

À Universidade Federal de Minas Gerais e à sociedade brasileira que possibilitaram minha formação acadêmico-profissional.

À *Ohio State University*. Por me disponibilizar todos recursos necessários para que minha pesquisa fosse desenvolvida com sucesso no período em que lá estive.

Ao CNPq e à CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o modo como os sentidos são arrolados no ensino e na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em uma Unidade Socioeducativa para menores em conflito com a LEI da cidade de Belo Horizonte, MG. Após cometer uma infração grave ou gravíssima, o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que o adolescente seja submetido às medidas socioeducativas que podem incluir a internação do menor. Durante o tempo de internação, os alunos devem ter acesso à mesma grade curricular das escolas regulares do estado de Minas Gerais. Deste modo, os adolescentes internos têm acesso a aulas de ILE, juntamente com as aulas de outras disciplinas curriculares do ensino fundamental e do médio. Descrevemos e analisamos quais e como são as ações dentro do (não) ensino e da (não) aprendizagem do ILE nesse espaço. O estudo explora a noção de memória relacionada à noção de espaço como ponto central para compreender como ILE é nomeado nesse contexto. A investigação objetiva, portanto, compreender como são estabelecidos e negociados, entre a professora e os alunos, o espaço institucional ou físico e o espaço discursivo na constituição do ensino e da aprendizagem do ILE. Dentre as gravações feitas em áudio na sala de aulas de inglês, analisamos uma aula apresentando uma detalhada descrição do modo como os participantes tomam a palavra, constituindo sua posição discursiva e revelando os diversos entrelaçamentos das relações. A partir da gravação em áudio e da transcrição da aula, foi estabelecido um minucioso mapa estrutural das tomadas de posição dos envolvidos. Os temas emergentes na análise da aula são confrontados com os diários e com as entrevistas coletados para a pesquisa. Utilizamos teorias do discurso como metodologia de análise, sendo que a formação do *corpus* e o tratamento dos fatos linguísticos estão ancorados nos princípios etnográficos de pesquisa. Mais especificamente, o estudo se constitui como uma perspectiva discursiva comprometida com a noção de subjetividade psicanalítica. A análise aponta a constituição de um espaço confuso advindo do entrelaçamento entre os significantes educacional e prisional, mas, também, do modo com que os participantes assumem ou não suas posições enunciativas nesse espaço discursivo. Além disso, constatamos que o espaço confuso é também delimitado por meio do efeito de suspensão, a partir do qual o momento presente do ensino e da aprendizagem do ILE mostra-se suspenso ou até mesmo estagnado através da incansável repetição de um dado conteúdo linguístico. O efeito de suspensão se dá também por meio de retomadas de discursos sobre o que acontece(u) aos alunos em outro lugar, em outro tempo jogado em cena pelo trabalho da memória que aí circula.

Palavras-Chave: Ensino-Aprendizagem de ILE. Menores em Conflito com a LEI. Espaço. Discurso da Sala de Aula. Memória. Efeito de Suspensão.

ABSTRACT

This research investigates the way students within a Juvenile Detention Center in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, experienced the teaching and learning of English as a Foreign Language (EFL). If a youth under 18 violates some of the Brazilian laws, the “Statute of the Child and the Adolescent” (ECA) establishes that he or she may be sent to a Juvenile Socio-Educational Center. In this center, the adolescents have regular junior and high school classes which are expected to consist of the regular curriculum taught in all the public schools of the state of Minas Gerais. Therefore, the English language is included as a mandatory subject to be taught at the Center. This study describes and analyzes the nature of the actions involved in the (non) teaching and (non) learning of EFL within this space. The investigation explores the notion of memory related to the notion of space as a central point to the understanding of the practice named as teaching-learning English in this context. It also shows how the institutional/physical space and the discursive space are established and negotiated by the teacher and students involved in this practice. In order to do so, one lesson is analyzed to show the way the participants take the word to build the physical and discursive space as their relationship in the teaching-learning of English. The lesson was audio-recorded and transcribed, additionally, and a structural map was designed. A triangulation of the data was developed by relating the themes found from the analysis of the lesson to the themes found from the journals and interviews, also gathered during the data collection. The study is conducted by the French Discourse Analysis methodology which relies specifically on a psychoanalytical notion of subjectivity, and the *corpus* is composed of audio-recorded lessons, the students’ journal writings and interviews collected within ethnographic procedures. The analysis points to a constitution of a confused space formed by the way the educational and the incarcerated settings are confronted by the (participants’) memory. It is also formed by the way the teacher and students assume or deny their discursive positions. Besides, it is noticed that the confused space is also established by the effect of suspension, from which the current moment of teaching and learning EFL seems to be in suspense or even stagnant by the repetition of some linguistic content. The effect of suspension is also constituted by the allusion to some events in the past and to external spaces that influence the space where the participants are currently acting. Therefore, the way the participants build their discourse in this particular setting suggests the existence of a space in which the actions are suspended or dependent on what happens and/or has happened somewhere else brought to the current moment by the work of memory.

Key-words: Teaching/Learning EFL. Incarcerated Youths. Space. Classroom Discourse. Memory. Effect of Suspension.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
PRIMEIRA PARTE DA PESQUISA DO SUJEITO.....	18
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 EDUCAÇÃO PARA ENCARCERADOS	19
2.1 A LÍNGUA INGLESA (PARA ENCARCERADOS): ENSINO COMO OBRIGATORIEDADE OU DIREITO	24
2.2 NOME(AR) ESPAÇO LEI COMO ESPAÇO ILE?	30
2.3 O SUJEITO-ALUNO-ENCARCERADO SENDO NOMEADO.....	37
2.3.1 Quem é esse sujeito-aluno-encarcerado?	39
2.4 CONCLUSÃO	47
SEGUNDA PARTE DA TEORIA DO ESPAÇO DA MEMÓRIA DO OUTRO.....	48
3 ESPAÇO.....	49
3.1 O LUGAR DO ESPAÇO.....	49
3.2 E QUANDO O ESPAÇO É CONFUSO?.....	53
3.3 ESPAÇO EDUCACIONAL OU PRISIONAL? QUE LUGAR É ESSE? EIS A DIFÍCIL QUESTÃO!.....	59
3.3.1 A projeção de recortes disciplinares sobre o espaço	67
3.3.2 Os princípios de individualização	70
3.4 CONCLUSÃO	75
4 O DISCURSO E AINDA A MEMÓRIA E O ESPAÇO.....	77
4.1 O DISCURSO DA LINGUAGEM	77
4.2 A ÉPOCA DA AD OU A AD <i>AÉPICA</i>	80
4.3 O OUTRO E O NÃO TODO ESPAÇO DA MEMÓRIA	84

4.4 O TRATAMENTO DO INDIVÍDUO EM CONFLITO COM A LEI COMO SUJEITO- ACAUTELADO: QUEM POSSUI A CARTA ROUBADA?	91
4.5 CONCLUSÃO	96
5 MANEJO, INSTRUÇÃO E AS RELAÇÕES NA SALA DE AULA DE ILE.....	98
5.1 O MANEJO DA SALA DE AULA	98
5.2 A INSTRUÇÃO E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE LE.....	103
5.2.1 O professor em sua sala/fala de aula.....	106
5.3 QUEM É O PROFESSOR QUE ENSINA EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	110
5.4 CONCLUSÃO	117
TERCEIRA PARTE METODOLOGIA	119
6 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	120
6.1 PESQUISA(R)	120
6.2 NÍVEIS MICRO E MACRO: AINDA SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO <i>CORPUS</i> EM ANÁLISE.....	121
6.3 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	125
6.3.1 Entrevistas	125
6.3.2 Os diários.....	132
6.3.3 Aula em áudio.....	133
6.3.4 Resumindo.....	135
6.4 PARTICIPANTES E TRATAMENTO DO <i>CORPUS</i>	137
6.5 CONCLUSÃO	142
QUARTA PARTE ANÁLISE, DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES	144
7 MAPEANDO A AULA	145
7.1 DA ANÁLISE E DO MAPEAMENTO DA AULA: QUEM MANEJA O QUÊ?.....	145

7.2 IMPLICAÇÕES PARA A AULA DE ILE E RELAÇÕES NESSE/DESSE ESPAÇO E O EFEITO DE SUSPENSÃO.....	167
7.3 RETOMANDO, PARA CONCLUIR.....	176
8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS TEMAS EMERGENTES: O ENCONTRO DO <i>CORPUS</i>	179
8.1 O ESPAÇO CONFUSO NO QUAL O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE É NOMEADO	180
8.2 DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO NA SALA DE AULA DE UMA UNIDADE: AQUI DENTRO NÃO É LÁ FORA	191
8.3 ESPAÇO DA MEMÓRIA ORGANIZADORA DA LEI NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE	202
8.4 <i>LÓGICO QUE TEM / FAZ PARTE UÊ</i> : AQUILO QUE É NOMEADO ILE NO ESPAÇO DA LEI.....	207
8.5 CONCLUSÃO	220
9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS TEMAS EMERGENTES: ENSINANDO ILE.....	222
9.1 O QUE NOMEIO ENSINO DE ILE: ISSO PARA MIM É ... O <i>ISSO</i> QUE ENSINO	222
9.2 O JOGO EM DEFESA DOS INTERESSES: PESQUISADOR(A) X PROFESSORA?	238
9.3 CONCLUSÃO	250
QUINTA PARTE CONCLUSÃO	251
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE NO ESPAÇO LEI.....	251
10 CONCLUSÃO	252

10.1 O QUE É, O QUE ACONTECE E QUEM ESTÁ ENVOLVIDO NISSO NOMEADO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE NO ESPAÇO LEI: RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	252
10.2 NA HORA DE CONCLUIR - E O QUE ISTO TEM A VER COM INGLÊS?	256
REFERÊNCIAS	259

1 INTRODUÇÃO

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo ... e LÁ ele fica: do desenho do projeto ao corpo da pesquisa

Um projeto de pesquisa é uma parte essencial e norteadora para qualquer investigação. É por meio dele que objetivos são traçados, o problema, formulado, os instrumentos de coleta, estabelecidos. Nele, configura-se o desenho fundamental da teoria e metodologia, também tempo, parcerias, contribuições, desdobramentos etc.

Feliz ou infelizmente, ao tentar levar para as relações o que está tão bem acomodado no papel, pode-se perceber que o encaixe (perfeito) pode não acontecer, obrigando o pesquisador a repensar o projeto e, desse modo, também seus objetivos e perguntas. Dito de outro modo, ao colocar no papel a proposta de uma execução ideal, ao contrário do desenho de um sol amarelo que lá fica, o projeto pode ganhar movimento dinâmico a partir do momento em que entram em cena seus participantes, portadores de anseios e desejos que podem se chocar com o ideal projetado pelo pesquisador. Assim, o projeto acomodado no papel, muitas vezes assume um corpo bem diferente daquele desenhado.

No projeto de pesquisa apresentado ao programa de pós-graduação, meu cronograma de pesquisa, na unidade socioeducativa para menores em conflito com a lei, determinava o período de coleta e abordagem do período de fevereiro a agosto do ano de 2008. Também estava prevista uma promissora parceria entre esta pesquisadora e a professora de inglês da unidade, Manoela, na preparação de aulas com a utilização de filmes, músicas, biografias etc. O objetivo era, assim, alimentar a escrita a ser desenvolvida pelos alunos ao mesmo tempo em que o ensino-aprendizagem da língua inglesa fosse ligado à sua história e à possibilidade de ressignificação dessa história.

A escrita dos diários a ser desenvolvida pelos participantes da pesquisa era, portanto, o foco da proposta. O intuito era investigar o modo com que o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI) ganhava corpo na escrita dos alunos desse contexto tão peculiar de ensino. Havia aí o planejamento de colaborar com a prática didático-pedagógica da professora, referente ao ensino do inglês que antecederia a escrita dos diários e que, a meu ver, seria como uma retribuição ao contexto que tão prontamente acolheu a minha proposta de pesquisa.

Contudo, o que estava acomodado no papel foi, em alguns pontos, desestabilizado e repensado a partir de minha entrada no contexto e das relações que ali foram estabelecidas.

Esses pontos se coadunam em uma ampla questão que lentamente passou ser o foco da pesquisa e de onde todas as outras questões pesquisadas se originam: o que acontece nesse espaço tão peculiar de ensino e de aprendizagem da LI?

O que acontece no ensino e na aprendizagem estabelecidos nesse cenário mereceu investigação ao perceber que era necessário vislumbrar o modo como os participantes desse contexto davam sentido aos eventos arrolados na aula de inglês, que ora movimentavam, ora estagnavam as relações. Percebi que enunciados do tipo “eu gosto de inglês” eram esvaziados de significado se antes não fosse investigado o que é isso nomeado “inglês” nesse espaço específico de educação, mas também de punição.

Percebi que estudar a LI dentro de um centro de internação (“aqui dentro”) entrava em conflito com o estudar inglês no espaço externo (“lá fora/na rua”), sempre aludido pela memória do sujeito no momento presente das aulas. Do mesmo modo, o sujeito-aluno desse espaço, privado de liberdade em uma unidade socioeducativa, estando, portanto, sob o olhar da LEI, recebia – também via memória – a nomeação de *encarcerado*, *acautelado* e/ou *menor*, e isso também deslizava os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (doravante ILE) que aí acontecia.

Foi deste modo que compreendi a existência de uma relação entre espaço e memória que deveria ser investigada, a fim de que me fosse possível explorar o modo como os dizeres e as ações dos participantes do estudo eram constituídos.

Assim, aquilo que mais se destacou, sendo aqui profundamente *incorporado*, foi o espaço – em suas instâncias físicas e psíquicas – que, atrelado à concepção de memória, tornou-se elemento-chave para a compreensão do que acontece naquilo nomeado ensino e aprendizagem ILE em uma unidade socioeducativa. A relação professora-pesquisadora também assumiu implicações não previstas no projeto de pesquisa, merecendo também uma discussão, que foi estabelecida no último capítulo de análises.

O tempo de observação desse contexto foi, então, prorrogado até dezembro do ano de 2008, configurando minha presença no centro durante o ano letivo completo. Esse tempo não se deu sem marcas, impasses ou muitas angústias, constituídas, principalmente, pela necessária limitação do poder-fazer de um pesquisador. Um dos maiores embates se deu em torno do conceito de ética. As portas de uma instituição e, posteriormente, de suas salas de aula, me foram abertas. Lá, era inevitável o encontro com feições e afetos transvestidos, escamoteando um não lugar, um não saber, um não querer, e, principalmente, um não se importar. Meu desejo era atuar, mobilizar, mas do meu lugar (fui apresentada como estagiária da graduação) era indicado a todo tempo que deveria compreender o que tantos ali já haviam

compreendido: não há muito que fazer no espaço confuso que se constitui no espaço quadriculado da internação.

Contudo, descobri – não sem marcas, impasses e angústias – que a mim cabia desenvolver um delicado, extenso e detalhado trabalho de descrição desta realidade, ainda que não me fosse possível alcançar seus desdobramentos. Desse modo, tornou-se necessário um trabalho de ressignificação do termo *ética*, no qual a ética está irremediavelmente ligada ao termo *responsabilização* no sentido de agir e dar uma resposta social, ainda que as perguntas se sobressaíam.

Essa articulação nos leva à instigante obra do filósofo alemão Hans Jonas ([1979], 2006). Para o autor, ética está relacionada ao agir. Assim sendo, a ética a ser construída e trabalhada não se pauta em modelos de conduta, mas antes, refere-se ao agir no risco e ao responsabilizar-se por tais ações. Nessa perspectiva, é possível compreender que é a magnitude dos impactos das ações do sujeito no mundo (nem sempre instantâneos ou imediatos), e sua possível irreversibilidade, que deslocam “a responsabilidade para o centro da ética, considerando-se aí os horizontes espaço-temporais que correspondam àqueles atos” (JONAS [1979] 2006, p. 22).

Nessa perspectiva, é possível compreender a necessidade do fazer, colocando o corpo em ação, tocando uma realidade ignorada. Não se trata, portanto, de denúncia, tampouco de “atirar pedras”. Trata-se de assumir a pesquisa como uma ação, de dentro da área da Linguística Aplicada (doravante LA), sendo este nosso campo trabalho – como um compromisso com a necessidade de compreender as realidades, para aí direcionar uma contínua (atu)ação convocada pelos irreversíveis laços de identificação.

Em dezembro de 2007, por volta das 21 horas, ao chegar à casa de uma amiga, fui abordada por um adolescente armado, acompanhado por um maior: “perdeu, perdeu!”; esse era o grito que exigia a chave do carro e todos os meus pertences. No dia seguinte, deveria retornar à escrita do projeto da referida pesquisa, que já começava a ganhar forma. Fui capturada por esta experiência de forma irremediável. Funda-se aí um fato que me ligaria à realidade do menor infrator, não mais (apenas) pelo desenvolvimento de uma pesquisa, mas pelo laço que me prendeu à violenta e à crescente realidade infratora de nossos dias: ainda que o *espaço seja* confuso, há algo a fazer, sendo necessária a compreensão acerca do modo como as relações se dão nesse espaço quadriculado.

As aulas de ILE são, a meu ver, não apenas a lente através da qual meus olhos buscam conhecer a realidade do menor em conflito com a LEI, mas também a lente através da qual pode ser vislumbrada (ou oferecida) uma outra paisagem: uma outra forma de nomear(se).

Nesses termos, o ILE deve ser visto para além das questões emergentes de um mundo globalizado, mas como uma forma de aí (se) significar.

A necessidade de trilhar o caminho de compreensão do ensino-aprendizagem do IEL nessa realidade me levou a recorrer a termos e constructos da educação, da filosofia, da sociologia, da análise de discurso e da psicanálise. Configura-se, assim, uma proposta interdisciplinar de pesquisa. Em outras palavras, parti dos domínios da LA para descrever e interpretar e, portanto, problematizar o ensino e aprendizagem do ILE no espaço da LEI.

Apoiando-me na Análise de Discurso (doravante AD) e em conceitos psicanalíticos, aproximei-me de temas da sociologia (jovens infratores; medidas socioeducativas; a história da prisão; o Estatuto da Criança e do Adolescente, etc.) e da educação. Essa proposta, é, assim, suportada por Hudson (1999), que explica que o caráter interdisciplinar da LA define que a característica principal de tal campo reside em seu envolvimento com atividades profissionais cujo objetivo é a solução de problemas do *mundo real* de base linguística, o que significa que sua pesquisa engloba um amplo campo de discussões no âmbito psicológico, pedagógico, social, político e econômico, assim como no linguístico.

Nesse contexto particular de ensino, a educação, em especial a educação em línguas estrangeiras, subárea especial da LA, apresenta-se com uma responsabilidade acentuada, uma vez que os sujeitos implicados nesse processo encontram, na privação da liberdade, a dupla função de punir e de reabilitar. Segundo Portugues (2001), a função de punir e reabilitar ganhou força e se proliferou desde os primórdios do século XIX, primeiro na Europa e posteriormente no restante do mundo. Visando a esse objetivo, áreas diversificadas como a arquitetura, a sociologia, a psiquiatria, o serviço social, a psicologia, a pedagogia e o direito foram vinculadas à instituição de reclusão (FOUCAULT [1975] 2005). Historicamente, essa dupla função sempre se fez presente junto às medidas de assistência aos menores em situação de risco, sejam infratores ou abandonados. Assim, tais medidas são sempre calcadas em um caráter de educação modelar, de ressocialização ou de reinserção social, que, para Ferreira (2001, p. 105), são apenas denominações que trabalham no sentido de velar a “institucionalização, [a] segregação e [a] exclusão do contexto marginalizador”.

Ao mesmo tempo, é colocado em cena, na perspectiva assumida nesta pesquisa é a relação **letra e sujeito; escrita(o) e leitura**. Encontrei na psicanálise a possibilidade de me aproximar da marca deixada pelo sujeito em sua relação com a língua e com o outro à sua volta. Desse modo, a importância dos conceitos psicanalíticos arrolados no decorrer do trabalho se revela como meio pelo qual compreendemos, ou melhor, interrogamos o modo

como o sujeito-aluno-encarcerado (se) nomeia e é nomeado, colocando-se ou se calando/colando na relação dentro/fora da LEI no ensino/aprendizagem ILE.

O estudo sobre essa realidade me impeliu a desenvolver o conceito introduzido por Foucault ([1975] 2005) ¹ sobre o espaço confuso. Descobri que o Grande (e confuso) Fechamento surgiu como resposta, tratamento e controle dos pestilentos e leprosos do século XIX. Por outro lado, também percebi que, por maior que fosse um espaço de enclausuramento (grande fechamento), este jamais seria capaz de retratar ou controlar toda a complexidade do sujeito desse espaço. A partir da ótica psicanalítica, foi possível compreender que esta traz consigo uma outra peste que não se pode encarcerar, não restando simples tratamento ou respostas. A peste que daí emerge difunde a necessidade inquieta de interrogar a existência de um espaço para além de todo universal; de impossível descrição, ou total controle; o espaço quase que inatingível a não pela identificação de rastros deixados na relação do sujeito com o outro. O espaço confuso, sob a ótica da peste psicanalítica, deixa sempre a possibilidade da formulação de um espaço outro. Dentro desse espaço, o sujeito está fora de qualquer LEI¹.

A problemática aqui investigada é, portanto, o modo como se constitui o espaço do ensino-aprendizagem do ILE em um espaço cercado pela LEI, a partir da ação da memória evocada aí e das decorrentes formas de nomeação e relação que aí circulam. A necessidade de analisar o sujeito desse espaço em seu contato com o ILE é configurada pelo ineditismo do tema e contexto de investigação, mas também pelo senso de responsabilidade e justiça social, objetivando o desdobramento de contribuição para esse campo, partindo do ensino-aprendizagem do ILE e seu papel na constituição subjetiva do sujeito, meu campo de atuação acadêmico-profissional.

O foco é, portanto, na ação que o espaço de privação da liberdade (estabelecimento prisional) exerce sobre o espaço de ensino-aprendizagem ILE (estabelecimento educacional), movimentada ou estagnada pela memória que aí circula. Procurarei, então, responder às seguintes perguntas:

- a) Como o encontro com o ILE é significado em uma Unidade Socioeducativa para menores infratores?
 - O que é “isso” nomeado ILE nesse espaço?
 - Como a LI é nomeada e significada nesse espaço?

¹ Fazemos alusão à imagem do real, sendo este sem lei, i.e., a lei do real é ser sem lei. Tal conceito será retomado ao longo do trabalho.

- O que podemos apreender sobre os sentidos dessa aprendizagem para os alunos?
 - O que podemos apreender sobre os sentidos do ensino-aprendizagem do ILE para a professora?
 - Como os significantes relacionados ao ensino-aprendizagem do Inglês são estabelecidos e mobilizados nesse espaço específico?
- b) Qual é a natureza e os desdobramos das relações estabelecidas nesse espaço de ensino-aprendizagem do Inglês?
- Quais seriam as leis e os tipos de relações daí oriundas?

Na busca pelas respostas a essas perguntas, constituí um extenso *corpus*, composto por diários escritos pelos alunos e por esta pesquisadora, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio em dois momentos distintos com professora e com alguns alunos; e uma entrevista gravada com três agentes socioeducativos no decorrer da coleta. A análise de todo esse *corpus* é norteada pela análise de uma aula de inglês gravada em áudio no ano da coleta.

Os objetivos traçados para esta investigação configuram-se nos seguintes pontos dispostos como geral e específico:

- a) Geral
- Compreender como o ensino-aprendizagem do ILE é significado no espaço da Unidade Socioeducativa para jovens inseridos na dinâmica *dentro-fora* da LEI.
- b) Específicos
- explorar o modo com que os participantes desse contexto atribuem sentidos aos eventos arrolados na aula de inglês,
 - compreender melhor o sujeito-aluno-encarcerado em sua relação com o espaço, memória e com o outro na constituição disso que é nomeado ensino-aprendizagem de LI,
 - investigar como se configura e é estabelecido o espaço (confuso) de ensino e aprendizagem na unidade e como isso aparece nas relações e eventos do ILE.

Tracei a escrita desse trabalho em cinco partes que discutem o sujeito em conflito com a lei e as pesquisas nesse campo; a fundamentação teórica apresentando a relação do sujeito com a memória, com o espaço e com o discurso (da sala de aula); a metodologia; finalmente, as análises seguidas da parte em que apresento nossas conclusões com a retomada das perguntas que norteiam a pesquisa.

Todas as partes, e seus respectivos capítulos, trarão fragmentos dos diários escritos pelos alunos e partes de uma música que descobri nesse espaço. Entendi que esta última canta a realidade de um sujeito em conflito com a LEI, cujos sentidos também resvalam para seu contato (conflito) com o ILE.

Os diários expostos nessas seções não serão propriamente analisados, mas utilizados para que possam apresentar momentos em que o aluno-sujeito-encarcerado deixa escapar algo de sua verdade, que foge à circularidade da marcha imposta pelo espaço da LEI. Do mesmo modo, os trechos da música “Bomba explode na cabeça”² introduz temas arrolados pelos alunos em seu contato com o ILE.

Chamou a minha atenção o fato dessa música de Mc Dodô estar sempre na boca e nos ouvidos dos adolescentes. Dado esse interesse por uma música entoada pelo som de tiros, recorri à sua letra. Então, percebi que muitos dos temas que nela sobressaem revelam “quem é esse sujeito encarcerado” e em quais lutas ele está o envolvido. Há uma identificação que justifica o evidenciado gosto pela música.

Acredito que a junção dos fragmentos dos diários com a música evidenciará importantes traços do sujeito que, nesse espaço específico, está em contato com o ILE e que pode significar essa experiência de forma singular. Meu objetivo com isso é, pois, apresentar temas que mostram um pouco do universo singular, mas também do universo compartilhado desse sujeito como, por exemplo, o significante “estar em guerra”, que sempre apareceu nos dados coletados, ou o fato de os alunos adjetivarem a ILE como algo “cabuloso”.

A seguir, na primeira parte deste trabalho, revisitarei as pesquisas já realizadas dentro da temática dos menores infratores e a educação. Busco oferecer uma aproximação desse sujeito, considerando-o em sua condição de aluno-encarcerado e em seu direito ao contato com ILE e as implicações ao nomear tal direito como uma instância da LEI que o a(o)briga.

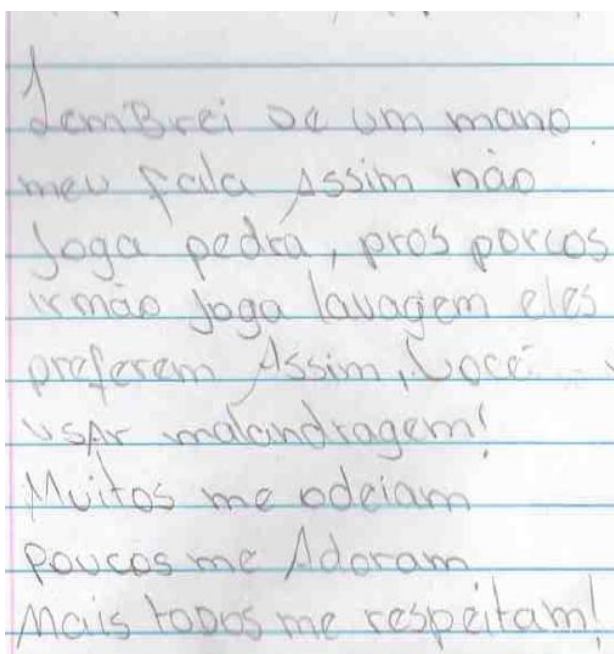
² Mc Dodô, 2008, gravadora Set Mix.

PRIMEIRA PARTE DA PESQUISA DO SUJEITO

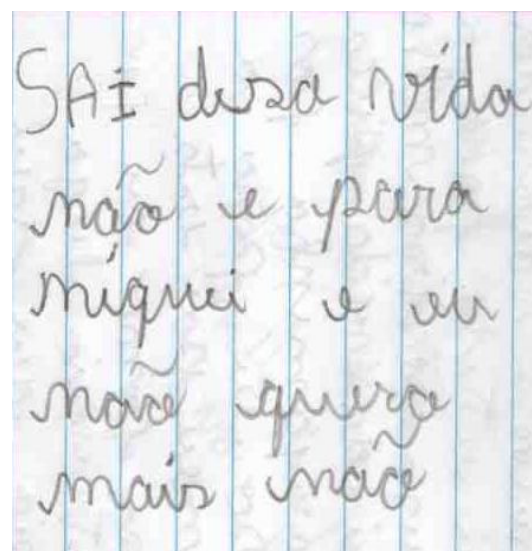


No tic-tac do relógio o jogo já começou
Eu vim aqui representar sou mc dodô
Humildemente tô chegando nesse movimento
Todos estão ligados no meu pensamento
Vida loca e cabulosa roda em seu redor
Os manos se atrasaram não chegaram com pó

Bomba explode na cabeça estraçalha ladrão
Frita logo o neurônio que apazigua a razão
Eu vou cobrar e com certeza a guerra eu vou ganhar
Os trutas e as correria(s) vão me ajudar



Várias vidas quebradas parecidas ou iguais
Tristeza e alegrias pensamentos ideais
De conquistar a liberdade lá do sofrimento
Que tão vivendo os mano lá do movimento



2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO PARA ENCARCERADOS

A etimologia da palavra *lei* está relacionada ao verbo latino *ligare* e *legere*. Este diz respeito “aquilo que liga”, enquanto aquele significa “aquilo que se lê”. Compreendemos facilmente que, desde os primórdios, o ato normativo se fez letra que deve ser rigorosamente lida e acatada pela civilização humana e seus grupos ligados por esses princípios reguladores da conduta e da ordem.

A própria Bíblia Sagrada introduz seus primeiros cinco textos como sendo A Lei (Torá), nome que posteriormente foi substituído por Pentateuco. Na grande maioria desses textos, a lei é estabelecida de forma explícita, assim como também a punição aos que dela se desviarem. Em Gêneses, por exemplo, a lei a ser seguida e a punição para a provável transgressão são materializados:

O Senhor Deus tomou o homem e colocou-o no jardim do Éden para cultivá-lo e guardá-lo. Deu-lhe este preceito: ‘Podes comer do fruto de todas as árvores do jardim; mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal; porque no dia em que dele comeres, morrerás indubitavelmente’³.

A penalidade é vista assim como sentença irrevogável àquele que se “desligar” da lei. A não leitura e cumprimento desses atos normativos colocam o sujeito em posição de contraventor, que deve ser tratado como tal.

É sabido que a constituição da lei que se deu a partir da Antiga Mesopotâmia serviu como norte para a constituição do conceito de lei desenvolvida no ocidente. Coulanges (2005) enfatiza, no entanto, que esse modelo de legislação concebido como ordem do céu a ser rigorosamente seguida na terra ganha uma nova roupagem na Grécia antiga que se revela como o berço do que se configurou democracia.

Entendemos o sentido do termo e lei como algo a ser lido, a ligar, a regular e orientar condutas e punições no estabelecimento e na garantia dos direitos e dos deveres do indivíduo. A lei a ser lida, isto é, a ser cumprida por um povo, liga, portanto, o indivíduo à sociedade, sendo a partir deste princípio que a convivência social do homem passa a ser regulada.

No intuito de estabelecer um ideal de direitos e deveres do ser humano é proclamada, em 10 de dezembro de 1948 pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações

³Gen. 2:15-16. Bíblia Sagrada. Tradução dos Originais: Monges de Maredsous (Bélgica). 55. ed. São Paulo: Ave Maria, 2005.

Unidas a Declaração Universal de Direitos Humanos. Esta cumpre o papel de estabelecer um ideal universal no tratamento ao indivíduo de qualquer nação. No cerne da declaração universal, está o ensino e a educação como direitos essenciais e veículos responsáveis pela promoção de todos direitos e liberdades apresentadas no documento como fundamentais ao ser humano.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) estabelece, assim, o acesso à educação como um direito essencial da raça humana a ser defendido pelo governo e sua sociedade. O art. XXVI, 1 estabelece que:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (DUDH, art. 26, 1948).

Segundo o documento da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras, são muitos os documentos internacionais que preveem a garantia do direito à educação. Dentre eles, o relatório destaca os seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 1); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (§ 1º, art. 29); Convenção contra a Discriminação no Ensino (art. 3, 4 e 5); Declaração Agenda 21 (cap. 36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6); Plataforma de Ação de Beijing (§ 69, 80, 81 e 82); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (§ 2º), e outros (CARREIRA, 2009, p. 11).

A criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguida da criação de leis que procuram resguardar a educação como direito de todos, nos diz da necessidade humana de legislar comportamentos, direitos e obrigações que vão sendo desdobrados a partir de outras conquistas, lacunas e impasses que emergem no convívio humano com seu grupo.

A Lei nº 8.069/1990 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é, desse modo, um desdobramento da lei que liga a sociedade a um conjunto de direitos e deveres defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁴. Portanto, o ECA dispõe em seus artigos questões específicas “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990, art. 1).

⁴ Cabe ressaltar que os princípios e valores apregoados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos foram a base e referência para a constituição da Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância que, em 1959, fomentou a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Logo, o Estatuto da Criança e do Adolescente é elaborado a partir de tal declaração.

O art. 4 do estatuto ratifica a educação como direito essencial da criança e do adolescente e explicita como sendo um dos deveres da “família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar”, que tal direito seja respeitado. Juntamente com o direito à cultura, ao esporte e ao lazer, o direito à educação é desenrolado em um capítulo à parte (cap. IV) no referido estatuto (art. 53-7). O art. 53 desse capítulo estabelece que, de forma geral, a criança e o adolescente têm direito à educação que o capacite para o exercício de sua cidadania, bem como para a sua qualificação profissional.

O mesmo estatuto discorre sobre o tratamento dispensado à criança e ao adolescente na prática de um ato infracional, isto é, de uma conduta descrita como crime ou contravenção penal. A lei determina que, caso o menor cometa uma infração, este deve ser submetido às medidas⁵ socioeducativas e punitivas que vão de uma orientação, advertência e apoio sociofamiliar até a possível internação do infrator em abrigo e estabelecimento educacional judicialmente determinado.

A internação prevê regime fechado com privação da liberdade desse indivíduo por até três anos. Nesse caso, salvo expressa determinação judicial, são permitidas atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade. Consta da letra do estatuto que, nesse período também, o infrator deve receber do Estado as condições mínimas para seu desenvolvimento humano, bem como sua recuperação visando à sua reinserção na sociedade. Nesse intuito, o parágrafo único, da seção VII, estabelece que, durante o período de internação, provisória ou definitiva, as atividades pedagógico-educativas devem ser obrigatoriamente respeitadas. Assim, os artigos 124 e 208 definem, entre outros, o direito à escolarização e profissionalização das crianças e adolescentes privados de liberdade.

Netto (2006) destaca que:

[...] o direito à educação deve ser visto como investimento de forma global para toda a Sociedade, de forma que não se pode alijar o acesso à educação por parte da pessoa humana presa [...], pois na norma constitucional brasileira não existe qualquer restrição a esse direito amplamente assegurado (NETO, 2006).

Respeitando não apenas uma constituição nacional, observamos a existência desse direito resguardado por organizações internacionais como, por exemplo, a *Human Rights Education Associates* (HREA).

A HREA é uma organização internacional de cunho não governamental criada em 1996 no intuito de promover o direito universal à educação. Em sua Assembleia Geral em 1990, a organização estabeleceu um documento em que foram abordados e estabelecidos os

⁵ Ver medidas nos artigos 101 e 112 do ECA (BRASIL, 1990).

Princípios Básicos para o Tratamento de Encarcerados. No cerne do documento está a defesa incondicional do acesso à aprendizagem em contexto prisional, conforme vemos abaixo:

Exceto por limitações comprovadamente necessárias por uma dada particularidade do encarceramento, todos os prisioneiros devem gozar dos direitos humanos e da liberdade fundamental estabelecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos [...] Todos encarcerados têm o direito de participar de atividades culturais e de educação focada no desenvolvimento integral da personalidade humana⁶ (HREA, 1990).

O discurso do direito universal à educação fez com que a situação de cárcere fosse antes de um impedimento, um motivo para que o ensino e a aprendizagem ganhassem forma como elemento essencial à reabilitação do infrator. Assim, discorrer a respeito de documentos que se ocupam de proclamar que o acesso ao ensino é um direito inalienável do ser humano, leva-nos a concluir que o contexto de encarceramento não invalida tal direito. Com isso, entendemos que:

[...] homens, mulheres e, sobretudo, os menores diante da prática de um crime e da consequente privação de sua liberdade, não podem ter também como pena, a privação a esse direito essencial para o desenvolvimento e transformação do cidadão (REIS, 2008, p. 852).

O discurso não garante, contudo, que as resoluções dos decretos ganhem forma e eficácia no tratamento educacional como direito do encarcerado. Assumimos, assim, a “ordem arriscada do discurso”, sendo que esta se encontra ancorada nas leis, na vontade de verdade institucionalmente apoiada, mas, ao mesmo tempo, essa ordem é desestabilizada e reconduzida pelo poder e pelo modo com que o saber é aplicado e distribuído (ou não) no interior das relações sociais (FOUCAULT [1971] 1996).

A realidade do ensino e da aprendizagem em contexto de encarceramento é, desse modo, muito desconhecida pela população de um modo geral, incluindo aí as instituições de ensino superior. Observamos isso, ao fazer o levantamento dos trabalhos realizados em contexto prisional, enfatizando o ensino da língua inglesa como língua estrangeira a menores infratores, nosso interesse específico.

Observamos que o interesse pela investigação da realidade do menor em conflito com a lei é relativamente recente, com trabalhos publicados no final dos anos 90 e mais frequentes a partir da última década. Esses trabalhos tratam, sobretudo, da constituição, da eficácia e da aplicação das medidas socioeducativas, partindo do que determina o ECA, bem como os

⁶Tradução nossa: “Except for those limitations that are demonstrably necessitated by the fact of incarceration, all prisoners shall retain the human rights and fundamental freedoms set out in the Universal Declaration of Human Rights [...] All prisoners shall have the right to take part in cultural activities and education aimed at the full development of the human personality” (HREA, 1990).

fatores que levam o menor a cometer infrações (ASSIS; SOUZA, 1999; AZAMBUJA, 2007; FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005; GALLO; WILLIAMS, 2005; 2008; OLIVEIRA, 2003, e outros). Muitos desses trabalhos discorrem sobre as estratégias para lidar com tais fatores explorando o conceito de resiliência⁷ (COSTA; ASSIS, 2004; GALLO; WILLIAMS, 2005, 2008 e outros).

Encontramos, também, trabalhos nos quais o próprio professor se dispõe a investigar um determinado aspecto de seu trabalho realizado nesse contexto (AZAMBUJA, 2007; MOREIRA, 2007; VAZ; SOARES, 2008). Encontramos, nessa mesma direção, trabalhos que investigam a perspectiva de educadores (os assistentes) sobre a adolescência e o adolescente (infrator) interno (SPÍNDOLA; SANTOS, 2004) ou sobre suas perspectivas e angústias (CELLA, 2007; CELLA; CAMARGO, 2009). Diretamente ligado à investigação do ensino e à aprendizagem que acontece nesse cenário, encontramos poucos trabalhos (VAZ; SOARES, 2008; CELLA, 2007). No entanto, a escola e/ou a evasão escolar são citados nos trabalhos que analisam os fatores que motivam a vida infracional do menor ou o protegem de tal realidade (ASSIS; SOUZA, 1999; GALLO; WILLIAMS, 2008), da mesma forma em que aparecem também nos trabalhos que discutem o fato de o menor infrator viver geralmente em ambientes hostis, cercado por inúmeras adversidades (COSTA; ASSIS, 2004).

A minuciosa revisão dos trabalhos desenvolvidos dentro desta temática nos indica que, na última década, houve um crescimento considerável acerca da investigação do contexto de aplicação das medidas socioeducativas aos menores em conflito com a lei. Esse fato revela o crescente e necessário movimento em direção a uma realidade ainda pouco investigada e envolvida nas políticas educacionais. Ainda assim, nossa revisão também aponta que, apesar de serem crescentes os números de trabalhos sobre o menor infrator em contexto de reclusão, a temática sobre o ensino-aprendizagem se revela ainda muito tímida. Vemos, assim, que entendimento acerca das medidas socioeducativas aplicadas ao infrator não prioriza o que é especificamente da ordem do ensino e da aprendizagem. Por sua vez, o modo com que o ensino-aprendizagem é constituído nessa realidade é ainda desconhecido ou distorcido, uma vez que o termo socioeducativo fica muitas vezes retido ao caráter prescritivo das medidas, ou seja, do modo (ideal) que estas deveriam ser executadas.

Portanto, se, por um lado, legislar é uma ação humana antiga e necessária, por se revelar indispensável à convivência social, por outro, o modo com que essa legislação ganha

⁷ De um modo geral, o conceito de resiliência é aí tratado como capacidade, habilidade resistência, características necessárias para o enfrentamento de adversidades. A resiliência é fomentada pelos fatores de proteção dentro dos quais o homem se desenvolve.

forma ligando o que está decretado a uma realidade social pode permanecer ou tornar-se ignota. Assim, cabe novamente à ação humana, investir seus recursos intelectuais e físicos para a promoção do entendimento dos princípios que ligam, regulam ou recuperam a vivência e aplicação da lei. Ao refletirmos sobre tais investimentos, assumimos que é necessário depreendermos nossos esforços na compreensão do ensino e da aprendizagem do ILE no contexto encarcerado, uma vez que constatamos – no percurso desta pesquisa – que tal realidade é ainda muito pouco investigada. Até o presente momento, não encontramos, deste modo, qualquer trabalho que investigue essa questão.

Precisamos, então, abrir a discussão acerca do ensino-aprendizagem de ILE em contexto de privação de liberdade para menores em conflito com a lei. Não havendo trabalhos que indiquem o ensino de LE nesse contexto, nosso ponto de partida é o modo com que o ensino da língua inglesa foi constituído nas grades curriculares das escolas públicas do Brasil. A esse fato, adicionamos o discurso do direito à educação básica e fundamental como um direito de todos. Entendemos ser esse o início.

2.1 A LÍNGUA INGLESA (PARA ENCARCERADOS): ENSINO COMO OBRIGATORIEDADE OU DIREITO

O centro socioeducativo pesquisado cumpre a mesma grade curricular das escolas públicas do estado de Minas Gerais. Entre as disciplinas obrigatórias, encontra-se o ensino da língua inglesa. A obrigatoriedade de se fazer valer um direito que está no discurso da lei hoje garante aos alunos internos do ensino fundamental e médio o contato com o ensino de inglês como LE. No entanto, julgamos necessário passar pelo histórico de ensino de LE no Brasil, procurando interpretar qual é o modo com que esse ensino desemboca especificamente no Centro Socioeducativo, como mero cumprimento de uma obrigação ou como exercício de um direito.

Investigando, então, os primórdios do ensino da língua inglesa no Brasil, notamos que o advento da independência dos Estados Unidos (EUA) ocorrida em 1776, seguida da crescente expansão dos ideais franceses a partir da Revolução Francesa (1789) serviu de argumento para que fossem criadas e oficializadas as cadeiras de língua francesa e inglesa no ensino na Corte Brasileira, conforme lei de 22 de junho de 1809. O texto da referida lei sugere o ensino de tais línguas na então Corte Brasileira como “de muita utilidade ao estado”, cujo ensino aumentaria e desenvolveria o nível da instrução pública dada à importância dessas línguas, conforme o trecho abaixo:

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

Percebemos, em contrapartida, que a instauração do ensino da língua inglesa se deu por uma necessidade prática, uma vez que, aliado ao crescente imperialismo americano com a Independência dos EUA, houve, também, a abertura dos portos em 1808 aos estrangeiros, gerando a necessidade de intérpretes de línguas (CHAGAS, 1957; MOACYR, 1936; ROMANELLI, 1984, e outros). Os primeiros professores de Francês e Inglês foram nomeados pelo próprio D. João VI em 1809, sendo, respectivamente, os padres René Boiret e Jean Joyce. A ênfase do ensino era na oralidade, a fim capacitar profissionais para serem intérpretes.

Já no ano de 1837, a fundação do Colégio Pedro II, primeira escola pública de nível médio no solo brasileiro, marcou não apenas o quadro educacional da então corte, mas, sobretudo, o ensino da língua inglesa. O currículo oficial do Colégio Pedro II passou a ser referência e base para as escolas secundárias seguintes. Assim sendo, o Francês, considerado na época língua oficial, ocupava o primeiro lugar na organização curricular do ensino, seguido da língua inglesa.

Gradativamente, o caráter prático e o foco na oralidade do ensino da língua inglesa do início do século XIX – confrontados com o uso de uma metodologia inadequada baseada nos moldes do ensino das línguas mortas e de tradução com cunho literário – cedem lugar à sua finalidade como instrumento para ingressar em cursos superiores.

Ainda durante o império, várias foram as reformas que mobilizaram o lugar do ensino no currículo obrigatório da elite da corte (Cf. OLIVEIRA, 1999). Em abril de 1890, um ano após a Proclamação da República, o governo provisório liderado por marechal Deodoro da Fonseca instituiu o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. Logo que assumiu o posto de ministro, o general Benjamin Constant Botelho de Magalhães, modificou todo o sistema educacional vigente, por meio de uma reforma geral em todos os graus de ensino do país propondo uma nova pedagogia filosófica modificando o nome do ensino para Ginásio Nacional (OLIVEIRA, 1999).

Segundo apontado no levantamento de Oliveira (1999), entre as inúmeras alterações, o novo ministro excluiu a língua Inglesa e a língua Alemã do currículo obrigatório do Ginásio. Assim, seu ensino passou a ser ministrado do terceiro ao quinto ano do curso, sendo que o aluno poderia optar por uma das duas línguas oferecidas.

Essa realidade foi modificada após a morte do ministro em 1892, data em que o ensino do Inglês, assim como as outras “línguas vivas”, volta a ser obrigatória. Porém, seis anos mais tarde, o então ministro Amaro Cavalcanti promove uma nova reforma na qual as línguas Inglesa, Francesa e Alemã passam a ser facultativas, de cunho literário cedendo espaço à filosofia, ao latim e ao grego, disciplinas humanísticas.

Ao Ginásio Nacional foi sendo atribuída a mera função de preparatório para o ingresso ao ensino superior, cujos exames revelavam-se cada vez mais controversos. Desse modo, em 1911 o Ginásio volta a ser chamado de Colégio Pedro II, mas com um viés profissionalizante e não mais a porta de entrada às academias. Foi, nesse cenário, instituído o exame vestibular, invalidando a necessidade de certificado de estudo secundário. Ao Colégio Pedro II, é, então, atribuída a finalidade de “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida” (MOACYR, 1936, p. 33).

Fato mais significativo ligado ao ensino da língua inglesa no Brasil se deu apenas em 1930, com o advento da II Guerra Mundial. Houve, nessa época, um incentivo à difusão da língua inglesa no país, como estratégia para equilibrar o crescente poderio e prestígio alemão propagado internacionalmente, mas, também, no solo brasileiro, dada a imigração ocorrida no século anterior (SHUTZ, 1999).

Vemos, ao mesmo tempo, que o interesse econômico pode estabelecer as práticas educativas de um país, deixando à mostra as faces do capitalismo. Desse modo, o despontamento dos EUA no cenário econômico com investimentos no Brasil e em todo mundo, representou um forte incentivo para que a política de ensino de línguas fosse alterada de forma substancial. Francisco de Campos, ministro do governo de Getúlio Vargas, instaurou mudanças para o ensino de línguas modernas no país no conteúdo, carga horária e metodologia. O ministro aumentou a carga horária das aulas da língua inglesa, diminuindo a carga horária do latim. Suas mudanças estabeleceram que o método direto⁸ deveria ser a metodologia do ensino da língua inglesa nas escolas do país. Mantendo seu papel de escola referência, o Colégio Pedro II foi uma das primeiras escolas a adotar o método.

Também nessa década, começam a surgir os cursos livres particulares nos quais a língua inglesa era ensinada. Em 1934, com o apoio da Embaixada Britânica, surge, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, destinada, também, ao ensino e difusão da

⁸ Desenvolvido como resposta ao método de gramática-tradução, o método direto propõe a imersão do aprendiz, para que a segunda língua seja aprendida. Com ênfase na fala e na escrita, o ensino se dá apenas com o uso da língua alvo, priorizando a fala cotidiana e o ensino indutivo da gramática.

língua inglesa no Brasil. Da mesma forma, apoiado pelo consulado norte-americano, surge em São Paulo, em 1935, o Instituto Universitário Brasil – Estados Unidos.

A Reforma Capanema em 1942, liderada por Gustavo Capanema ainda na Era Vargas, equiparou as modalidades de ensino médio, secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola, democratizando o ensino, mas não livre de ser acusado de patrocinar o classicismo aristocrático e acadêmico (LEFFA, 1999). Essa reforma dividiu o ensino em ginásio, com a duração de quatro anos, e o clássico (estudo das línguas clássicas e modernas) ou científico (estudo das ciências), cuja duração era de três anos.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 modifica a nomenclatura e o currículo do ginásio e do científico para 1º e 2º graus. As LDBs estabelecidas desde então reduziram drasticamente a importância do ensino da língua inglesa no currículo nacional ensinado nas escolas, por meio da diminuição da carga horária e da instabilidade de sua execução. A LDB de 1961, por exemplo, estabelece o ensino da LE moderna parcialmente obrigatória para o 1º grau. Na LDB seguinte, de 1971, a carga horária da LE foi drasticamente reduzida, com a retirada de seu ensino no 1º grau e a redução para apenas 1 hora aula semanal no ensino do 2º grau.

A LDB inaugura um tempo no qual o prestígio das LEs, projetado em seu ensino, estava sendo confrontado. Leffa (1999) compara a LDB de 1971 à Reforma Capanema, relatando o momento de declínio do ensino da LE no país. Nas palavras do autor:

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema (LEFFA, 1999, p. 17).

Foi criada no final do ano 1996 uma nova LDB que, entre as modificações, estabelecia o ensino fundamental e médio no lugar do 1º e 2º grau, podendo ser organizados em séries anuais, semestres, ciclos, etc. A lei também declarava a obrigatoriedade do ensino da LE tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Assim, a partir da quinta série todos os alunos deveriam estudar pelo menos uma língua estrangeira moderna, enquanto que no ensino médio, além dessa os alunos deveriam também optar por uma segunda língua. A escolha das línguas a serem ensinadas ficava a cargo da instituição e da comunidade local.

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino Fundamental e Médio inaugura uma visão mais madura, mas não livre de controvérsias, para o ensino de LE no país. No documento, a escola é então convocada a viver sua vocação e função social de

proporcionar práticas que levem os alunos a se apropriarem de forma criativa e crítica dos conteúdos socioculturais (BRASIL, 1996).

Os parâmetros direcionados ao ensino da LE estão centrados no princípio da transversalidade. Desse modo, consta no documento que o ensino da LE deve, obrigatoriamente, perpassar questões referentes à diversidade cultural; violência e drogas; tecnologia e comunicação; orientação sexual, etc. O objetivo do ensino da LE dentro dos PCNs é, assim, a comunicação real, mas com ênfase na leitura. Apontamos esse fato como uma das controvérsias relacionadas à execução dos parâmetros no ensino da língua inglesa no país. Segundo Leffa (1999), a ênfase na leitura tem gerado inúmeras críticas entre os professores, uma vez que, enquanto a própria lei está baseada no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o espaço e a ação do professor estão ao mesmo tempo restritos, pela obrigatoriedade da ênfase proposta. O autor salienta que há, no entanto, muitos argumentos a favor da ênfase na leitura, mas os próprios parâmetros apontam que, com tal abordagem, a escola regular não será capaz de resgatar o ensino da LE direcionado para os cursos livres de línguas.

Como vimos na seção anterior, a Declaração Universal de Direitos Humanos, em seu art. XXVI, 1 estabelece a educação como direito universal, isto é, “toda pessoa tem direito à instrução”. Esta, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais, será gratuita e obrigatória. A declaração universal exigiu da Legislação Brasileira a adoção em sua constituição do direito universal à educação no cap. II, seção 1, art. 208, inciso I, que determina que todos cidadãos e cidadãs brasileiros devem ter o direito irrevogável ao “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e ter assegurada, inclusive, a sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

Como também vimos na seção anterior, o jovem adulto privado de sua liberdade não está (não deve estar) privado desse direito universal à instrução. Ao contrário, esta é tida, pelo menos na letra da lei, como direito essencial e fato indispensável à reabilitação do transgressor. Embora a LDB não cite diretamente a situação da educação na prisão, essa lei regulamenta a educação como um direito de todos. É estabelecido, no entanto, que a educação de pessoas encarceradas deve ser concebida dentro da educação de jovens e adultos (EJA), como reforça o relatório nacional de educação nas prisões brasileiras (CARREIRA, 2009).

Nesse cenário, a lei intitulada Plano Nacional de Educação (PNE), aprovada pelo Congresso em 2001, determina que até 2011 o Brasil deve “implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio”. No entanto, pelo que foi

constatado durante o ano de observação, a Unidade investigada não calca (ainda) seu ensino nos moldes da EJA⁹, mas procura seguir o currículo regular do ensino fundamental e médio ensinado nas escolas públicas de MG.

Como discutido no breve histórico do ensino de LE no Brasil, a LDB/1996, estabelece como lei e obrigatoriedade o ensino da língua inglesa no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a Secretária Estadual de Ensino de Minas Gerais, procura oferecer o atendimento da Escola Jovem Protagonista em todas as Unidades Socioeducativas para menores em conflito com a lei de Belo Horizonte e seu envolvimento, fato que vai de encontro ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), documento que trata e orienta em âmbito nacional como as medidas socioeducativas devem ser implementadas.

Homologado em dezembro de 2006, em virtude da comemoração dos 16 anos do ECA, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente apresentaram o SINASE. O objetivo central do SINASE é o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos e alinhada em bases éticas e pedagógicas.

No sexto capítulo do documento, estão dispostos parâmetros, normas e definições da gestão educacional no atendimento das unidades socioeducativas. O terceiro item específico intitulado “Unidades de semiliberdade e de internação” estabelece que, em cumprimento das medidas socioeducativas, deve-se “garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver Unidade escolar localizada no interior do programa; Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa” (BRASIL, 2006, p. 59).

A LDB de 1996 define a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como aquela destinada às pessoas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Por meio de tal definição, também nos aproximamos da realidade contida no pressuposto de que os encarcerados, alunos em potencial da EJA, em sua maioria, apresentam grau de instrução em discordância com sua idade. Eles, portanto, evadiram-se da escola, apresentando muitas vezes problemas de aprendizagem, com alto índice de reprovação e repetência e as séries ou ciclos já não correspondem à sua idade.

Esse fato nos leva a interrogar quem é esse jovem menor em conflito com a lei, ao mesmo tempo em que buscamos compreender quem é o aluno que, em contato com outros

⁹ No mês de maio do ano da pesquisa, a chegada de uma nova orientadora pedagógica (supervisora) com experiência em EJA trouxe o tema para a Unidade, mas ainda de forma limitada à execução de projetos pedagógicos comemorativos, como o Projeto desenvolvido durante as Olimpíadas/2008.

alunos e com a professora, dá forma ao ensino e à aprendizagem de inglês, desenvolvido em um centro socioeducativo.

Contudo, antes de dissertar sobre quem seja esse sujeito-aluno-encarcerado, tocaremos mais profundamente na questão do ensino ILE como uma instância da letra da lei, bem como seus desdobramentos para a constituição do espaço/realidade investigada.

2.2 NOME(AR) ESPAÇO LEI COMO ESPAÇO ILE?

O espaço do ensino do ILE no contexto investigado pode nos apontar, na dinâmica de um jogo com as letras, o que chamaríamos, em primeira instância e sem problematização, de uma espécie de anagrama da palavra e significante LEI.

Milner (1987) recorre à pesquisa (incompleta) realizada por Saussure acerca dos anagramas¹⁰ para sustentar sua tese, que defende a língua como uma realidade falha, na qual o equívoco não cessa de se inscrever. Grosso modo, o termo *anagrama* pode ser compreendido como um jogo de palavras promovido pelo rearranjo das letras de uma palavra ou frase, na produção de uma outra, com outro sentido. O exemplo clássico de anagrama é a construção feita por José de Alencar (1991) em sua obra intitulada *Iracema*, sendo o título o anagrama da palavra *América*.

No avançar de seus estudos históricos que originaram seu Curso de Linguística Geral – posteriormente compilado e publicado por seus discípulos –, Saussure se dedicou ao estudo anagramático em prosas e poesias greco-latinas. Estes estudos incompletos revelam uma possibilidade na qual a linguística e sua saussuriana concepção de objeto calculável e previsível entram em conflito com aquilo que é da ordem do excesso e daquilo que rompe com qualquer organização (MILNER, 1987). Para Milner (1987), a investigação acerca da presença e funcionamento dos anagramas promove o encontro com aquilo que vem desfazer toda (tentativa de) universalidade, uma vez que tais estudos se nutrem de uma procura incessante do desdobramento da palavra sobre a própria palavra. Saussure, em seu trabalho pela busca de anagramas, “desloca-se do signo para a letra, ou seja, a realidade dos signos não

¹⁰ O estudo dos anagramas está contido na obra *As palavras sob as palavras* de Jean Starobinski (1978). Consta que Saussure desenvolveu tais estudos entre os anos 1906 e 1909 ao mesmo tempo em que ministrava o Curso de Linguística Geral (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure). Neste estudo, Saussure investigou poemas clássicos no intuito de provar a existência de um mecanismo de composição poética baseado na análise fônica e na constituição das palavras. Consta, ainda, que tais estudos permaneceram ocultos até 1964, pois o autor temia comprometer sua reputação ao investigar os anagramas (MILNER, 1987).

é mais localizada no significado, que é intangível e irrecuperável, mas no significante” (TEIXEIRA, 2005, p. 119).

O significante, tal qual apresentado por Saussure (2008), designa a parte do signo linguístico que remete à imagem acústica em oposição ao significado, parte que remete ao conceito. Nessa visão, significante e significado são coexistentes e dependentes circunscritos, formando um conjunto quase que inseparável. Considerando que o sujeito, ao falar, está submetido à linguagem, Lacan utiliza a formulação proposta por Saussure para estabelecer o conceito de significante para a psicanálise. Nestes termos, o significante se relaciona com outros significantes, não representando o significado. Entendemos com Lacan ([1956] 1998a), que um significante desliza incessantemente para outro, impondo ao sujeito a condição de estar sempre em busca daquilo que não pode ser completamente simbolizado, e é por isso que uma ausência lhe é sempre inerente. Nos termos de Lacan, “o significante é unidade por ser único, não sendo, por natureza, senão símbolo de uma ausência” (LACAN [1956] 1998a, p. 27). O significado ganha centralidade na psicanálise como sendo elemento significativo do discurso, determinante dos atos, das palavras e do destino do sujeito “à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (ROUDINESCO; PLON [1997] 1998).

Sabemos, assim, que na visão Saussuriana o significante é definido em termos de diferença e se relaciona com outros significantes por oposição e encadeamento. A união entre significante e significado se dá aí, de modo arbitrário, estabelecendo uma relação na qual o signo é resultado da associação de um significante com um significado, igualmente concebido como arbitrário. Graficamente, Saussure dispõe o significado acima do significante, separando-os por uma barra denominada *significação*. Lacan, por outro lado, inverte essa posição, colocando o significado abaixo do significante, estabelecendo a premissa de que toda significação remete a outra significação. Lacan definiu, assim:

[...] que o significante está isolado do significado como uma letra, um traço ou uma palavra simbólica, desprovida de significação, mas determinante, como função, para o discurso ou o destino do sujeito. A esse sujeito, não mais assimilável a um eu, Lacan chamou ‘sujeito do inconsciente’. Ele não seria um sujeito pleno, mas representado pelo significante, isto é, pela letra onde se marca o assentamento do inconsciente na linguagem (ROUDINESCO; PLON [1997] 1998, p. 709-10).

A concepção lacaniana para significante coloca em cena linguagem e sujeito em seu contínuo movimento de se dizerem e serem ditos, e sua resultante condição de sempre “sofrer desvio”, fal(ha)r. Ao vir ao mundo, o homem passa a fazer parte, inscrevendo-se, em um universo que fal(h)a e que, portanto, se constitui como universo de linguagem. O ato de ser

nomeado marca o sujeito, o inserido neste universo, cujo sistema o impele a ser mais um significante da cadeia não estática. Nos termos de Lacan ([1956] 1998a):

[...] aprendemos a conceber que o significante só se sustenta num deslocamento comparável ao de nossas máquinas-de-pensar-como-os-homens, e isso, em razão de seu funcionamento alternante por princípio, que exige que ele deixe seu lugar, nem que seja para retornar a este circularmente¹¹ (LACAN [1956] 1998a, p. 33).

Percebemos que a função de designar (nomear) o sujeito apenas é possível por meio dos significantes da linguagem, que nos coloca sob os apelos (ou rédeas) do sistema significante da linguagem. Deste modo, o sujeito é significante em um sistema de significantes e, portanto, efeito desta mesma linguagem que o constitui. A partir de Lacan entendemos, assim, que o sujeito é falado pelo Outro, sendo este a lei, as normas inscritas na estrutura da linguagem.

A nomeação dos objetos surge, devemos dizer, na dimensão do simbólico. Conforme os estudos lacanianos, sabemos que a produção do sentido é feita através dos três registros que se entrelaçam: o real, o simbólico e o imaginário. Nessa concepção, o vínculo entre o real e o imaginário é representado via identificação *simbólica*, ou seja, através das “leis da língua”, de modo que “todo discurso é ocultação do inconsciente” (PÊCHEUX, 1995, p. 175) que irrompe apenas, via simbólico, ou seja, a partir do momento em que o sujeito fala. O que Neves (2002) completa, afirmando que:

O sujeito do inconsciente é o si mesmo esquecido, desconhecido; então a identificação simbólica designa a produção do sujeito do inconsciente como um sujeito subtraído de uma vida, e que, no entanto, a marca para sempre na singularidade de uma vida significante (NEVES, 2002, p. 95).

O real pode ser definido como aquilo *que nos escapa*; como algo impossível de ser simbolizado (LACAN [2005], 2005). No Seminário III, *As psicoses*, Lacan ([1955-1956], 1992a) nomeia o Real como aquilo que retorna sempre ao mesmo lugar, uma vez que algo sempre escapa à simbolização, isto é, “na relação do sujeito com o símbolo, há a possibilidade de uma primitiva, ou seja, que alguma coisa não seja simbolizada, que vai se manifestar no real” (p. 98). O simbólico é, assim, sistema de representação que se baseia na linguagem, trabalhando na estruturação da realidade humana via leis da língua. O homem não apenas tem acesso, mas se faz parte do mundo, à medida que transita, interpreta e se relaciona com as

¹¹ A partir do sentido de inconsciente de Freud, Lacan ([1901-1908] 1998a) faz referência ao surgimento dos computadores, tidos como uma espécie de máquina moderna de calcular capaz de isolar frases e copiar algumas ações humanas. O autor destaca aí, que tal máquina não seria capaz de pensar mais do que o homem pensa, uma vez que este último está irremediavelmente exposto aos apelos do significante, que o singularizam em seus deslizes de sentidos.

imagens (representações) à sua volta (imaginário) – incluindo aí as imagens de si – com todas suas significações, movendo os significantes, a partir do uso da linguagem, meio pelo qual o sujeito se constitui, significa e é significado.

No seminário XXIII, intitulado *O Sinthoma*, Lacan ([1975-76], 2007) define que, na função de nomeação, cabe ao pai manter junto para o sujeito Real, Simbólico e Imaginário como efeito da castração simbólica. O autor estabelece, porém, que a nomeação do Nome-do-Pai¹² não é mais suficiente para dar conta de uma orientação singular que mobiliza o desejo de cada um. Ele propõe um quarto elemento que amarra os três registros: o Sinthoma. Com o autor, compreendemos que, o Sinthoma faz laço entre o simbólico, o imaginário e o real, mantendo-os articulados, mas distintos. O Sinthoma se constitui como o significante para além da lei, do controle social, sendo aquilo que se constroi como um estilo, uma inquietante estranheza de si.

Ao dar o seu nome ao filho, o pai encarna a lei, sendo, ao mesmo tempo, sua figura e seu representante. O Nome-do-Pai é o significante dessa função paterna, que abrirá ao sujeito o acesso à estrutura simbólica que lhe permitirá nomear seu desejo. Os nomes e funções são distribuídos, e é deste modo que tanto a sociedade quanto suas leis emergem. Enfim, cabe à função paterna instaurar o Nome-do-Pai como metáfora significante que, ao substituir o significante “desejo da mãe”, faz com que a cadeia de significante deslize, produzindo efeitos de subjetivação, ordenadores do campo do desejo e do gozo. A função desse significante é unir um desejo à lei, promovendo a inscrição da criança no campo social, limitando-a. A criança, quando encontra na lei do pai um obstáculo à realização do seu desejo, um limite ao seu prazer, submete-se à castração. Com a metáfora paterna, Lacan ([1957-58], 1999) coloca o masculino como sendo aquele que (com)porta a lei, afirmando, no entanto, que nenhum pai real ou imaginário está à altura da função, pois se trata de lei simbólica que deixa apenas rastros de sua significação.

Na (em uma) unidade socioeducativa diríamos que esta lei simbólica apregoada à função do Nome-do-pai deixa inúmeros rastros de sua significação e funcionamento nas

¹² No Dicionário de Psicanálise (ROUDINESCO; PLON [1997] 1998, p. 542), encontramos que a formulação do nome do pai (ainda sem hífen) surge pela primeira vez num comentário do caso do *Homem dos Ratos* (Ernest Lanzer). Nesse comentário, Lacan se apoia na obra de Claude Lévi-Strauss, *As estruturas elementares do parentesco* e mostra que o Édipo freudiano poder “ser pensado como uma passagem da natureza para a cultura”. Nessa perspectiva, o pai exerce a função simbólica: ele nomeia, dá seu nome, encarnando, conseqüentemente, a lei. Assim, é a nomeação que garante que o sujeito adquira sua identidade. Somente em seu Seminário III, *As Psicoses*, é que Lacan ([1955-1956] 1992a) conceitua e grafa o significante Nome-do-pai. Mais tarde, Lacan estabelece o plural para o significante (Nomes-do-Pai), afirmando que este se trata não do pai real, mas de uma posição, função que pode ser exercida, portanto, por várias instâncias nas relações sociais.

relações e no espaço. A unidade é o espaço dentro do qual o sujeito é colocado na confusa instância do dentro e fora da lei. Dito de outro modo, um ato considerado/julgado como infração às leis que conduzem o comportamento social faz com que o sujeito, fora da lei, se submeta a uma sanção, sendo internado em um lugar que representa a força e o efeito da lei. Estar fora/dentro da lei pode, deste modo, ser significado de modo confuso e não homogêneo nessa realidade. Pode-se dizer, então, que não há aí uma orientação da lei em efeito já que o que mobiliza o desejo de cada um não é o significante nome do pai (Lacan, ([1975-76], 2007), mas o *sinthoma*.

Percebemos e articulamos o ensino do ILE nesse cenário, como uma espécie de deslize, deslocamento do significante LEI, no sentido que o ensino nessa realidade – como direito e/ou obrigatoriedade – deixa rastros das normas a serem irremediavelmente cumpridas por aqueles que estão na dinâmica fora da LEI, como infrator, mas dentro da LEI, como interno, sujeito-aluno-encarcerado. Constitui-se, deste modo, o incessante jogo de nomeação e de ser nomeado.

Como explorado acima, o sujeito é significante inserido em um sistema de significantes, correndo o risco de vir a ser falado pelo Outro, isto é, pelas leis, pelas normas socialmente inscritas. A Unidade encarna a lei e, tudo que ali circula, resvalando em e multiplicando as instâncias e deslizes desta lei. Assim, por exemplo, o agente é uma instância da lei no momento da aula; a própria aula, no caso o ILE, é nomeada, a nosso ver, como a incorporação da LEI que regula e revela a situação dentro/fora da LEI do sujeito aí recluso.

Esta situação, contudo, não é interpretada pelos envolvidos de uma mesma forma, ou de maneira homogênea e sem controvérsias. Estar fora e dentro da LEI é interpretado, segundo a estrutura psíquica que constitui o sujeito. Essa leitura do sujeito, tem a ver com sua historicidade e seu modo de (se) ver (n)o mundo, mas, sobretudo, tem a ver com sua estrutura existencial, sendo que esta marca e é marcada simultaneamente pela/na história do sujeito.

No ato infracional, e em suas decorrentes implicações, o sujeito significa, apresenta-se, responde e interpreta as formas de nomeação impostas à sua volta, colocando, retirando ou ocultando algo de sua subjetividade, da verdade que, ainda que não sabida, o constitui em sua relação com a LEI que o circunda. Observemos o trecho abaixo:

Há relação de ser que não se pode saber. É dele, então, em meu ensino, que **interrogo a estrutura**, no que esse **saber** - acabei de dizer isto - **impossível** é, por isso, proibido. É aqui que jogo com o equívoco - esse saber impossível é censurado, proibido, mas não o é **se vocês escreverem conveniente o inter-dito, ele é dito entre palavras, entre linhas**. Trata-se de denunciar a **que sorte de real ele nos permite ter acesso** (LACAN [1975] 1985, p. 162, grifos nossos).

A constituição estrutural de um ser é impossível de se saber, calcular, precisar, botar cabresto, mas nem por isso ela deixa de existir; é necessário, portanto, interrogar. A estruturação do sujeito se define a partir do modo com que ele se coloca, ordenando, definindo e articulando sua posição de sujeito frente à dinâmica do jogo dos significantes em sua realidade. Lima e Nakagawa (2008) apontam que tal estruturação é uma operação de defesa do sujeito como resposta a uma demanda imaginária do Outro. As autoras prosseguem afirmando que uma vez confrontado por esta demanda imaginária, o sujeito é impelido a constituir uma metáfora sobre ela, atribuindo-lhe um saber, isto é, uma significação subjetiva. A operação é comum a todo sujeito, todavia, o estatuto deste saber é que diferencia as estruturas, nomeadas como neurose, psicose e perversão.

No Seminário III, *As Psicoses*, Lacan ([1955-1956] 1992a) propõe um retorno a Freud, repensando sua abordagem acerca da psicose, que simplesmente transpunha a mesma lógica do tratamento da neurose para o da psicose, resultando em uma leitura da psicose a partir dos referenciais do simbólico. Por outro lado, Lacan ([1955-1956]1992a) defende que era necessário pensar outro caminho, teorizando, primeiramente, uma clínica da psicose para além do registro simbólico, e somente a partir daí, construir a distinção entre a clínica da neurose e a clínica da psicose. Nesse sentido, era necessário interrogar o tipo de relação que o sujeito estabelece com a realidade e como esta relação se concretiza na neurose e na psicose. O autor identifica que a neurose parte do modo como a realidade psíquica é subtraída do sujeito, por meio de uma significação particular, própria da ordem simbólica. Na psicose, por outro lado, a própria realidade é formada como com um buraco a partir do qual o *mundo fantástico* vem habitar.

Contrapondo as três estruturas, podemos dizer que linguagem e realidade são o ponto de partida. Assim, uma distinção elementar entre as estruturas seria dizer que, na neurose, o sujeito habita a linguagem, enquanto que na psicose o sujeito é habitado pela linguagem. Já na perversão, o sujeito se imagina como a própria linguagem, a própria lei, ele é pai. Na neurose, o saber perpassa a hipótese de um sujeito que saiba lidar com a demanda do Outro, atribuído à função paterna. O saber passa, assim, por um “ponto basta” (*point de capiton*), sendo este uma referência ao pai, ou seja, uma filiação responsável pela amarração da rede significante em seus registros, real, simbólico e imaginário.

Lacan ([1959] 1998b) define o “ponto basta” (*point de capiton*) como algo essencial à experiência humana. No que tange à neurose, Lacan ([1959] 1998b) estabelece que o “ponto basta” promove a articulação entre significante e significado, e é a partir desta articulação que os sentidos possíveis de uma fala são constituídos. Isso se dá na relação dos sujeitos falantes

envolvidos no ato (retroativo) – inerente à linguagem – de compartilhar os sentidos possíveis. Já na psicose, há a ausência deste “ponto basta”. Como consequência dessa ausência de amarração, regulação – significante Nome-do-pai –, significante e significado são divididos e o sujeito psicótico fica preso ao significante, originando assim o estado de delírio – vínculo com o real – como uma certeza, isto é, perplexidade e convicção. Assim, na psicose não se realiza o acesso à realidade articulada à trama de significantes da ordem simbólica. Há algo que lhe falta, sendo este, o significante Nome-do-Pai.

Podemos, por fim, pensar nas estruturas em sua relação com a falta constitutiva do sujeito. Assim, diríamos que na neurose o sujeito aceita a existência de uma falta que lhe é externa e impossível de ser preenchida. Na perversão, há a identificação imaginária com o lugar da mãe, logo, preenchível. O neurótico se coloca na posição de sujeito, enquanto que o perverso se coloca como objeto. Na psicose, na falta do significante, há proliferação de significações com o papel de suprir tal falta. Essa proliferação é oriunda da questão: “o que é ser pai?” E o que decorre são as possíveis respostas e reorganizações: “é o genitor”! “Não, é o provedor que traz de que viver!” “Não, é o educador que serve de modelo!” [...] etc. (JULIEN, 2003, p. 44).

A partir da dinâmica dentro/fora da LEI via ensino do ILE, percebemos que o sujeito de nossa pesquisa é falado pelas leis e normas inscritas nesse espaço, via estrutura da linguagem. O ser nomeado marca o sujeito, sendo este parte do universo encarcerado. Investigamos, aqui, aquilo que o sujeito coloca de si nessa dinâmica, logo, da ordem do singular, mas também aquilo que é da ordem da LEI aí multiplicada, ou desdobrada na forma das regras que regulam as ações dos sujeitos e são, por isso, incorporadas por eles, marcando, em muitos momentos, um mesmo compasso.

Por outro lado, mais que (ou pelo menos juntamente com a) LEI, obrigatoriedade ou direito, o ensino-aprendizagem do ILE nesse contexto peculiar, pode trabalhar na (re)constituição desse sujeito, ou no modo de inscrição desse sujeito em sua realidade.

Assumimos, então, que é por meio da linguagem que o sujeito se inscreve a todo instante em seus semblantes, ou seja, em seu envolvimento e suas envolturas em suas relações no mundo (MRECH, 2005). Desse modo, a partir de Dufour (2005), acreditamos que, sendo o sujeito um ser de linguagem, torna-se relevante e coerente apostarmos que toda nova prática da linguagem - e aí precisamos incluir o ensino e a aprendizagem do inglês - implica em profundas transformações nos indivíduos que vivenciam tal encontro.

Por fim, acreditamos que a experiência de encontro com a aprendizagem de ILE, para além da LEI, é sempre um elemento que aproxima o sujeito de um outro lugar. Concordando, então, com Revuz (1998):

[...] abrindo **um novo espaço** potencial para **a expressão** do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito **mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber** (REVUZ, 1998, p. 220, grifos nossos).

Vemos, com isso, que o ensino-aprendizagem da língua inglesa, mais que obrigatoriedade ou direito, pode se revelar como a possibilidade de criação de um outro espaço, dentro do espaço de internação, por meio do qual o sujeito reorganizaria sua forma de se expressar e relacionar com o mundo à sua volta.

Resta-nos, portanto, analisar como o encontro com aquilo que é nomeado ILE em uma relação dentro e fora da LEI é significado pelos adolescentes da Unidade Socioeducativa. Ao mesmo tempo, resta-nos inquirir como o sujeito-aluno-encarcerado se constitui e se coloca ou não na relação com a aprendizagem, como possibilidade ou não de transformação, mobilização ou reorganização de um modo de ser.

2.3 O SUJEITO-ALUNO-ENCARCERADO SENDO NOMEADO

Como já é sabido, diante de um ato infracional praticado por um menor, isto é, de uma conduta descrita como crime ou contravenção penal, a criança ou o adolescente deverá ser submetido a medidas socioeducativas e punitivas, que vão de uma orientação, uma advertência e um apoio sociofamiliar até a possível internação do infrator em abrigo e estabelecimento educacional judicialmente determinado – as unidades socioeducativas.

A internação prevê regime fechado, com privação da liberdade desse indivíduo por até três anos. Como já discutido no presente capítulo, as atividades pedagógico-educativas devem ser obrigatoriamente respeitadas. Assim, os artigos 124 e 208 definem, entre outros, o direito à escolarização e profissionalização das crianças e adolescentes privados de liberdade. Esse fato confere, ou devolve, ou ressignifica a vida do infrator em sua condição de aluno.

Ao mesmo tempo, nesse contexto, a educação pode ser concebida dentro de uma tentativa de formar(tar) sujeitos, educando-os para que lhes seja possível viver com seus *iguais* nas conformidades da lei. Nas palavras de Dufour (2005, p. 39), “o que nomeamos

‘educação’ é sempre o que foi institucionalmente instalado quanto ao tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos”.

No entanto, devemos ressaltar que o sujeito interno exerce sua função de aluno em privação de liberdade, isto é, ele se torna um aluno-encarcerado. Desse modo, a anterioridade que levou o adolescente a tal condição o acompanha e classifica, está com ele de algum modo, e diz dele alguma coisa, rotulando-o. Segundo Ferreira (2001), um tipo de trajetória como a dos *meninos de rua*, ou dos menores infratores como em nosso estudo, deixa efeitos que marcam o corpo e a vida desses menores que, ao mesmo tempo, certamente deixam traços na constituição de sua subjetividade e no modo como são vistos nas relações neste contexto.

Como vimos na subseção anterior, a relação palavra-coisa somente é possível via nomeação dos objetos no mundo. Por isso, nomear é um processo inerente ao sujeito e se estabelece via linguagem. É por meio da nomeação que nos posicionamos no mundo e em suas relações. Vemos, desse modo, que o aluno em privação de liberdade reformula, obrigatoriamente, sua forma de ser, assumindo a posição aluno-encarcerado em conflito com todos os rótulos (formas de nomeação) que lhe são atribuídos e se movimentam a partir de sua infração e desta decorrente posição. Segundo Becker (1973-2008), mais do que a não conformidade com as normas, o desvio carrega consigo a consequência de um rótulo apregoado ao desviante por aqueles que o descobrem ou o “tratam”. Isso pode ser observado a partir do recorte abaixo:

Apareceu na sala e se sentou no lugar do Teddy um agente conhecido como Metralhadora¹³. Ele se refere aos alunos sem a menor esperança. Enquanto a professora esperava o aluno, que estava bastante atrasado para a aula, Metralhadora disse: “Ladrão é assim. Não fica preocupando não. Eu não quero nem saber. Meu dinheiro tá lá no banco todo mês.” (VALDENI, Diário de Campo, 04 abr. 2008).

A definição de desvio problematizada por Becker ([1991] 2008) está vinculada à ação do grupo social, ou ação coletiva, na criação e imposição de regras (comportamentais) a serem seguidas. Aquele que se desvia de tais regras é então rotulado como desviante. A regra, no caso do recorte acima, é explícita: Não roubar! Uma vez descoberto em seu ato infrator, o tratamento com o desviante pode ter como base e princípio o rótulo que se cola moldando e sancionando as (rel)ações: “Ladrão é assim. Não fica preocupando não.” Nas palavras de Becker ([1991] 2008):

[...] grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como *outsiders*. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa cometa, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um infrator. O desviante

¹³ O codinome do agente é uma arma de fogo. Substituímos, então, seu apelido por outra arma.

é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (BECKER [1991] 2008, p. 22).

Uma vez que nos constituímos a partir do olhar do outro, percebemos o significativo ladrão colado ao sujeito, (des)qualificando-o e ditando o modo com que este deve ou não ser tratado: “Não fica preocupando não”. Vemos aí que a forma posição aluno-encarcerado se acopla ao modo com que este se constitui como sujeito nas relações sociais, não sendo apenas aluno ou encarcerado, mas, sim, um sujeito que se revela quando fala a partir do olhar do outro, do que é falado sobre eles, de sua história.

A partir do olhar do outro, muitos são os rótulos atribuídos aos menores, sendo aquilo que dizem deles e o modo como são vistos. Menor infrator, acautelado, adolescente, menor em conflito com a lei, menino, bandido, traficante, ladrão. Já no centro, o menor não rouba mais, no entanto, o significativo ladrão ainda está apregoadado a ele, perfurando as relações e constituindo a posição sujeito-aluno-encarcerado.

Sujeito-aluno-encarcerado é, portanto, a forma que nos referiremos ao menor de nossa pesquisa em sua múltipla e interdependente posição-sujeito.

2.3.1 Quem é esse sujeito-aluno-encarcerado?

Um fato chamou minha atenção: chegou uma professora nova na escola. Na sala dos professores, após sua aula, perguntaram a ela se os meninos gostaram da aula e ela respondeu da seguinte forma: “gostaram. Ficaram quietinhos na sala de aula”. Chamou minha atenção a co-relação entre quietinhos e gostar. [...] No entanto, como a professora eu também estou surpresa com o ambiente com o qual estou convivendo. A despeito da presença dos agentes, os meninos estão sempre alegres, brincam entre si, nunca se mostram resistentes a qualquer coisa; respeitam os professores; são dóceis. [...] (VALDENI, Diário de Campo, 29 fev. 2008).

Por meio de nossa interpretação do ocorrido, é fácil afirmarmos que há uma ignorância acerca desse ambiente de ensino e aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, há um imaginário de que este seja sempre um espaço hostil, cujos habitantes são perigosos. Há, deste modo, a necessidade de, ao interpretarmos, tentarmos compreender e discutir quem é o sujeito-aluno-encarcerado que vai experimentar o ensino da língua inglesa nesse contexto. Assim, damos significação ao modo como essa língua é ensinada e também significada nesse espaço de forma particular.

A partir do relato acima, apontamos uma imagem que permeia a relação professor e menores infratores. Tal imagem se constitui em torno daquilo que os menores fizeram, que, ainda que muitas vezes não seja explicitado, vem sempre colado neste sujeito-aluno-encarcerado. Por isso, ficar quieto, comportado, torna-se sinônimo de gostar, de se divertir ou

de qualquer outro estado que pode falar sobre quem é esse sujeito, ou que tipo de imagem lhe é projetada.

Ao sujeito, na situação de encarcerado, podem ser atribuídas imagens que o (des)qualificam nas relações assumidas nesse espaço. Assim, os sentidos deslizam a partir dessas imagens, permitindo-nos entender que gostar e ficar quietinho podem estar correlacionados no olhar projetado para o aluno-encarcerado e, conseqüentemente, para o trabalho a ser desenvolvido com e para esse sujeito.

Ao tentar se aproximar de quem seja esse sujeito-aluno-encarcerado, passamos, necessariamente, pelo modo com que o corpo desse sujeito se constitui. No primeiro relato do diário de campo o aparente comportamento, foi vinculado às marcas visíveis no corpo desses alunos. Observemos o seguinte relato:

Achei interessante e surpreendente o quanto esses meninos apresentavam um excelente comportamento. Educados, cumprimentam com um aperto de mão e sorriem sempre. Ninguém seria capaz de dizer que eles eram perigosos, violentos, ou coisa parecida. Eles têm muitas cicatrizes e em várias partes do corpo. Usam tatuagens, bonés, correntes no pescoço, pulseiras no punho e fones no ouvido como qualquer adolescente. São tranquilos durante a aula e fazem todas as atividades propostas (VALDENI, Diário de Campo, 27 fev. 2008).

A temática trabalhada por Ferreira (2001) apresenta o termo “meninos de rua” como significante que marca o corpo e a história dessas pessoas, perpetuando sua condição: sendo eles todos (meninos) de rua, não sabem mais o que é ser um. Sabemos, também, que, quando se parte da aquisição da linguagem, as experiências corporais se tornam significantes que estruturam e codificam a subjetividade. Assim, meninos nomeados como sendo de rua ou infratores têm em sua realidade física e psíquica um corpo que é (sua) história com furos e marcas. Nos termos de Ferreira (2001), seu corpo “cifrado por essas marcas de sofrimento é carente de decifração” (FERREIRA, 2001, p. 20).

É o corpo marcado e os meninos marcando o espaço no qual convivem, caminhando na contramão do imaginário daqueles que com eles convivem. O relato acima foi escrito no primeiro dia de observação na unidade investigada. A ideia de trabalhar com uma população encarcerada gerou, acreditamos, um embate com a imagem que trazíamos conosco de quem seriam esses adolescentes. Automaticamente, a imagem de um ambiente hostil e tumultuado, com alunos tristes, agressivos ou revoltados nos captura. Somente o contato mais intenso e uma predisposição para conhecer essa realidade e seus envolvidos são capazes de nos fazer ressignificar conceitos, renomeando-os. É necessário, assim, olhar para esse menor, enxergando-o: investigar como é ele, de onde vem e o que aspira, para escutar o sujeito-aluno

em conflito com a lei e o modo com que o ensino-aprendizagem do inglês acontece à sua volta.

Lançamos mão, desse modo, de dados relevantes constantes no SINASE. O referido documento, em seu capítulo primeiro, oferece-nos um riquíssimo levantamento que nos permite vislumbrar o perfil do sujeito (aluno) em conflito com a lei.

Segundo relatado no documento, pouco mais de 25 milhões de brasileiros têm idade entre 12 a 18 anos, configurando 15% da população brasileira como adolescente. O documento ainda discursa sobre a desigualdade da distribuição de renda vivenciada pela grande maioria dos brasileiros e como isso afeta a vida dos adolescentes. Segundo o SINASE, a grande desigualdade social à qual os brasileiros estão expostos traz consequências diretas nas condições de vida da população infanto-juvenil do país (BRASIL, 2006), sendo um dos principais fatores motivadores da transgressão juvenil.

Segundo Oliveira (2003), o desenvolvimento das indústrias, da desenfreada urbanização e do trabalho assalariado, notadamente das mulheres, desencadeou a instabilidade e a degradação dos valores de crianças e adolescentes, muitas vezes, culminando com o crime no mundo inteiro. Entendemos, contudo, que esta transformação socioeconômica que diretamente afetou (afeta) a estrutura familiar é uma inevitável decorrência dos discursos que regem os avanços promovidos pela sociedade contemporânea. Retroceder não seria, portanto, possível, mas, sim, a constante busca de uma melhor adaptação (ou reinvenção) das exigências da vida moderna (trabalho, creches, tecnologia, grandes centros urbanos, etc.) à forma de administrar a (nova) estrutura familiar emergente.

As transformações socioeconômicas sofridas no mundo inteiro, referentes ao sistema capitalista, marcaram, ainda mais fortemente, as desigualdades sociais entre os povos e em sua estrutura familiar. Assim, a desigualdade social ganha cada vez mais força, tornando-se mais expressiva, e as famílias, geralmente numerosas, aos poucos vão se “desresponsabilizando” do cuidado com seus menores, ficando estes cada vez mais envolvidos com o crime. Um dos principais fatores que gera o problema da criminalidade entre os menores à margem é, assim, a desigualdade social (FERREIRA, 2001)¹⁴.

Na reflexão de Costa (1999) encontramos que o caráter normativo do conceito de marginais ignora que esses foram produzidos no interior da sociedade e aí encontramos não só sua raiz, mas também a motivação de sua existência. Segundo o autor:

¹⁴ Entendemos que não podemos desconsiderar, no entanto, o constante crescimento da criminalidade também nas classes média e alta da sociedade brasileira. Desse modo, além da desigualdade social, outros fatores, que não cabem ser discutidos nesse momento, parecem contribuir para o surgimento e crescimento da marginalidade entre os menores.

[...] as camadas chamadas marginais da população são subproduto do crescimento urbano capitalista. Estas populações não existem “isoladamente”, “à margem” do processo social. Elas fazem parte da gênese histórico-social concreta do modelo de desenvolvimento implantado em nosso país (COSTA, 1999, p. 2).

A marginalidade começa, então, a saltar dos limites marginais, direcionando-se para o centro, *incomodando* a mesma sociedade que a produz(iu). Desse modo, em resposta ao crescente problema da criminalidade, a partir do século XIX, o Brasil criou e procurou aplicar medidas socioeducativas, segundo legislação vigente, no intuito de combater a criminalidade juvenil. No entanto, desde sempre, a criação de leis, decretos e artigos não são capazes de combater a desigualdade social e a violência. Assim, a legislação persiste em se colidir com a realidade daqueles que seguem ainda à margem.

Conforme o levantamento estatístico da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente feito em 2004, no Brasil, cerca de 39.578 adolescentes estão assistidos pelo sistema socioeducativo. Em outras palavras, o sistema socioeducativo significa que, após cometer uma infração, os adolescentes foram submetidos às medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade) ou não privativas de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade). Esta quantidade representa 0,2% de todos os adolescentes brasileiros com idade de 12 a 18 anos (MURAD et al., 2004). Vejamos o detalhamento destes números na TAB. 1 abaixo:

Tabela 1 - População total de adolescentes brasileiros de 12 a 18 anos por região e os adolescentes no sistema socioeducativo

Regiões	População Total de 12 a 18 anos	Adolescentes no SSE	Percentual dos Adolescentes Brasileiros no SSE %
Centro-Oeste	1.704.139	3.601	0,21
Sudeste	9.790.356	22.022	0,22
Sul	3.406.985	6.413	0,19
Norte	2.180.849	2.048	0,09
Nordeste	8.417.089	5.494	0,07
TOTAL	22.499.418	39.578	0,18

Fonte - SINASE 2004 (adaptado).

No que se refere especificamente aos dados de adolescentes privados de liberdade, o levantamento de Rocha (2002) nos indica que, em 2002, época de seu estudo, havia no país 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação

provisória. Deste total, 90% eram do sexo masculino; 76% tinham idade entre 16 e 18 anos; 63% não eram brancos e 97% eram afrodescendentes.

A Unidade investigada valida cada dado do estudo estatístico de Rocha (2002). A Unidade é um centro masculino que, durante o ano da investigação, abrigou de 32 a 35¹⁵ adolescentes com idade entre 16 e 18 anos¹⁶. Os adolescentes são, em sua grande maioria, afrodescendentes. No entanto, chamou nossa atenção o modo com que esse fato era ignorado, ou explicitamente negado pelos professores e outros funcionários do centro. Interessante também é observar que essa negação vem sempre acompanhada por algum “dado estatístico” que, embora equivocado, é tido como uma verdade que legitima a informação. Diante dos fatos e da “cor” predominante no centro, constatamos que o adolescente interno não é visto, ou em última instância, ele é visto, mas muitas vezes não é enxergado, conforme a experiência relatada abaixo:

Hoje não tive aula no centro, mas me lembrei de relatar um fato que vivenciei ontem e que ficou em minha mente todo o dia. O professor de matemática (acho) me vendo perguntar à supervisora algumas informações sobre a situação socioeconômica dos alunos da unidade X e das alunas da unidade Y, apressou-se em entrar no assunto para me dizer que já realizou um estudo sobre a criminalidade e que aí ele “descobriu” que a maioria dos encarcerados não são negros. Ele ressaltou que todos pensam que a maioria dessa população é negra, mas estão equivocados. Ele afirmou que também na unidade a maioria não era negra. Fiquei meio (completamente...) indignada com essa informação e mais ainda com sua ignorância e “cegueira” mesmo diante dos fatos. No próprio centro os adolescentes negros são a grande maioria, mais que isso, há raríssimas exceções (menos de 10 – talvez 6 em um universo de 32). Fiquei muito preocupada com o fato de esses meninos não serem vistos... (VALDENI, Diário de Campo, 7 mar. 2008).

Nesse relato, a impressão mais forte é que os alunos não são vistos, ou apenas vistos, dada a função quase involuntária dos olhos, não sendo percebidos em suas peculiaridades e relação com o outro à sua volta. Nessa interpretação, revela-se o modo como esse fato é carregado para a relação com o ensino-aprendizagem. Desse modo, o referido professor de matemática deixou a entender que existe um falso imaginário coletivo (“todos pensam que ...”) acerca da população encarcerada. Ou seja, “todos” acreditam de forma equivocada que o número de negros presos é maior do que o número de não negros presos, mas ele afirma que um estudo realizado por ele próprio prova que esse fato não é verídico. Mais que isso, o professor se apressa em demonstrar que a vivência dele na unidade comprova que a maioria dos alunos-encarcerados não é negra. Na ocasião, o professor chegou a citar pesquisa

¹⁵ Referimo-nos apenas aos alunos que cursavam o ensino fundamental e médio, uma vez que nosso contato com alunos em fase de alfabetização (1ª a 4ª série) era limitada.

¹⁶ Durante o ano de observação, alguns alunos completaram a idade de 19 enquanto cumpriam o tempo estabelecido pela medida. Contabilizamos somente os adolescentes internos alunos das fases finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e médio. O centro também recebia alunos do ensino fundamental das fases iniciais (1ª a 4ª séries).

realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) como sua base de dados. Entretanto, ali, naquele momento, quem era efetivamente visto?

Esse fato nos indica não apenas a dificuldade de olhar e enxergar quem é o aluno desse espaço e o modo com que ele é visto, ignorado ou fantasiado por aqueles à sua volta, mas também uma negligência em relação aos documentos que regulam o funcionamento do centro. Dito de outro modo, a fonte dos dados estatísticos apresentados acima é a do SINASE, documento essencial que deveria funcionar como um manual nacional elementar para o cumprimento das medidas socioeducativas. Essa ignorância, como percebida no ano da investigação, é abrangente. Vejamos outro recorte ainda sobre a questão racial no centro:

Aquele artista / o Sebastian / aquele cara é FANTÁSTICO / porque / o cara foi para a França / fez especialização / lá / o cara é MUITO / estudado // então tem gente que fala / ah / é feio / é feio / é preto / é feio / né / usa /o termo ainda racista / ah é um negro / é feio / mas / ele é belo / sabe porque / ele tem um conhecimento que X não tem / e é presidente / e ele lá é o presidente na arte dele / ninguém bate ele [você tocou em um assunto importante / essa questão da raça / da negritude / o que temos mais no centro? / nós temos mais negros?] temos / tem muito mais negro (cai entonação) // [por que / você acha?/] EU / antigamente / existia / aquele visão / né / negro / periferia / pobre / hoje em dia / não é mais NÃO / porque hoje em dia a gente vê / tem muito mais / ainda mais / porque mais de 95 % da população é negra / né / então eu acredito / que / esses vêm pra aqui / porque eles ainda têm aquela ideia / ainda / que já é bem ultrapassada / mas quando eles chegam aqui / eles já enxergam outra coisa / porque pra eles / a visão / é só o negro / que vem pra cadeia / e quando eles chegam aqui / que encontram um menino louro / como o Marcos Felipe / do lado dele // aí eles ficam / poxa / a mãe é artista / a irmã é uma artista / ele é um artista / tá preso / tá preso porque fez coisa errada / e a lei é para todos / [...] [então / de qualquer forma / é evidente que temos sempre negros?] / / mas é / eu acho / que / tá dentro / da proporção / da população (ELISÂNGELA. Agente socioeducativo. Entrevista.)

Os dados do IPEA (2005), discutidos abaixo, apontam que a desigualdade social nos indicadores sociais tem cor, e invalida o dado da agente Elisângela, em sua afirmação de que 95% da população brasileira seja negra. A pobreza e falta de perspectiva parecem funcionar, assim, como molas propulsoras para a criminalidade juvenil entre negros. Trata-se, portanto, de um problema muito além de ter essa ou aquela visão ou ideia (“esses vêm pra aqui / porque eles ainda têm aquela ideia / ainda / que já é bem ultrapassada”). Ao procurar saber quem é esse sujeito-aluno-encarcerado, deparamo-nos com a “ralé brasileira”, termo cunhado por Jessé Souza (2009) no livro *A ralé brasileira*, no qual não nos ateremos aqui.

Os dados trazidos pelo SINASE, documento que deveria ser do conhecimento de todos os que trabalham no sistema socioeducativo, comprovam que, ao se fazer um recorte racial, profundas disparidades sociais e educativas podem ser percebidas entre brancos e negros, a ponto de se poder afirmar que “não há igualdade de acesso aos direitos fundamentais” (BRASIL, 2006, p. 17). O SINASE apresenta dados de pesquisas realizadas por entidades

como o IPEA, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Vejamos tais dados na íntegra:

A população negra em geral, e suas crianças e adolescentes em particular, apresentam um quadro socioeconômico e educacional mais desfavorável que a população branca. Do total de pessoas que vivem em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo somente 20,5% (vinte e meio por cento) representam os brancos, contra 44,1% (quarenta e quatro vírgula um por cento) dos negros (IPEA, 2005). Há maior pobreza nas famílias dos adolescentes não brancos do que nas famílias em que vivem adolescentes brancos, ou seja, cerca de 20% (vinte por cento) dos adolescentes brancos vivem em famílias cujo rendimento mensal é de até dois salários mínimos, enquanto que a proporção correspondente de adolescentes não brancos é de 39,8% (trinta e nove vírgula oito por cento). A taxa de analfabetismo entre os negros é de 12,9% (doze vírgula nove por cento) nas áreas urbanas, contra 5,7% (cinco vírgula sete por cento) entre os brancos (IPEA, 2005). Ao analisar as razões de equidade no Brasil verifica-se que os adolescentes entre 12 e 17 anos da raça/etnia negra possuem 3,23 vezes mais possibilidades de não serem alfabetizados do que os brancos (UNICEF, 2004). E mais: segundo o IBGE (2003), 60% (sessenta por cento) dos adolescentes brasileiros da raça/etnia branca já haviam concluído o ensino médio, contra apenas 36,3% (trinta e seis vírgula três por cento) de afrodescendentes (negros e pardos). Há também diferenças superiores entre a raça/etnia branca e a raça/etnia negra quando se verifica a relação entre a média de anos de estudo e o rendimento mensal em salário mínimo. A raça/etnia branca possui média de estudo de oito anos e o rendimento médio em salário mínimo de 4,50, contra a média de 5,7 anos de estudo com rendimento médio em salário mínimo de 2,20 da raça/etnia negra (IPEA, 2002). (BRASIL, 2006, p. 17-18)

Os dados acima são pontuais na exibição de um quadro de diferença de renda e escolaridade entre as raças. O estudo revela também que 51% dos 9.555 adolescentes não frequentavam a escola na época em que a medida foi aplicada e um total de 90% destes não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. No quesito trabalho, 49% dos jovens não trabalhavam. Quanto à situação familiar dos adolescentes e sua renda, 81% viviam com a família na época da infração; 12,7% viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos. O estudo ainda constata que 85,6% dos adolescentes infratores eram usuários de drogas.

A unidade investigada é uma amostra que ratifica os dados do amplo levantamento feito por Rocha (2002). No ano da coleta, o número de adolescentes internos com idade entre 16 e 18 anos, cursando o ensino fundamental ou médio oscilou entre 32 e 35. Desse universo, apenas um estava cursando o ensino médio no início da coleta, o que indica que ele estava regularmente matriculado na época da infração. Após seu desligamento da Unidade, a escola ficou temporariamente sem essa oferta de ensino por falta de aluno apto a cursar esse grau de instrução. Os demais alunos cursavam o ensino fundamental, com idade bem superior ao esperado para a série ou ciclo frequentados. Vejamos, nos relatos abaixo como é a situação familiar e escolar desses alunos segundo as representações presentes no discurso dos agentes:

[Os internos precisam estudar? / Por quê?] Até demais / certo? // por que / quando tão aqui dentro / lá fora não estudam / começam a estudar e param / querem mexer com o negócio da droga / que a droga dá mais dinheiro / [...] você tem que por para ele assim / é isso e isso / e aquilo / você vai fazer / isso aqui / você tem que estudar / pra ser homem / você quer ajudar a sua família? / porque eu vejo a família deles aí passando fome // e obrigam a mãe a trazer roupa / chinelo caro / certo? / quando tem festa aí / a mãe deles traz até ::/ bacia / vasilha pra:: levar negócio pra casa / eu vejo assim / (METRALHADORA. Agente. Entrevista).

São adolescentes / que não tiveram / os pais / a família / para ta ajudando eles / a / ah/ tá desenvolvendo no estudo /então é de família muito pobre / né família complicada / o pai que bebe / mãe que bebe / e tal
(SANDRO. Agente. Entrevista.)

Quem é, então, o sujeito-aluno-encarcerado da unidade investigada? Via interpretação da letra do IPEA e dos recortes apresentados, chegamos a algumas representações que nos impulsionam a dizer que esse sujeito-aluno-encarcerado tem muitas caras, porque representa um número significativo de adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Todavia, podemos, ao mesmo tempo, dizer que todos eles têm um mesmo perfil e a mesma sorte. Com raríssimas exceções, esse adolescente é pobre, com baixa escolaridade e muita dificuldade de aprendizagem. Por meio de nossa experiência nessa realidade, sabemos que esse menor é tatuado, tem muitas cicatrizes e usa *piercings*. Descobrimos que sujeito-aluno-encarcerado aprendiz de LE nesse contexto usa camisetas, bonés, bermudas, chinelos. Esse sujeito é adolescente e infrator, se desviou da norma, e se envolveu com o tráfico, assassinato, assalto. Ele pertence(u) à facções nos morros da cidade, foi descoberto e deve à justiça, mas muitas vezes deve também à lei paralela do crime, e a sentença desta é sempre irrevogável.

Concluimos afirmando que, a nosso ver, esse sujeito-aluno-infrator no enfrentamento desse tipo de vida com tantas adversidades reage a elas a partir de sua estrutura, sendo, muitas vezes, surpreendentemente astuto. Nesse sentido, esse sujeito astuto interpreta e aprende a reinstalar ou a se enquadrar nas leis existentes em um espaço por uma questão de sobrevivência. Como discutido acima, o ensino do ILE na unidade é uma das leis que, como direito ou obrigação, faz parte da vida desse sujeito em espaço ainda tão ignoto.

Na relação ensino-aprendizagem de ILE nesse contexto, não podemos desconsiderar a professora que aí trabalha, bem como a constituição, os sentidos e efeitos de sua prática. Ocuparemos de tal discussão no capítulo 5, no qual discutimos os conceitos referentes à instrução e às relações nos limites da sala de aula de ILE.

2.4 CONCLUSÃO

Encerramos o presente capítulo com a certeza de que abordamos pontos essenciais para a investigação que empreendemos e para a compreensão do campo no qual adentramos e para o qual esperamos contribuir.

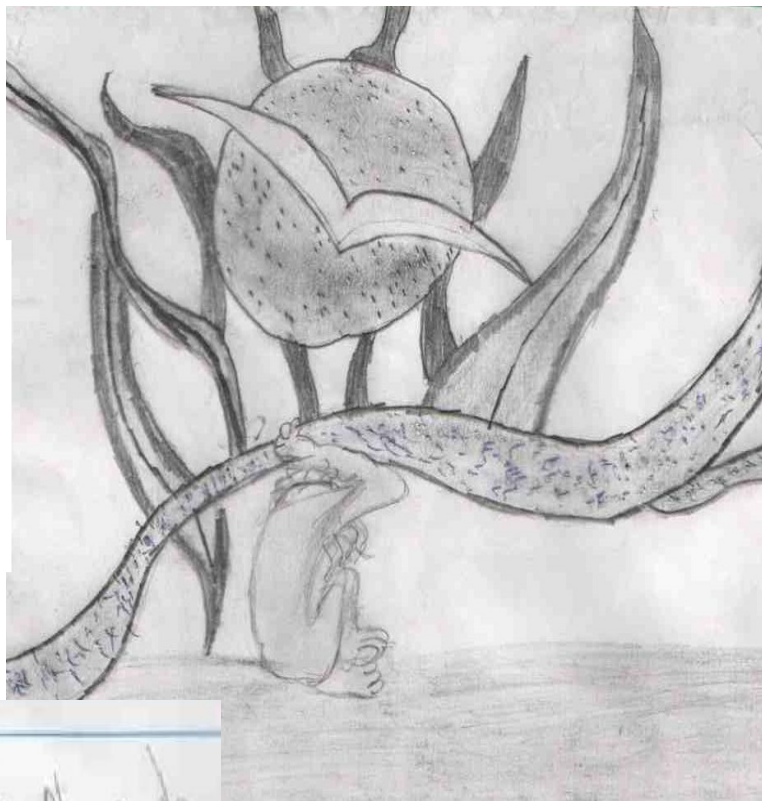
Dissertar sobre a letra das leis que fundamentam a educação na prisão e o modo com que estas leis saem ou não do papel, ganhando ou não forma nas práticas educativas, ligando ou não o homem a seus direitos, deveres e regulando sua convivência social nos possibilitou uma aproximação necessária às unidades socioeducativas espalhadas por todo o Brasil e às pesquisas realizadas nessa realidade. Mais do que isso, a presente seção procurou traçar uma aproximação dos envolvidos com o ensino-aprendizagem de adolescentes internos nos centros de reabilitação, discursando sobre suas origens, trabalho, desafios, classe social, cor etc. e procurando destacar o modo com que o ensino-aprendizagem da língua inglesa entra nesse contexto.

A compreensão interpretativa de como o ensino-aprendizagem dessa língua acontece na unidade investigada perpassa nossa convicção de que, mais que direito e antes de qualquer obrigatoriedade – na confusa dinâmica do sujeito dentro e fora da LEI –, o contato com o ILE poderia convocar o sujeito-aluno-encarcerado a uma forma outra de se relacionar com o mundo à sua volta, o modo como ele trabalha as imagens que o constitui, ressignificando a forma de nomeação que marca sua forma (de poder) ser (sujeito).

Aproximamo-nos da cara(terística) desse menor, sua classe socioeconômica, sua situação escolar e os problemas que precedem sua ida para uma unidade. Uma vez de posse desse amplo quadro acerca do ensino-aprendizagem (do inglês) nesse cenário, precisamos estabelecer outros elementos do referencial teórico a ser mobilizado em nossa investigação. Passemos, assim, à segunda parte deste estudo.

SEGUNDA PARTE DA TEORIA DO ESPAÇO DA MEMÓRIA DO OUTRO

*Quem já **passou o tempo lá dos**
movimento
Os inimigos **que lembravam** de tudo
que rolou
(...)
Na vida regredimos se o dito não for
feito
(...)*



*Chuva cai lá fora, e Alimenta
o ritmo sozinho eu só
Agora meu inimigo
Intimo, Lembranças, mal
vem, pensamentos Bem
Vai me ajudar sozinho
eu penso merda pra carai!*

*Pisa falso com certeza e se **cai lá**
no veneno
Lá onde os detentos faz os
julgamentos
(...)
Atividade na viajem **lembra** do*

3 ESPAÇO

3.1 O LUGAR DO ESPAÇO

No percurso da presente investigação, fomos compreendendo, gradativamente, que um minucioso estudo acerca do ensino-aprendizagem do inglês em uma unidade socioeducativa deveria perpassar, necessariamente, por uma fundamentação teórica sobre o espaço. Isso ocorreu na medida em que compreendemos que as relações e as produções envolvidas no ensino e na aprendizagem do inglês (bem como na coleta do *corpus*) estavam diretamente atreladas ou afetadas pelo espaço encarcerado dentro do qual os sujeitos enunciavam. É desse modo, portanto, que o espaço ganha centralidade nesta investigação.

Na temática de Foucault, o espaço está sempre discutido como aparato ou instrumento indispensável a qualquer exercício de poder. Lefebvre (1974), nesse sentido, em seu livro dedicado exclusivamente à produção do espaço, defende ser o espaço um produto social sendo, portanto, espaço e sociedade ligados e interdependentes. Deste modo, o autor afirma que o termo espaço não pode ser visto simplesmente como uma localização, uma definição do “aqui” ou “ali” ou como um compartimento a ser preenchido. Mais que isso, o espaço deve ser considerado como algo dinâmico, construído socialmente sob formas de controle, dominação e poder.

Nos primórdios do campo filosófico, a noção de espaço era discutida como simples oposição entre o cheio e o vazio; entre a matéria (aquilo que ocupa) e o espaço. Em Platão, a noção segue se aproximando daquilo que dá forma aos elementos e, é vista assim, como receptáculo, isto é, como simples morada dos elementos criados (MORA, 2001).

Mora (2001) salienta que, em Aristóteles, espaço é, então, definido como lugar, sendo, portanto impossível considerar as coisas fora de seu espaço. Nestes termos, a concepção aristotélica de lugar, o espaço deve ser considerado como algo ocupado e, portanto transformado, e não como um receptáculo vazio.

Outros filósofos, como Descartes e Kant, também passaram pela discussão espacial para compreender outras questões que envolvem o ser humano e suas relações. Em Descartes encontramos, assim, o espaço como algo externo, fora do sujeito e, portanto, passível de ser mensurado. Daí a criação das medidas, da velocidade, da energia, etc., elementos que se

interligam à geometria, vendo aí a possibilidade de ter seu espaço representado e compreendido.

Para Kant, por outro lado, o espaço possui uma ligação íntima e fundamental com o ser humano. Nesses termos, a noção de espaço nasce com o homem e é ela a responsável por todo desenvolvimento da constituição espacial do ambiente que se dá posteriormente. O espaço é, assim, constitutivo do sujeito.

Saber quem é o sujeito esbarra, necessariamente – e talvez anteriormente, ou pelo menos concomitantemente – em saber sobre o espaço por ele ocupado e sobre o modo com que ambos se constituem aí. Skliar (2003) relaciona o conhecimento do sujeito à espacialidade ocupada por ele. Nos termos do autor, a pergunta a ser inquirida no intuito de conhecer o sujeito, ou aquele tido como diferente, não seria “quem é, verdadeiramente, o outro”, mas, sim, quais são as espacialidades por ele assumidas, negadas, delegadas, etc. nas palavras do autor. Entendemos, enfim, que:

A pergunta é uma pergunta que volta a insistir sobre a espacialidade do outro e não sobre sua literalidade. É uma pergunta sobre as espacialidades assinaladas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre a distribuição do outro no espaço da mesmidade e num espaço outro. Sobre o perpétuo conflito entre os espaços. Sobre a negação e a afirmação dos espaços. Sobre a perda e o encontro dos espaços. Sobre os espaços que, ainda em convivência, se ignoram mutuamente. Sobre os espaços que não convivem, mas que, certamente, respiram seu próprio ar (SKLIAR, 2003, p. 103).

Como indicado, no recorte acima, a pergunta a ser feita no intuito de conhecer a realidade do sujeito está atrelada à complexidade envolvida no modo como este sujeito ocupa um dado espaço, considerando seus conflitos e o dito constitutivo desse espaço. Deste modo, assumimos que a espacialidade também perpassa o âmbito discursivo.

Leander (2002) salienta que a relação entre os lugares e as práticas deve ser considerada a partir do modo como as próprias práticas produzem os lugares. Em outras palavras, segundo o autor é necessário considerar o modo como as práticas agem sobre os lugares, constituindo-os ou moldando-os. O autor ainda afirma que barreiras são quebradas e remodeladas não pelo efeito do espaço e do tempo, mas pelas práticas e relações sociais que acontecem em dado espaço em dado momento.

Lugar e espaço aparecem, desde os primórdios, como sendo sinônimos. No entanto, De Certeau (1988) nos oferece uma relevante distinção entre os termos. Lugar é o modo com que os elementos estão distribuídos e coexistem em acordo com uma dada ordem. Nestes termos, não há a possibilidade de dois objetos estarem em um mesmo lugar (localização). Há, segundo De Certeau (1988), a lei das regras apropriadas do lugar a serem respeitadas na

concepção de lugar. Nessa lei, os elementos considerados são dispostos um ao lado do outro, cada um localizado em seu próprio e distinto lugar. O lugar significa, então, uma configuração espontânea de posições, fato que indica uma estabilidade à definição de lugar.

De Certeau (1988) afirma que já a concepção de espaço está envolvida a uma noção de movimento. Para o autor, “um espaço existe quando se leva em consideração as variáveis dos vetores de direção, velocidade e tempo”¹⁷ (p. 117). Portanto, prossegue De Certeau (1988), o espaço é composto pela intercessão de elementos móveis. O autor ainda assevera que o espaço ocorre pelo efeito produzido por operações diversas que o orientam, o situam, o temporalizam. Nesse sentido, o espaço é como o movimento de uma palavra até que ela seja dita. Isto é, o espaço é como uma palavra que, após dita, convive com a possibilidade de ser apanhada na ambiguidade de uma atualização; transformada pelo tempo por causa de ocasionais convenções; ou modificada por transformações causadas por contextos sucessivos. Portanto, como distinção, o espaço, ao contrário do lugar, não carrega em si qualquer univocidade ou estabilidade própria. Resumidamente, entendemos enfim que “o espaço é um lugar exercitado”¹⁸ (DE CERTEAU, 1988, p. 117).

A prática de um lugar confere a ele o *status* de espaço. Essa necessidade de movimento e dinâmica garante ao lugar a denominação de espaço. Tal prática somente pode ser exercida pelo ser vivo. Na concepção de De Certeau (1988), uma rua geometricamente definida como tal apenas é transformada em espaço pela ação dos pedestres, motoristas e tudo que ali a configuram como espaço rua. Outro exemplo que o autor oferece é o espaço da leitura. Para De Certeau (1988), a leitura é o espaço produzido pela prática do texto escrito, sendo este o lugar constituído por um sistema de signos e movimentado pelo leitor.

A articulação desenvolvida por De Certeau (1988) nos permite compreender não apenas a distinção entre lugar e espaço, mas, sobretudo, considerar que um espaço não se faz por si, é necessário que haja ação e esta é desenvolvida por sujeitos em dado tempo sobre um dado lugar. Vemos aí, a articulação necessária para compreendermos que tempo e sujeito em ação em um dado lugar, o transforma em um determinado espaço, que não será, desta forma, estático.

Além dessa articulação entre lugar e espaço, apropriamo-nos do constructo acerca da ligação entre espaço, tempo e memória elaborado por De Certeau (1988) em sua discussão sobre o *Tempo da História*. Para o autor, o funcionamento da memória em uma dada duração

¹⁷ Tradução nossa do original inglês: “A space exists when one takes into consideration vectors of direction, velocities, and time variables”.

¹⁸ Tradução nossa do original inglês: “[...] space is a practiced place.”

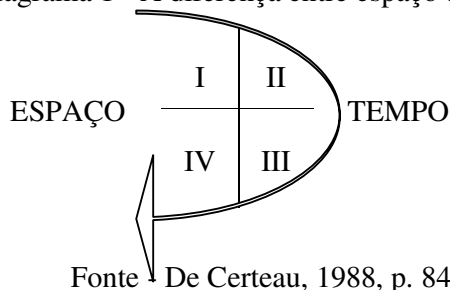
temporal, formula a ocasião. A ocasião é, portanto, enciclopédica, o que significa que ela tem a capacidade de lançar mão do valor das experiências remotas e do inventário das possibilidades contidas aí.

Assim, a ocasião é tida como uma ligação extremamente importante entre todas as práticas cotidianas, suas relações e as histórias populares aí distribuídas. A ocasião, no entanto, pode produzir distorções nas situações envolvidas por trazer consigo **dimensões qualitativamente heterogêneas**, não por serem contraditórias, mas porque implicam na existência de uma justaposição de espaços diferentes dentro de um único quadro. Assim, na sequência em que dada ocasião está inserida, a justaposição das dimensões heterogêneas diz respeito ao tempo e ao espaço, ou à situação e à ação.

Entre as diferenças qualitativas, De Certeau (1988) destaca dois tipos, cujas inserções requisitam dois tipos distintos de compreensão. A primeiro se refere à diferença entre espaço e tempo, enquanto a segunda diz respeito à diferença entre o ser estabilizado (um estado) e a operação (uma produção e uma transformação) combinada com a primeira diferença (entre espaço e tempo). Atemo-nos, no entanto, na constituição da primeira diferença.

Assim, apresentamos a seguinte sequência a ser teoricamente observada: a composição (física) do lugar inicial (I), e o modo com que a memória (II) interfere no momento exato (III) e produz modificações do espaço (IV) (DE CERTEAU, 1988, p. 84). Segundo o autor, neste tipo de diferença, as séries encontradas apresentam uma organização espacial como seu começo e fim; o tempo é o intermediário, um processo peculiar do lado de fora é estabelecido e é promovida a transição de um lugar para outro. Deste modo, a temporalidade irrompe entre dois pontos de equilíbrio. Observemos como isso é representado no DIAG. 1 abaixo:

Diagrama 1 - A diferença entre espaço e tempo



Esse esquema nos oferece uma forma de estudar um dado espaço, explorando sistematicamente os eventos que ali são delimitados, bem como seus desdobramentos. Com isso, a aula de ILE que acontece em uma unidade socioeducativa servirá como base para a

compreensão detalhada do que acontece no ensino-aprendizagem que ali ganha forma. A sala de aula de inglês (ponto de partida; lugar inicial da/para a investigação) e as memórias ali ativadas constituem uma temporalidade reveladora das dimensões qualitativamente heterogêneas formadoras desse espaço e suas relações.

Vemos, assim, que a memória vem de um lugar fora de si mesmo, movendo as coisas à sua volta e mediando, portanto, as transformações espaciais (DE CERTEAU, 1988). O autor destaca alguns procedimentos utilizados pela memória para a organização das ocasiões e relações estabelecidas cotidianamente. Esses artifícios são, a saber, o jogo de alteração, a força metonímica da singularidade e, o que nos interessa de modo muito particular, a mobilidade confusa e astuciosa.

Convém, no entanto, discutir e problematizar tais aspectos em uma subseção a parte, a ser delimitada a seguir.

3.2 E QUANDO O ESPAÇO É CONFUSO?

Michel De Certeau (1988) afirma que a memória é como alguns tipos de aves, que depositam seus ovos não em seus próprios ninhos, mas nos de outras aves de outras espécies. Entendemos, com isso, que a memória subtrai sua forma e funcionamento das circunstâncias externas e as redistribui nas relações do sujeito consigo, com o espaço e com o outro à sua volta. Deste modo, segundo os construtos de De Certeau (1988), a mobilidade da memória se revela intrínseca ao seu caráter de alteração/*Alteracional*. Isto é, a memória obtém sua força intervencionária nas relações justamente devido sua predisposição a ser alterada, por se revelar constantemente passível de ser mobilizada. Assim, a permanente marca da memória é ser formada por outra memória ocasionada por outra circunstância e mobilizada por sua constante possibilidade de apreender uma outra.

Há, com isso, um duplo movimento de alteração segundo o trabalho da memória. Este movimento diz respeito à memória que trabalha quando algo a afeta, mas também em relação a seu objeto, que é retomado não mais como presença, mas apenas como recordação. Deste modo, percebemos que a memória, além de ser (re)construída a partir de eventos que são independentes dela, é também ligada à expectativa de que há sempre algo alheio ao presente funcionando como interferência, ponto de convergência, perda ou encontro.

Vemos, assim, que a memória vem de um lugar fora de si mesmo, movendo as coisas à sua volta e mediando, portanto, as transformações espaciais. Como apontado no final da subseção anterior, tanto a organização das ocasiões, quanto as transformações espaciais e

ainda as relações delimitadas pelo sujeito são executadas pela memória por meio de três procedimentos (DE CERTEAU, 1988). O primeiro diz respeito ao jogo de alteração. Nesse jogo, a memória é regulada por uma múltipla e constante atividade de alteração, não simplesmente porque ela é composta e marcada por ocorrências externas e por acumulação de sucessivas marcas inscritas na relação do sujeito com o mundo à sua volta, mas também porque essas inscrições invisíveis são trazidas à baila a partir das novas circunstâncias experimentadas pelo sujeito. A maneira pela qual elas são resgatadas corresponde, enfim, ao modo como elas foram interpretadas e inscritas. De Certeau (1988) afirma que talvez a memória não seja mais que um *resgatar* que deixa sua marca como um tipo de uma sobreposição no corpo que se altera constantemente.

O segundo procedimento apresentado pelo autor se refere ao modo singular com que a memória responde a esse jogo de alteração. Isto é, a memória é composta por fragmentos e, por isso, cada detalhe de uma dada circunstância pode ser “eleito” como memória. Cada fragmento emergente em uma ocasião diz respeito a um conjunto mais abrangente de fragmentos. Assim, De Certeau (1988) afirma que cada fragmento de memória se sobressai em uma relação metonímica com seu todo. Cada fragmento da memória se revela, então, singular e com força demonstrativa, uma vez que um cheiro, um objeto ou qualquer outra coisa pode interferir – como uma recordação, um resgate, um *recall* –, demonstrando fragmentos do passado em uma dada ocasião presente. Dizemos, portanto, que o detalhe concreto – o objeto – se conecta a um traço singular “sugerido” pela memória em um dado evento, em dada ocasião modificando de alguma forma o momento presente.

O terceiro e último artifício levantado por De Certeau (1988) trata justamente da mobilidade da memória, cujos detalhes a serem ordenados podem ser sempre outra coisa, demonstrando seu caráter confuso por ser sempre passível de ser algo mais. Ou seja, o autor salienta que tais detalhes não são objetos, uma vez que eles são apenas uma alusão dos objetos; não são também totalidades, já que eles não são autossuficientes; não são estáveis, uma vez que cada resgate de recordação faz com que sofram alterações ao serem ordenados de acordo com a ocasião. Segundo De Certeau (1988), este movimento desordenado, rumo a *lugar nenhum* ou lugar incerto, apresenta a mesma sutileza e dinâmica encontrada no mundo cibernético. Este movimento dinâmico tem a ver com o modo como que as relações serão delimitadas e o poder distribuído na constituição e funcionamento de um espaço.

A forma com que a memória se organiza em meio às ocasiões, em movimentos não programados e dinâmicos gera uma desordem transportada para o lugar no qual o sujeito atua, podendo configurá-lo como um espaço confuso.

O termo *espaço confuso* foi discretamente citado por Foucault ([1975] 2005) em seu livro sobre a *História da violência nas prisões* no Capítulo III, intitulado O Panoptismo. Para Foucault ([1975] 2005) o advento da peste e da lepra trilhou a humanidade na criação e manutenção de modelos de exclusão e de técnicas disciplinares. Utilizando esquemas diferentes, mas compatíveis, tanto a lepra quanto a peste fomentaram técnicas incorporadas pela sociedade no exercício do poder e em seus mecanismos de marcar e excluir o sujeito, classificando-o como anormal. Assim, segundo o autor, a lepra introduziu mecanismos de separação tidos como o grande fechamento, enquanto a peste propiciou técnicas disciplinares para o bom treinamento do sujeito. Em suas palavras:

A lepra e sua divisão; a peste e seus recortes. Uma é marcada; a outra, analisada e repartida. O exílio do leproso e a prisão da peste não trazem consigo o mesmo sonho político. Um é o de uma comunidade pura, o outro, o de uma sociedade disciplinar. Duas maneiras de exercer poder sobre os homens, de controlar suas relações, de desmanchar suas perigosas misturas (FOUCAULT [1975] 2005, p. 164).

Com o surgimento da peste no fim do século XVII, foram adotadas medidas de vigilância e reclusão para controle no contágio e extermínio da doença. As autoridades se viram impelidas a localizar, examinar e distribuir, classificar a população entre vivos, doentes e mortos. O espaço passa a ser fechado e sob vigilância constante, uma prisão. Cada movimento nessa esfera é registrado, reportado e controlado, constituindo um mecanismo de ordem disciplinar.

Foucault ([1975] 2005) afirma que a ordem estabelecida para o combate à peste tem a função essencial de desfazer as confusões trazidas pela doença, a saber, a confusão envolta no perigo do contágio da doença por meio dos corpos que se misturam e aquela referente ao mal que se alastra na medida em que o medo e a morte fazem com que as proibições sejam desfeitas. A confusão se instala, assim, também por uma ação da memória sobre o objeto peste, recriando as extensões e o medo da doença como um perigo iminente, mas também como forma imaginária.

A lepra, por sua vez, suscita o grande fechamento – a internação –, cujos modelos de exclusão são constituídos a partir da ramificação e intensificação do poder. A doença e o sujeito se misturam e se confundem, e falar da doença é definir o leproso como um estado do ser. Também no caso da peste, o sujeito pestilento é colocado em submissão total às autoridades que na ordem disciplinar dita as regras, os limites, a lei. Leprosos e pestilentos passam a ser assujeitados à doença. Segundo Foucault ([1975] 2005):

O leproso é visto dentro de uma prática da rejeição, do exílio-cerca; deixa-se que se perca lá dentro como numa massa que não tem muita importância diferenciá-lo; os

pestilentos são considerados num policiamento tático metuculoso onde as diferenciações individuais são os efeitos limitantes de um poder que se multiplica, se articula e se subdivide (FOUCAULT [1975] 2005, p. 164).

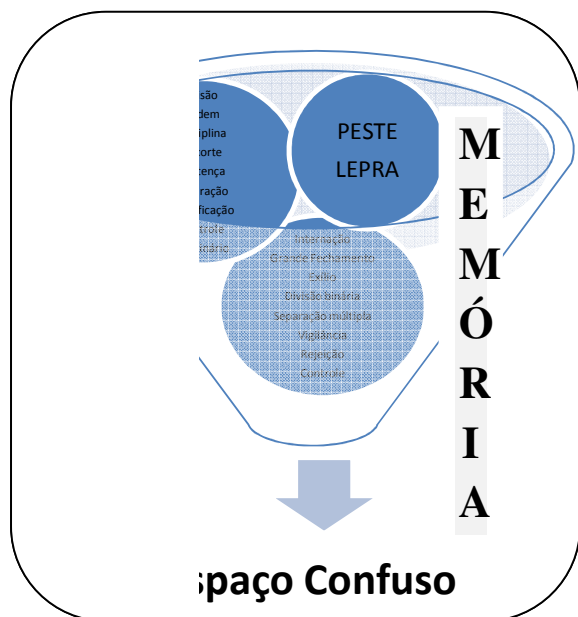
Deste modo, segundo o autor, todos os métodos de exclusão e esquemas disciplinares socialmente exercitados em nossos dias têm sua origem no tratamento preventivo que a sociedade desenvolveu como resposta ao surgimento de peste e da lepra. Mais que isso, para Foucault ([1975] 2005), as confusões e desordens dos esquemas disciplinares configurados em nossas instituições (disciplinares) têm sua origem na imagem da peste, assim como todo esquema de exclusão carrega consigo a imagem da lepra, como um contato com um indivíduo anormal que precisa ser tratado como tal e, portanto, isolado.

Foucault ([1975] 2005) ainda ressalta que a partir do século XIX o espaço de internação – o grande fechamento – passou a ser habitado por leprosos, cuja lepra era a anormalidade. Isto é, neste fechamento se encontravam aqueles que, uma vez à margem, deveriam compor um mesmo grupo de desvalidos. Na internação, encontravam-se, portanto, bêbados, mendigos, vagabundos, loucos, violentos, assassinos, etc.

Os esquemas envolvidos no tratamento da peste e da lepra por meio da memória e do exercício de controle, exclusão, de vigiar e também de punir aproximaram-se, portanto, um do outro, configurando importantes aspectos daquilo que entendemos hoje como internação, reclusão, prisão, reabilitação. Esses lugares, ao serem exercitados pelo sujeito, a memória e as relações tornam-se um espaço iminentemente confuso. Ainda em outras palavras, compreendemos que, no espaço confuso do tratamento com o leproso (social), os princípios do tratamento da peste foram gradativamente incorporados por meio da memória – individual, coletiva, ou do lugar -, a fim de possibilitar que as confusões fossem desfeitas por meio da ordem disciplinar, e é assim que se estabelece a relação entre memória e espaço confuso. O espaço de exclusão do leproso passa a receber, assim, a técnica de quadriculamento disciplinar.

Entendemos para a concepção da presente pesquisa, que as características das definições e tentativas de controle de ambas as doenças se entrelaçam, sendo afuniladas para que fosse construído daí, o espaço confuso sub o qual, muitas instituições modernas estão fundamentadas, ainda que inconscientemente. O caso da unidade socioeducativa para os menores em conflito com a lei faz parte dessas instituições que mobilizam, via memória, tais características. Formulamos, deste modo, a FIG. 1 abaixo, que condensa as principais características constituintes do espaço confuso e continuamente retomadas em nossa análise.

Figura 1 - A formulação do espaço confuso



Fonte - Elaborado pela autora.

Segundo Foucault ([1975] 2005, p. 165), a técnica de quadriculamento é realizada, assim, desde o começo do século XIX por asilos psiquiátricos, penitenciárias, estabelecimentos de escola vigiada, etc. Tal técnica é constituída partir de quatro princípios básicos:

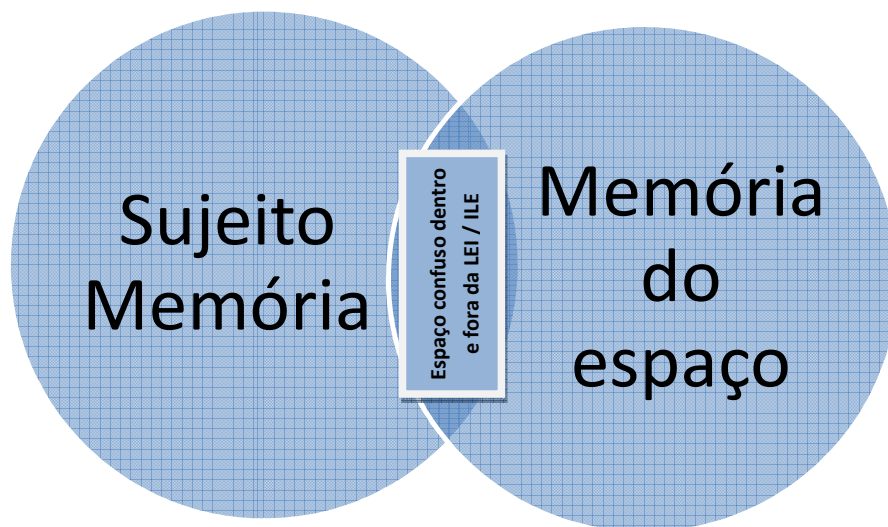
- a) o tratamento do indivíduo (leproso) como pestilento;
- b) a projeção de recortes disciplinares rigorosos sobre o espaço confuso do internamento;
- c) o trabalho com métodos de repartição analítica do poder;
- d) a individualização dos excluídos por meio de processos que marquem a exclusão.

Desse modo, o autor define que todas as esferas do controle individual e do funcionamento interno dessa instituição trabalham o duplo modo, da divisão binária (categorizando a marcação entre uma coisa ou outra; um comportamento, ou outro; uma característica, ou outra; exemplo: perigoso x inofensivo); e da determinação coercitiva (aquela da repartição, da divisão diferencial; exemplo: quem o sujeito é; onde ele deve estar; como reconhecê-lo; como vigiá-lo etc.).

Entendemos, pois, que o espaço é então confuso quando o lugar é habitado pelo sujeito cuja memória e história coexistem em (não) harmonia, (des)ordenando a realidade,

transformando limites e é deste modo que cunhamos o termo “espaço confuso” para nossa investigação. Vejamos a FIG. 2 abaixo.

Figura 2 - Sujeito memória e LEI no ILE



Fonte - Elaborado pela autora.

A lepra e a peste e seu decorrente tratamento e desdobramento aparecem como um *recall* de uma ocasião fundamental que proporcionou uma desordem transportada à concepção de espaço (confuso) de internação, sobre o qual atua ainda a memória desordenada e móvel de sua origem e de seu sujeito.

O lugar de internação para menores infratores carrega consigo traços da formação de um espaço quadriculado com todo o jogo da memória que aí transita. Assim, a internação de um adolescente após uma infração grave serve como punição e, ao mesmo tempo, como uma forma de dismantelar a perigosa mistura desse sujeito-infrator com a sociedade disciplina(da)r, que caminha dentro das regras estabelecidas. O centro se constitui, assim, como uma divisão, um recorte, um espaço marcado que divide e “protege” o restante da sociedade do infrator interno, mas a internação vem pregada a uma memória indelével.

No entanto, é necessário ainda interrogar o que movimenta e caracteriza um espaço (da sala de aula e em última instância da unidade socioeducativa) cujas ocasiões e memória transitam entre os significantes prisional e educacional?

Pensando em tal questão, articularemos a teoria exposta acima com nosso objeto de pesquisa.

3.3 ESPAÇO EDUCACIONAL OU PRISIONAL? QUE LUGAR É ESSE? EIS A DIFÍCIL QUESTÃO!

Acaso devemos nos admirar que a prisão celular com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, se tenha tornado o instrumento moderno de penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (FOUCAULT [1975] 2005, p. 187).

A filosofia existencialista de Karl Marx defende que a essência do homem é algo que ele próprio constrói ao constituir a História. Assim, a essência do homem não existe por si, mas é necessariamente criada por ele a partir das relações com o mundo a sua volta. Desse modo, “a existência precede a essência”, e o homem é visto por Marx como um produto do meio no qual está inserido.

Longe de comungar com qualquer corrente determinista e sem espaço para o singular e a surpresa, acreditamos que é coerente pensarmos na essência e existência física da unidade de reabilitação que abriga os adolescentes após a infração e a condenação. Entendemos, com isso, que o centro já existe como espaço físico portador e anunciador de uma história circulante quando o menor ingressa nesse lugar e ali constitui seu fazer, seu dizer e seu ser interno como também seu ser aluno em contexto de reclusão.

A compreensão mais elaborada dos dizeres referentes ao ensino-aprendizagem de LE, bem como as relações que se dão nesse ambiente depende, a nosso ver, de uma detalhada recontextualização física e funcional do lugar caracterizado na unidade socioeducativa para menores infratores. Perscrutaremos, assim, o modo como sujeito e memória fazem desse lugar um espaço.

Com isso, afirmamos que a história constituinte e circulante desse lugar atuará inevitavelmente nas forças que motivam o dizer e a ação nesse contexto. Cabe-nos investigar, portanto, que lugar é esse, a fim de compreender o modo com que os sentidos referentes às aulas e às atividades do ensino-aprendizagem da língua inglesa são formulados.

No que tange à regulamentação de centros de internação para os menores infratores, o ECA estabelece, por repetidas vezes (ECA, art. 94; art. 121; art. 124; art. 208, entre outros) que esses devem zelar pela promoção conjugada da escolarização e profissionalização do adolescente interno. Quanto à descrição física, o estatuto apresenta algumas lacunas, ao não sancionar a configuração desse ambiente, ou detalhar com clareza e rigor o modo como os centros devem ser projetados, executados e suas instalações fiscalizadas¹⁹.

¹⁹ Ressaltamos, no entanto, que o SINASE (BRASIL, 2006) oferece um capítulo no qual é estabelecido um parâmetro arquitetônico sob o qual as unidades devem ser construídas. O documento vem então a tamponar a

De modo geral, encontram-se no estatuto os seguintes apontamentos acerca do espaço físico dos centros de internação:

- a) devem ser constituídos como estabelecimentos educacionais (cap. IV; sec. I.; VI);
- b) devem oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitação, higiene, salubridade e segurança e os objetos necessários à higiene pessoal (Título I; cap. II; art. 94., VII);
- c) devem ser entidades exclusivas para adolescentes, que cumpram a rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração (Título III; cap. IV; art. 123).

Também o art. 185 da seção V pode ser considerado com uma descrição acerca desse ambiente:

- a) internação, decretada ou mantida pela autoridade judiciária, **não** poderá ser cumprida em estabelecimento prisional (grifo nosso).

Por meio da denegação (não), temos o não dito de que esse lugar de internação resgata a conotação prisional na memória de seu funcionamento. Ao mesmo tempo, é mobilizado o dizer que o mesmo centro deve ser um lugar diferente de um estabelecimento prisional. Distinguir-se-ia, portanto, de penitenciária, que é uma casa de detenção na qual os condenados com idade superior a 18 anos são enviados após julgamento e sentença por algum crime. O documento nos aponta, deste modo, que centro de internação para menores em conflito com a lei precisa ser nomeado um estabelecimento educacional e não prisional.

O estatuto indica que o centro de internação deve ser entendido como um sistema disciplinar que habilite o menor infrator a uma reintegração social após o período de reclusão. Ao mesmo tempo, a internação com privação de liberdade, instrumento moderno de penalidade, é decorrente de uma infração e, portanto, se reveste do significado de punição a uma conduta não aceita. O isolamento do menor em um centro de internação diz de sua impossibilidade de convivência social e da necessidade de proteger a sociedade dos danos que ele pode causar; diz da urgência de puni-lo, mas, sobretudo, da necessidade de reeducá-lo.

Constituído como um ambiente de privação de liberdade, ainda que precise ganhar a denominação de estabelecimento educacional, ou socioeducativo, o centro é um espaço quadriculado e assistido que estabelece e fiscaliza a execução de regras, normas, condutas a

lacuna deixada pelo ECA, no entanto, o próprio SINASE reconhece que tal parâmetro ainda funciona apenas no plano ideal.

serem obedecidas pelos menores como possibilidade de treinar, habilitar e preparar o infrator para uma futura reinserção social.

Compreendemos que a internação representa um isolamento involuntário e um comportamento condicionado pelas múltiplas instâncias de vigilância que se dão nesse local: “instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz” (FOUCAULT [1975] 2005, p. 187). Os menores saem “da rua” e passam a ser submetidos ao funcionamento dessas instâncias e é a partir desse convívio em contato com a memória que ali se movimenta que seu fazer será norteado.

Após flagrante e apreensão, o menor é imediatamente encaminhando para o juizado de proteção ao menor, que avaliará o caso encaminhando ou não o adolescente a um abrigo. Caso a infração seja considerada grave, ou o menor já tenha praticado outro ato infracional anteriormente, ele é enviado para um abrigo provisório do sistema socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei. O adolescente ficará nesse abrigo por um período máximo de 45 dias, período não só de aguardar a definição do processo e do tempo a ser cumprido em regime fechado, mas também um período de adaptação ao sistema de internação. Por esse motivo, nesse lugar a coerção e a disciplina são mais incisivas. Nesse sentido compreendemos que:

[...] o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT [1975] 2005, p. 143).

Nesse período, segundo relatos durante o ano de formação do *corpus*, na maioria das vezes o adolescente precisa passar por um intenso tratamento de desintoxicação, devido ao seu envolvimento com entorpecentes. Geralmente esse é um período de revolta e negação por parte do menor acautelado, o que gera um comportamento agressivo, seguido da repressão por parte dos agentes. É evidente que o exercício da disciplina é explorado no intuito de moldar a conduta arredia, violenta e *anormal* do menor. É iniciado assim um trabalho intenso de construção ou treinamento do corpo-comportamento do sujeito.

A noção de docilidade explorada por Foucault ([1975] 2005) é oriunda da redução materialista da alma – “o homem-máquina” de La Mettrie – e da teoria geral do adestramento. Essa noção une ao corpo analisável o que pode ser manipulável, logo, transformado e aperfeiçoado. O autor descreve, então, como, no decorrer da história humana, as fórmulas gerais de dominação e adestramento ditaram as formas da “docilidade do corpo humano”, impondo, disciplinando (distribuindo tarefas, *cercando* ambientes, impondo horários, etc.),

coagindo enfim e, ao mesmo tempo, delineando as relações de poder camufladas ou evidenciadas nessas e por essas relações. Conforme o autor:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto **mais obediente quanto é mais útil**, e inversamente. Forma-se então uma **política das coerções** que são um **trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos**, de seus gestos, de seus **comportamentos**. O corpo entra na maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] **A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis** (FOUCAULT [1975] 2005, p. 119, grifos nossos).

O exercício disciplinar que se dá no espaço quadriculado de internação funcionará como a maquinaria de poder que moldará o corpo do adolescente a fim de estabelecer uma ordem. Desse modo, se até então o adolescente estava submisso à ausência de regras ou às regras próprias da rua, do tráfico ou das gangues, no abrigo provisório a disciplina é aplicada e investida pelo jogo do olhar, isto é, torna-se prontamente evidente para o menor que ele está sob vigilância e sujeito à punição, o que requer dele um comportamento tanto mais obediente quanto útil.

A disciplina revela sua instância e face, as técnicas informam e orientam o menor via relação de poder e estabelecimento de normas para atingir a conduta obediente e previsível de um corpo impelido a ser dócil. Essas técnicas que “retomam e multiplicam as funções do juiz” (FOUCAULT [1975] 2005, p. 187), e de seu julgamento são reveladas por meio de atos como um simples corte de cabelo padronizado, uso de uniformes, estabelecimento de horários para acordar, almoçar, jantar, ver televisão ou jogar bola e dormir. Exigir que o sujeito frequente uma escola, desenvolva atividades e tarefas seguindo horários estabelecidos compõem um forma eficaz no exercício disciplinar e na “docilização” do corpo infrator.

São as “cronologias marcadas” que ditam as ordens, não apenas no sentido de prioridade das tarefas a serem executadas, mas principalmente no sentido de explicitar a obrigação de cumprir uma rotina estipulada e executar os afazeres. A vigilância e notação orientam o adolescente a um modo aceitável de comportamento e submissão. O corpo é treinado a ser dócil.

Após o período de um a 45 dias para decisão da medida socioeducativa, da adaptação e resposta em forma de um comportamento mais passivo, o adolescente é encaminhado para uma das quatro unidades socioeducativas da cidade de Belo Horizonte. Salvo casos de superlotação ou remanejamento por questões de segurança (por exemplo, evita-se ter internos de gangues rivais, bem como de mesmas gangues em uma única unidade) o menor

permanecerá interno nessa unidade pelo período de seis meses a três anos, conforme a sentença.

Como vimos acima pela citação do ECA, o centro de internação para menores infratores deve ser um espaço físico em condições adequadas de moradia e segurança; deve ser exclusivo para adolescentes; não deve ser um estabelecimento prisional e recebe o qualificador de estabelecimento educativo. Contudo, quais são os critérios que devem se fazer presentes em um espaço físico para que este seja identificado como estabelecimento educativo ou prisional? Quais são os elementos que fazem com que sejam classificados de uma forma e não de outra? Como vimos acima, o documento não se ocupa de desenhar por meio das palavras como esse estabelecimento deve ser constituído.

Percebemos, com isso, que o discurso constituído no estatuto como lei e no funcionamento de uma instância jurídica – isto é, a internação – apresenta lacunas a serem preenchidas à revelia da interpretação; ou o discurso constituído na memória que mobiliza o sentido e o imaginário acerca dos termos *estabelecimento educacional* X *estabelecimento prisional*.

O uso da denegação para definir que o centro de internação não pode ser um estabelecimento prisional coloca em questão a desestabilização da ordem do discurso ou da memória envolta na definição dos termos. Em outras palavras, a internação é um isolamento involuntário e, sem sombra de dúvida, uma punição severa a um comportamento não aceito na sociedade: é a reclusão com toda sua carga de vergonha revestida pela privação do direito à liberdade. Essa característica fundamental faz com que os dizeres que denominam ou constituem esse espaço se aproximem daquilo que entendemos como prisão. Consequentemente, tal definição está, de um modo ou de outro, atrelada ao funcionamento do espaço quadriculado que se aproxima das características mobilizadas a partir do surgimento da peste e da lepra com seu apelo à vigilância, punição, exclusão, ordem e disciplina.

O que temos, ao mesmo tempo, é a conclamação de que esse lugar não pode ser uma prisão, pelo fato de ali receber adolescentes “imputáveis” que devem cumprir medidas socioeducativas. Há naturalmente aquilo que escapa ao discurso, com o discurso e pelo discurso, fazendo com que tenhamos não respostas, mas perguntas: que lugar (confuso) é esse? Espaço educacional ou prisional? Eis a difícil questão que se instala.

A simples e demandada denominação de centro como sendo socioeducativo não pode ser capaz de caracterizar esse lugar como um estabelecimento educacional, dado o simples

fato de se promover um forte esquema de segurança²⁰ para garantir a reclusão involuntária do infrator. Porém, nesse ambiente de reclusão, há, necessária e paralelamente, um sistema educacional acoplado e condicionado ao funcionamento do centro de internação.

O artigo 53, parágrafo 1 do Estatuto estabelece que é assegurado a toda criança e adolescente “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O artigo 94 expõe de modo mais específico os programas de internação estabelecendo que estes devem, entre outros, “propiciar a escolarização e profissionalização” da criança, ou adolescente internos.

Temos, assim, a instância punitiva decorrente de uma infração, resultando na privação de liberdade e, concomitantemente, a necessidade de um sistema educativo no centro de internação que transita em meio aos discursos e às relações circulantes: são adolescentes; são criminosos; são infratores; são menores em conflito com a lei; estão na cadeia: sim, não; são acautelados; é uma medida socioeducativa... Escola e prisão se mesclam, confundem-se e coexistem, tornando a escola uma instância da prisão, e por assim ser, também uma punição imposta, involuntária e disciplinar; ou a prisão se torna causa para a existência da escola.

Retomando o esquema sobre o espaço (DE CERTEAU, 1988) no qual a composição (física) de um dado lugar inicial (I), submetida ao modo com que a memória (II) interfere em um dado momento atual (III), mobilizando as relações no/com o espaço (IV). Vejamos, então, a retomada e rearticulação do diagrama proposto por De Certeau (1988) por meio do DIAG. 2 apresentado abaixo:

Diagrama 2 - A diferença entre espaço e tempo na sala de aula de ILE



Fonte - Diagrama De Certeau (1988) (Adaptado)

É necessário considerar o esquema estabelecido acima, para se compreenderem os sentidos constituídos na nomeação de ensino e aprendizagem da língua inglesa nesse lugar. A sala de aula de língua inglesa, e em última instância a Unidade como um todo, representa o

²⁰ Retomaremos esse aspecto no decorrer das subseções.

ponto inicial, ponto de partida e também de chegada para a compreensão elaborada dessa prática educativa. É nesse lugar que os dizeres se encontram constituindo as ações. Ali, porém, trabalha a memória com seus procedimentos (discutidos na subseção anterior) de busca, de mostrar e de esconder; de resposta às ocasiões do presente segundo os fragmentos armazenados outrora; segundo o histórico de cada indivíduo, mas também das denominações dos significantes prisional e educacional, da busca por desfazer as confusões entrelaçadas à denominação “o grande fechamento”. A ação do sujeito e memória em dado lugar e tempo configura, (re)define e faz com que um espaço seja criado.

Vemos, portanto, que a forma com que a memória trabalha no sujeito e suas relações, mas também em torno das definições *estabelecimento educacional* e *estabelecimento prisional*, estabelece uma das instâncias²¹ da formação do *espaço confuso* da realidade investigada.

Cremos, assim, que a tentativa de apresentarmos uma resposta às questões propostas por Foucault ([1975] 2005, p. 187) na abertura da presente seção não é livre de controvérsias e ressalvas. Nesse sentido, acreditamos que não devemos ficar surpresos pelo fato de o enclausuramento com grades e celas ter se tornado modelo moderno de penalidade, ou “nos admirar que a prisão celular com suas cronologias marcadas [...] se pareça com as escolas e todas se pareçam com as prisões” uma vez que há algo que as torna comuns, ou as une: os muros (físicos ou invisíveis, mas presentes), as regras, a disciplina, os horários; a configuração das salas, etc.

Em ambos os ambientes há a necessidade de o sujeito fazer parte desse contexto como um investimento humano, social, econômico, intelectual, etc.; como um investimento visando a um bem maior no decorrer do percurso dessa experiência: ambos ambientes visam integrar o sujeito à sociedade. Com isso, vemos que a semelhança entre escolas e prisões não pode apenas ser vista ou discutida como negativa, em ambas as instâncias (que podem se entrelaçar) pode haver a abertura a uma reinvenção, interna e externa, e a certeza de que, por detrás dos muros, há muito mais do que aquilo que os olhos esquadrihados podem alcançar.

Ao mesmo tempo, consideramos que as instituições também se distanciam, uma vez que a escola é constituída na contemporaneidade como um direito essencial do ser humano, ao passo que a prisão é desenvolvida como punição. Ao colocarmos as duas instâncias - prisão e escola – comprimidas em um mesmo espaço físico, as instâncias que as aproximam e as separam ganham confusa notoriedade ao procurar por uma ordem.

²¹ Este conceito será retomado ainda na segunda parte do trabalho e outra instância problematizada.

Identificamos, enfim, o centro de reabilitação investigado como um espaço confuso no qual os significantes educacional e prisional, e a memória aí circulante se entrelaçam nesse território quadriculado. Propomos traçar uma sistemática descrição desse espaço, valendo-nos basicamente dos princípios da técnica de quadriculamento, apresentada na subseção intitulada “E quanto o espaço é confuso?” e do duplo método de repartição expostos na subseção anterior.

Seguiremos em nossa descrição dos princípios do quadriculamento devidamente apropriados para nossa pesquisa. Temos, portanto, os seguintes critérios que nortearão não apenas o presente capítulo, mas, sobretudo, o tratamento de nossos dados no capítulo que se destinará especificamente às análises:

- a) tratamento do indivíduo em conflito com a lei como Sujeito Acautelado;
- b) a projeção de Recortes Disciplinares sobre o Espaço:
 - Métodos de Repartição analítica do poder,
- c) individualização dos excluídos por meio de princípios que marquem a exclusão.

Por meio desses princípios e dos métodos de repartição, discutiremos, neste capítulo e no seguinte, basicamente o centro em sua constituição espacial, em sua relação com o tempo e com a memória, e em seus rituais estabelecidos. Ainda que de forma indireta, a todo momento consideramos a atuação da memória sobre o espaço e os sujeitos. Optaremos por modificar a ordem dos princípios, começando pela “projeção de recortes disciplinares sobre o espaço”, apenas por uma questão didática e entendendo que uma descrição sobre o espaço deve vir antes do tratamento do indivíduo, ainda que estejam necessariamente relacionados. Também a discussão sobre “O tratamento do indivíduo em conflito com a lei como Sujeito Acautelado” por razões teóricas será apresentada apenas no final do capítulo seguinte.

Entendemos a necessidade de acolhermos os discursos circulantes a partir da constituição física e do funcionamento desse centro que resvalarão certamente no modo com que os sujeitos se posicionam e (não) se encontram naquilo nomeado *experiência de ensino-aprendizagem de LI* nesse espaço específico.

As subseções que se seguem são, portanto, um ponto de encontro da teoria e análise, que falarão de espaço, memória e seus sujeitos, fundamentando o modo com que os dados da pesquisa serão posteriormente analisados.

Para tanto, utilizaremos apenas os diários de campo escritos no decorrer do ano da intervenção e as entrevistas com os agentes socioeducativos. Dispensaremos, aqui, a aula de

inglês gravada em áudio, os diários e entrevistas dos alunos e da professora, já que eles serão devidamente analisados no capítulo que se destina à análise do *corpus*.

Ressaltamos ainda que, apesar de esboçarmos alguns gestos de análise no presente capítulo, os dados são apresentados apenas como uma introdução da análise a ser aprofundada posteriormente. Entendemos, com isso, que a proposta das subseções que se seguem é apenas estabelecer a (necessária) ponte entre a teoria e a análise, como aprofundamento na realidade investigada, mas também como uma preparação para a compreensão e análise do *corpus* a ser apresentado posteriormente.

3.3.1 A projeção de recortes disciplinares sobre o espaço

“Aqui é muito fechado” (André)

A fala do aluno André ratifica a definição e discussão do centro de internação investigado como espaço quadriculado acoplado à memória resgatada acerca do *grande fechamento*. O adjetivo utilizado por André²² nos remete a algumas características constituintes de lugar quadriculado delimitado por altos muros, portões, grades, cercas, cadeados e olhares vigilantes.

Localizado em uma área que abriga outros centros de reclusão e penitenciárias, a unidade investigada foi uma antiga penitenciária para adultos que, após algumas alterações, foi tido como preparada para receber os menores em conflito com a lei. Sendo essa uma área de segurança máxima de acesso restrito, os carros devem ser registrados recebendo um selo que os identifica e garante que as cancelas sejam abertas para os que trabalham nessa área. Após a primeira portaria, os carros devem ser estacionados na rua, em frente ao centro e nunca no interior dele.

Um alto muro arrematado com cerca elétrica envolve o centro. Há um portão para entrada e saída de viaturas e/ou ambulâncias e um portão menor onde se encontra a portaria. Essa portaria dá acesso específico ao centro, sendo ritual obrigatório para todos a identificação e o registro dos nomes em um livro diário. A portaria é como uma pequena sala subdividida com mais duas outras salinhas ainda menores. Em uma delas ocorre a “revista” de amigos e parentes dos internos nas tardes de terças-feiras, dia em que acontecem as visitas. A outra salinha funciona apenas como passagem de todos e está

²² Todos os nomes são fictícios. Ver detalhes no capítulo metodológico.

equipada com detectores de metais e aparelhos eletrônicos. Há um agente responsável por essa portaria trabalhando em regime de 12 X 36 (trabalha 12 horas e folga 36).

Após essa portaria, nos deparamos com o seguinte *quadro*: à frente avistamos um imenso portão que dá acesso ao núcleo 2²³ com grades e cadeados e uma cerca elétrica ao final de sua extensão; no lado direito está uma parede de concreto com um portão menor com grades e cadeados; atrás está o portão grande, que dá acesso aos veículos autorizados.

A passagem pelo portão menor é obrigatória, salvo em caso em que professores e funcionários do centro estão se dirigindo especificamente ao núcleo 1 durante a troca das aulas. Após esse portãozinho, há um corredor: no fundo do lado esquerdo uma sala com grades, na qual acontecem reuniões dos funcionários do centro ou com os alunos internos. A próxima porta leva para a diretoria do centro, para as salas de atendimento interno aos adolescentes (psicólogos, dentista, enfermaria, etc.); para as salas de aulas, refeitório e alojamento do núcleo 2. No corredor há ainda um banheiro pequeno para funcionários e a próxima sala é a sala dos professores ou o espaço de funcionamento da “escola”, isto é, duas salas nas quais os professores guardam seus materiais, fazem reuniões, e cumprem seus intervalos. Nesse espaço há um computador, televisor, rádio, livros, aparelho de DVD, cartazes com avisos ou mensagens, uma mesa maior com cadeiras em volta, uma mesinha menor com outras cadeiras; algum material escolar como papel *craft*, cartolinas, canetas, cadernos, etc.

Entre as salas de atendimento, há no canto direito um portão com grades e cadeados que dá acesso ao núcleo 2. Espalhadas no corredor estão quatro salas de aula pequenas e um refeitório com TV. Ao final desse corredor, há outro portão com grades e cadeados limitando o acesso ao alojamento.

De volta ao cenário após a portaria do centro, há o portão maior, que leva para o núcleo 1 e também para a quadra de esportes localizada na lateral esquerda dessa área. Cercas cobrem toda a quadra, lados e teto. Próxima à porta que leva à quadra, há um outro corredor com vários portões que conectam os núcleos. No centro desse espaço está localizado o núcleo 1. O refeitório está no lado direito e no lado esquerdo uma sala dos agentes e uma sala de aula. A seguir, grades e cadeados separam mais quatro salas de aula nas laterais e o espaço central serve de área de lazer, com uma TV. Os alunos fumam nesse local, separado por mais grades. Por detrás dessas grades, estão os alojamentos dos adolescentes. Nesse espaço, após a quadra, há outro portão com grades e cadeados. Nesse

²³ Os núcleos serão detalhados no decorrer dessa subseção.

limite, então, estão as salas de aulas, o refeitório com um televisor e o alojamento dos adolescentes.

Ao receber os adolescentes, o centro também recebe o prontuário dos adolescentes com detalhes sobre a vida regressa do menor: nome, idade, local de nascimento e residência, ocorrências, sentenças e características comportamentais colhidas durante o período de internação provisória e de todo o processo.

Após sua chegada ao centro, o menor é submetido a uma forte esfera de controle individual e funcional por meio do duplo modo da divisão binária que define, qualifica e marca dois espaços distintos no mesmo centro de internação, já mencionados acima como núcleo 1 e núcleo 2. Também opera nessa esfera, a determinação coercitiva na repartição diferencial dos internos nesses espaços. Pode haver uma mobilidade dos alunos nesses núcleos, contudo, esta mobilidade é definida por meio de uma criteriosa avaliação comportamental dos internos. Ou seja, passar de um núcleo para outro depende do histórico do sujeito-encarcerado no centro.

Segundo Foucault ([1975] 2005, p. 123), “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há de se repartir”. Nesse centro de internação, o número de internos varia de 32 a 35 adolescentes, compondo cada núcleo de 15 a 18 adolescentes.

Ao ser internado no centro, o adolescente é geralmente direcionado para o núcleo 1. Nesse núcleo o banho é frio e a presença de agentes tende a ser maior por se tratar de um local ainda de adaptação. No núcleo 2, os internos têm o privilégio do banho quente e, por ser fisicamente mais ligado à diretoria do centro, é um ambiente que recebe sempre atenção mais imediata quanto a limpeza, funcionamento e alimentação. No núcleo 2 estão os internos mais bem comportados e envolvidos com a escola, deixando evidente a classificação *binária* que qualifica, caracteriza e separa. Ficam evidentes, também, os traços da determinação coercitiva, uma vez que a divisão e alocação dos adolescentes nos núcleos são diferenciais, estabelecendo quem são os sujeitos internos, onde devem ser alocados e como devem ser vigiados, premiados ou punidos. A memória é representada nesse processo por meio do sistema de notação. Cada ação dos adolescentes neste espaço é registrada em seu “Estudo de Caso”, que será detalhado posteriormente.

Muitas vezes o núcleo 1 é denominado pelos professores, funcionários ou pelos próprios internos como “lá em baixo”, ao passo que o núcleo 2 é qualificado como “em cima”. Lembramos que ambos os espaços estão em um mesmo plano terrestre, isto é, não há andares físicos que possam qualificá-los dessa forma. Naturalmente essa denominação vem

apenas ratificar a divisão segundo classificação mais positiva ou negativa. A marcação lexical núcleo 1 ou 2 é precedida de uma marcação que envolve julgamento, ordenação e o estabelecimento de “promoções”, ou punição informada por uma memória que aí se move. Para Foucault ([1975] 2005) tal divisão tem duplo papel de marcar e castigar ou recompensar. Em suas palavras vemos que a divisão trabalha no sentido de:

[...] marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição (FOUCAULT [1975] 2005, p. 151).

Em ambos os núcleos o tempo impõe a execução de rituais que visam a criar nos internos uma disciplina exemplar, impondo-lhe a postura de um corpo dócil. Os rituais caracterizam um conjunto de regras naturalizadas para o estabelecimento da ordem, que nos possibilita vislumbrar o tratamento dispensado ao corpo do indivíduo, transformando-o em sujeito-acautelado (encarcerado), cujo corpo deve se fazer dócil. No entanto, por seu caráter de imposição e lei, essa docilidade sempre resvala em algo da ordem da resistência, mascarada por uma falsa docilidade. Vejamos essa discussão na subseção que se segue.

3.3.2 Os princípios de individualização



*Falavam que morreu apenas começou
Na traição judaria escondidos no
vento
Atocaiaram meu manu pro santo
julgamento (...) Julgaram meu irmão
eu devo estar sonhando*

A presença do agente socioeducativo na sala me pareceu estranha no início, mas como os meninos, logo me acostumei com esse fato (VALDENI, Diário de campo, 27 fev. 2008).

As salas têm um número reduzido de alunos, contando, geralmente, com dois a seis alunos por sala, e apenas uma sala com oito alunos no período de observação. Em turmas com menos de quatro alunos, há a presença de apenas um agente; na turma com mais, são pelo

menos dois agentes, no entanto, a quantidade de agentes na sala é determinada muito mais pelo comportamento dos alunos do que por sua quantidade.

O que percebemos a partir de nossa investigação é que a presença do agente no momento da aula funciona tanto como um *recall*, do passado desses alunos (da ordem do simbólico, já que o agente ali se apresenta como a lei), quanto como a marcação da exclusão desse grupo peculiar de alunos, já que com tal presença é reforçado o que eles fizeram e a necessidade de serem vigiados, como um perigo iminente, excluídos da normalidade. Este fato também trabalha na configuração do espaço de tensão entre a escola e a internação, a ser significado pelo sujeito-aluno encarcerado. A presença do agente no momento da aula se revela, assim, como uma determinação coercitiva que amarra o passado (a transgressão dos alunos; aquilo que o sujeito fez outrora) e o presente (aquilo que fazem agora está sempre sendo vigiado, por uma questão de segurança e controle). Instaura-se aí uma confusão dos espaços, tempo e memória que se misturam e são ressignificados pelos envolvidos que aí se relacionam.

O ritual de cada aula tem início com a chegada do aluno que espera até que o/a professor(a) chegue. Este, ao chegar, precisa apresentar para o agente seu porta lápis, para que seja averiguado o número de canetas e lápis, tesoura, ou material cortante que está trazendo para a sala. Esses dados são registrados em um caderno, juntamente com o nome da disciplina, do(a) professor(a), dos adolescentes presentes, dos adolescentes ausentes e o nome do agente. Professor e agente datam e assinam. Ao final da aula o porta lápis é conferido. Caso seja percebido que algum material foi extraviado, o mesmo deve ser cuidadosamente procurado, “pois tudo pode virar ‘chucho’²⁴ na mão dos adolescentes”, segundo mencionado pelos professores em conversas informais, por muitas vezes.

Até o mês de outubro do ano observado, o/a professor(a) precisava ir à sala dos professores a toda troca de turma para pegar os cadernos daquela turma. Os alunos não podiam ficar com seus materiais e esse procedimento atrasava muito o início das aulas. Após algumas reuniões, ficou decidido que os alunos poderiam ficar com os cadernos até a última aula, quando o último professor recolheria tudo.

A individualização nesse contexto específico que buscamos detalhar se dá por meio do dizer e da ação que operam no sentido de marcar o lugar e posição²⁵ do sujeito-interno. Os

²⁴ Tipo de arma; uma espécie de arma cortante. Esse vocábulo é muito utilizado no meio dos adolescentes, que procuram oportunidades para fabricar um “chucho”. Fala dita pela professora de português em conversa informal.

²⁵ Conceitos discutidos nos capítulos seguintes.

objetos identificados e conferidos; cadernos confiscados; alunos listados, agentes na sala de aula são traços que marcam o lugar e a posição que o interno deve assumir para si.

Vale aqui resgatarmos novamente a ideia do sujeito que segue marchando.

Em um mesmo compasso, é imediato e mais eficiente evidenciar aquele que, por negligência, ignorância ou rebeldia sai do compasso. Há, desse modo, um jogo paradoxal de universalização promovida pela marcha e de individualização favorecida pela visibilidade do passo desvirtuado. Esse jogo que, operando em harmonia, garante a docilidade disciplinar do corpo interno, será descrito nessa subseção por meio de quatro princípios de individualização do centro: o PIA, Estudo de Caso, a Comissão e o Seguro.

O grande princípio de individualização no centro é, certamente, o Plano Individual do Adolescente (PIA), uma vez que é por meio deste documento que a memória ganha materialidade, constituindo um registro detalhado e sistemático sobre todo histórico do sujeito-acautelado. O PIA é o sistema básico de notação da unidade, sendo, assim, uma pasta na qual estão todas as informações sobre a vida e os atos do adolescente: nome, endereço, filiação, situação escolar, infração, etc. Nesse arquivo, é anexado e atualizado o Estudo de Caso do adolescente, o segundo sistema de individualização do sujeito-encarcerado.

O Estudo de Caso é uma reunião semanal na qual cada adolescente é avaliado individualmente, em função de suas atividades e comportamento em relação a todo o grupo (na marcha). Essa reunião conta com a presença de psicólogos, um dos coordenadores dos agentes e um dos dirigentes administrativos da Unidade. A presença da supervisora da escola é indicada, mas não obrigatória, contudo o responsável pedagógico deve obrigatoriamente enviar uma espécie de relatório sobre o comportamento e o desenvolvimento dos alunos na escola. Os métodos de notação são explicitados nesse estudo semanal: caderno de frequência dos alunos; número e tipo de ocorrências e descrição do comportamento são colocados em comparação com a ficha inicial do sujeito-acautelado para se avaliar como seu processo de reeducação está progredindo. Toda essa documentação está contida no PIA.

Atuam, assim, esquemas rígidos de notação, isto é, há a adoção de critérios explícitos de avaliação comportamental, na qual a vida e o comportamento do adolescente são cuidadosamente esquadrinhados, anotados, investigados e avaliados marcando sua individualidade, deixando claro sua condição de sujeito-acautelado. Observemos o relato que se segue:

Descobri também que em determinadas datas o centro recebe uma comissão de técnicos que fazem o “Estudo de Caso” dos alunos. Discutem a condição dos meninos etc. (VALDENI, Diário de campo, 03 mar. 2008).

Após a análise, conversas e anotações nas fichas individuais do adolescente que compõem o PIA, os técnicos, juntamente com a equipe do centro, convidam o adolescente para uma conversa. Averiguam os dados, ouvem queixas e observações do adolescente em sua chance formal e legitimada de se mostrar “dócil”. O PIA é encaminhando ao juiz sistematicamente, e uma avaliação positiva contribui na redução do tempo de internação a ser cumprido pelo menor.

Diante de comportamento julgado transgressor o aluno é mandado para a comissão (“estar de comissão”) e isso certamente irá para seu prontuário. Esse “castigo” é uma outra forma de individualização do sujeito-acautelado.

Nos limites do centro, o termo *ir/estar de comissão* é muito conhecido por ser uma punição a um comportamento inaceitável nesse espaço. A comissão é uma determinação coercitiva que individualiza o excluído marcando prontamente sua exclusão. Além do transgressor, toda a comunidade local sabe de sua exclusão e punição exemplar. Vejamos o relato abaixo:

A segunda aula foi com a 602 – 7 alunos e 3 agentes, seriam 8, mas 1 deles está de “comissão”. Isto é, o aluno fez algo indevido e está de castigo esperando as providências. Nesse período de comissão os alunos não podem ir às aulas (VALDENI, Diário de campo, 5 mar. 2008).

A punição é aplicada tendo como referência o tempo e espaço mediados pela memória. Dito de outro modo, o mau comportamento recobra a situação disciplinar a qual o menor deve se submeter ininterruptamente naquele espaço específico de vigilância e punição. Uma vez “de comissão”, o aluno não pode ir para a aula e permanece isolado (geralmente em seu alojamento), excluído de todas as atividades que os adolescentes participam no decorrer da rotina do centro. No ócio, o tempo é mais pesado, e o espaço (de exclusão) é marcado de forma ainda mais incisiva.

O próprio significante *comissão* é outra instância da mediação da memória. Como visto acima, a comissão é um grupo de profissionais que se reúne para estudar o caso individual de cada adolescente. A memória nesse e desse lugar faz com que uma prática do centro, executada por determinados profissionais, se transforme em estado (*está de...*), nome próprio (nome de um castigo) e prática de coerção (*está de comissão*). Seria também como um elíptico para a afirmação seguinte: “até que a comissão de profissionais decida sobre determinada situação, o menor (infrator) está suspenso de todas as atividades do centro”.

Por fim, discutimos a forma mais radical de isolamento no centro que individualiza o sujeito-interno, marcando, definitivamente, sua exclusão. Essa forma é significativa *de seguro*. Vamos discutir esse princípio de individualização a partir do seguinte relato:

[...] Na turma da 801 só havia dois alunos, Ricardo e Tevis. O André não estava. Na última aula que o vi, insisti lhe perguntando se estava bem. Ele, muito contido, balançava a cabeça afirmando que sim. Durante toda a aula e algum tempo depois que a aula acabou, ele cuidou detalhadamente da capa de seu diário. Depois das conversas “engraçadas” entre Ricardo e Tevis e fragmentos de conversas dos outros internos, descobri, “na língua deles” o que havia acontecido. Os dois descreveram o ocorrido: “O André fechou com o errado”; “Xnovô” e “foi colocado de seguro”; “ganhou o bonde”; “Foi para o hotel do tio Nelsinho”. Ainda segundo eles, “não voltará nunca mais para a escola, pois se isso acontecer ele morreria.” (VALDENI, Diário de campo, 22 abr. 2008).

Com a evolução da pesquisa que nos dispusemos a realizar, compreendemos que a simples observação e notação da realidade investigada não seriam suficientes para propormos um entendimento mais apurado acerca do ensino-aprendizagem do ILE neste contexto. Compreendemos que, para além da observação e notação, fomos impelidos a vivenciar tal espaço com toda sua carga pesada e confusa. Compreendemos, assim, a necessidade de estarmos intimamente inseridos como parte deste contexto, para que nos fosse possível apreender o modo como os sentidos são aí constituídos. Ainda assim, sempre nos escapará alguma coisa das leis discursivas internas que circulam nesse espaço entre aqueles que marcham. Da mesma forma, sempre nos escapará aquilo que extrapola os limites visíveis do espaço e adentram os limites das estruturas psíquicas desses sujeitos, restando-nos, quando muito, rastros.

No intuito de explorar os sentidos e tais leis discursivas, tomamos mão do último recorte apresentado acima. Como não poderia deixar de ser, nesse espaço há também resistência, condição essencial para o exercício do poder e da disciplina. O recorte apresenta um fato acontecido entre André, Ricardo e Tevis, alunos da turma 801 e pertencentes do núcleo 1 da unidade. Ricardo e Tevis são internos há mais de dois anos, e pelo que conseguimos observar (além das aulas, por meio de conversas com os agentes sobre o comportamento de ambos), eles cumprirão o tempo máximo de internação previsto no sistema socioeducativo (três anos). Ambos não seguem regras de higiene, reclamam das aulas, dos agentes, dos professores. Vez ou outra, falam palavrões, não respeitam os agentes. Não são dóceis, ao contrário, são temidos. Na lei deles, André agiu de forma infiel com eles *«fechou com o errado / Xnovô»*. Diante dessa infração, houve, entre eles, o “santo julgamento” e sua condenação já havia sido decretada: seria morto. André teve definitivamente sua exclusão marcada *«não voltará para a escola nunca mais»*. O seguro, a prisão isolada, é assim uma

instância máxima de isolamento que pode atuar tanto como proteção para um adolescente (não poderia ficar com os outros adolescentes), quanto como punição para um ato muito grave cometido por ele no centro. Assim, punição e proteção se entrelaçam e se confundem.

Podemos dizer, com o exposto acima, que toda individualização dos internos se revela como um método de repartição analítica que ratifica o poder e tornam evidentes as regras e as posições a serem respeitadas e o modo como o espaço é delimitado (por) e delimita seus sujeitos. A individualização se dá, enfim, via a (severa) marcação do excluído.

3.4 CONCLUSÃO

Procuramos estabelecer, ao longo deste capítulo, uma reflexão em torno do espaço e da memória a fim de compreender quais são as espacialidades assumidas pelos sujeitos de nossa pesquisa e o modo como estas aparecem ou constituem as relações. Propusemos, assim, a apresentação e articulação de alguns constructos teóricos sob os quais nossa investigação se ancora. Exploramos a concepção do espaço confuso e sua relação com o advento da lepra e da peste numa dada época: fatos históricos retomados pelo jogo da memória para a transformação dos espaços e de seus sujeitos.

Propusemos, enfim, uma detalhada discussão acerca do espaço de internação e das condições de produção dos discursos que aí circulam, entendendo ser isso essencial para uma compreensão mais apurada do modo com que o ensino-aprendizagem da LI se dá e é mobilizado nesse ambiente. Assumimos, neste percurso, que a compreensão dos sentidos mobilizados na sala de aula do inglês está necessariamente atrelada ao espaço e ritos da Unidade.

A partir das exigências do ECA em relação a esse lugar, percebemos que é estabelecida uma tensão entre o prisional e o educacional e todos os desdobramentos dessa tensão garantem a formulação de um espaço confuso. O espaço apresenta traços tanto do que é concebido como educativo, quanto do prisional e, em algumas vezes, a qualificação “socioeducativo” se revela como um agente; uma outra instância do olhar do juiz altamente vaga, generalizante e confusa.

Nossa investigação estará, portanto, fortemente ancorada na discussão apresentada no capítulo que ora encerramos, uma vez que os relatos vão sempre, de alguma forma, ressoar os efeitos da memória (do sujeito), do tempo sobre o espaço disciplinar. Tais efeitos serão certamente evidenciados no modo com que o ensino (de inglês) acontece nesse espaço

confuso, delimitando os discursos, mobilizando e/ou estagnando as relações, também confusas.

Passemos, a seguir, a algumas considerações sobre o discurso, retomando nossas discussões sobre a memória e aprofundando em alguns outros conceitos.

4 O DISCURSO E AINDA A MEMÓRIA E O ESPAÇO

4.1 O DISCURSO DA LINGUAGEM

Se o espaço é um lugar praticado, diríamos que o discurso é, em primeira instância – e menos complexa, portanto –, a palavra cumprindo sua missão de ser exercitada é a palavra cumprindo seu papel de estar em curso e, assim, em movimento, sendo transformada e transformando os espaços nos quais ela se apresenta.

Segundo Orlandi (1999), etimologicamente a palavra *discurso* carrega consigo a ideia de curso-percurso, de correr por, de movimento: discurso é a palavra em movimento, a prática de linguagem (p. 15).

Dada essa introdução simplista a um termo tão complexo, convém trabalhar na definição de discurso, enfatizando que tal termo tende a ter inúmeras definições dependendo do campo em que ele é empregado ou das filiações teóricas as quais ele é vinculado. A definição mais abrangente, encontrada, frequentemente, nos livros textos de linguística é que o discurso é “a língua além da sentença” (CAMERON, 2001).

No intuito de desdobrar tal definição e ir um pouco além, precisamos recorrer ao Curso de Linguística Geral, composto pelos manuscritos revolucionários de Ferdinand de Saussure (2008), pesquisador que desbravou o campo da linguística como ciência. Nas proposições saussurianas, a língua é abordada como objeto de estudo da linguagem, e considerada enquanto estrutura de forma abstrata. Isto é, procura-se apreendê-la em sua totalidade a partir do estudo de suas regularidades. A linguagem é, assim, concebida pela dualidade língua (instância objetiva e objeto de estudo) e fala (instância subjetiva e não privilegiada nos estudos de Saussure).

A noção estruturalista considera a língua, dessa forma, a partir de sua estrutura interna, como um sistema de signos fechado em si mesmo e não em sua relação com o mundo. Nesse sentido, as estruturas da língua são definidas em função da relação que elas estabelecem entre si no interior de um mesmo sistema linguístico. Nesta concepção, cada signo é constituído de um significante e de um significado e de sua consequente relação arbitrária. Essa relação é, assim, binária, estabelecendo pares e a relação de diferenças no interior do sistema.

Resumidamente, língua é aí vista como “sistema de sistemas”, sendo que cada sistema apresenta sua própria forma de estrutura ou organização. Assim, o sistema sonoro de uma língua, apresenta regras de combinação distintas do sistema gramatical, por exemplo. A língua é definida, portanto, como um sistema de relações (binárias) que atua de forma

interligada constituindo seus elementos (palavras, fonemas, gramática, etc.) a partir de diferenças.

Pensando na formulação do estudo da língua como sistema estrutural e controlável, podemos retomar a ideia da ordem como possibilidade de desfazer as iminentes confusões (espaciais). Para tanto, encontramos em Longo (2006) a seguinte formulação:

[...] a ordem binária evita o excesso, a desordem (a falta de causalidade) e o movimento – enfim, a dinâmica da própria existência. É a lógica do ser ou não ser, campo da conjunção alternativa exclusiva, fato que exclui a contradição. A ciência, sensata, expulsa o unário de suas considerações quando simetriza as diferenças, tornando a realidade mistificadamente organizada e, assim, binária. Esse é o campo do imaginário – da imagem que aparentemente se encaixa com a realidade – e dos nossos computadores, que funcionam binariamente: um sentido para cada sinal e vice-versa, eliminando a possibilidade de equívocos (LONGO, 2006, p. 11).

Há, portanto, no cerne da formulação do sistema de relações binária da língua um espaço imaginário que funcionaria no sentido de abafar e/ou desfazer as confusões da causalidade, inerentes ao uso da linguagem, na tentativa de encaixar imagem (ideal) à realidade. Há, desse modo, o intuito de cercar a língua com regras e descrições para que sejam neutralizadas ou controladas as causalidades e exceções, ou, pelo menos, para que sejam prescritos e tornem as ocorrências previsíveis ou justificadas. Nessa visão, a língua é tratada como objeto científico equiparado a um jogo cujas regras e peças são partilhadas por todos. Seria, talvez, um jogo de cartas marcadas, mas nesse caso, precisa ser considerada, também, a possibilidade de sempre haver um jogador mais *astuto*, que subverte o esperado e, como que com o “trunfo na manga” apresenta ou oculta *a carta roubada*²⁶, alterando senão as regras, o resultado do jogo.

Segundo Milner (1987, p. 8), em sua obra intitulada *O Amor da Língua*, a psicanálise tem uma posição válida ao “enunciar que, em matéria de língua, a ciência possa faltar”. O autor define assim que a linguística não é como a lógica, uma vez que no cerne de sua constituição há sempre espaço para aquilo que não pode ser apreendido, controlado, previsto: ao se tratar da língua, algo sempre escapa, falta, falha, que subverte a língua, cremos nós, é a própria *carta na manga*.

Harris (1952) é o primeiro a propor que a análise da língua estruturalista fosse ampliada para uma espécie de unidade de análise, desconsiderando, no entanto, a falha também constitutiva da língua. O autor dispara, assim, o texto como análise que excede o limite do enunciado sendo, portanto, *transfrástica*. Dessa forma, o enunciado é o objeto de análise e não os elementos que o compõem. Mussalim (2001, p. 115) nos indica que Harris

²⁶ Retomaremos essa ideia no decorrer do presente capítulo.

(1952) propõe que neste tipo de análise sejam observadas “a ligação entre os enunciados a partir de conectivos, com o objetivo de equacionar essa linearidade em classes de equivalência.” (MUSSALIM, 2001, p. 115).

Apreendemos, com isso, que a noção de discurso em Harris (1952) é apregoada à sequência de enunciados. Surge, com o autor, a perspectiva que começa a delinear a corrente da teoria do discurso. Harris (1952), portanto, contribui para o desenvolvimento da análise linguística para os enunciados, tidos como discursos, mas ainda desconsiderando as condições sócio-históricas que envolvem o sujeito em sua produção discursiva. Em contrapartida, desponta na Europa uma corrente que interliga o estudo do discurso em sua relação com o mundo e a subjetividade de quem enuncia, sobretudo a partir das proposições sobre a linguística da enunciação de Jakobson (1969) e Emile Benveniste ([1966] 1991).

Segundo Cardoso (2003), na linguística da enunciação a língua é constituída como uma estrutura, mas que é transformada em discurso por causa de seu funcionamento. O discurso é, nestes termos, o “fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do diálogo, é a manifestação *interindividual* da enunciação, é o seu produto” (CARDOSO, 2003, p. 21-2). A partir da linguística da enunciação, a linguagem ultrapassa a visão reducionista de sistema, mas fica, por outro lado, restrita a uma concepção de produto subjetivo e individual. Esta visão vem a ser problematizada pela Análise de Discurso (AD), na qual a linguagem é concebida em seu envolvimento histórico, ideológico e social (CARDOSO, 2003).

As reflexões de Foucault ([1969], 1987) trazem à baila a noção de discurso como um espaço de regularidades associadas às suas condições de produção. O discurso é concebido pelo autor dentro de uma teoria não subjetivista da enunciação, definido, assim como

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT [1969] 1987, p. 136).

Na perspectiva de Foucault ([1971] 1996), o discurso então institui um conjunto de enunciados, obedecendo a regras de funcionamento comuns, mesmo que pertençam a campos diferentes. Nisto consiste a *ordem do discurso*, isto é, tais regras de funcionamento, além de reproduzir continuamente condições constituídas historicamente, são concebidas sob as regras linguístico-formais da língua. Assim, a ordem do discurso diz respeito à normalização que regula o funcionamento da língua, mas também ao modo com que esta organiza a realidade à sua volta, produzindo saberes ao produzir a linguagem.

Foucault ([1971] 1996) estabelece ainda a formulação discurso/fala em oposição ao duo língua/fala de Saussure. Nesta formulação, o discurso é estabelecido como sendo o eco

linguístico da relação entre saber e poder, enquanto a fala é tida como instância subjetiva atrelada a uma prática de resistência à objetivação discursiva. Assim, discurso é concebido como uma prática, como algo dinâmico e também de luta; de dominação, mas também de esquiva; de jogo de ação e de reação e lugar no qual o saber institucional é legitimado e (re)produzido, configurando sua relação com o poder.

A formulação de discurso proposta por Foucault se torna o objeto da Análise do Discurso da vertente francesa (AD), nascida no final dos anos 60 com Michel Pêcheux, propondo a união da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise (CARDOSO, 2003).

A AD nasce, então, da articulação do funcionamento discursivo e sua inscrição histórica. O discurso somente pode ser discutido, assim, como processo discursivo inscrito nas relações ideológicas. Nestes termos, processo discursivo se configura como aquilo que é linguístico, mas também histórico, não se restringindo, portanto, a regras, mas antes, sendo considerado a partir de suas condições de produção em relação à memória, sendo aí lugar no qual a ideologia, o esquecimento, o inconsciente, a falha e o equívoco fazem morada (ORLANDI, 1999).

A AD, emergente no final da década de 60, perpassou três épocas estabelecidas entre os anos de 1969 e 1971, designadas como AD-1, AD-2, AD-3 (PÊCHEUX, 1997). Essas épocas serão tratadas na subseção que se segue, juntamente com alguns principais conceitos de tal corrente teórica a serem arrolados nesta tese.

4.2 A ÉPOCA DA AD OU A AD *AÉPICA*

A AD surge como uma possibilidade outra de “ler” a materialidade da língua considerando a relação, nem sempre harmônica, de seu sujeito com o social, a história e a ideologia. Pêcheux (2002) define que a AD, considerada tanto como dispositivo de análise quanto como organização de novos gestos de leitura, apresenta-se “como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise” (p. 8). Esta vertente da AD propõe, então, uma análise que procura o “desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito” (PÊCHEUX, 2002, p.7), promovendo uma reflexão sobre a linguagem nos entremeios contraditórios das disciplinas. A característica de organizar tais gestos de leitura dados a partir da relação do sujeito com a história, a ideologia faz com que a AD componha sua natureza que transcende qualquer definição temporal, sendo, portanto, uma AD para além de qualquer época.

Ainda assim, para efeitos didáticos sobre o desenvolvimento do campo, localizamos as três épocas fundamentais da AD (PÊCHEUX, 1997), observando que a AD-1 se constitui envolta a uma limitação, uma vez que nesta época o processo de produção discursivo é concebido apenas como uma máquina autodeterminada e fechada. Assim, o procedimento essencial para qualquer análise partiria do agrupamento de um *corpus* fechado de sequências discursivas (ou conjunto de traços discursivos empíricos) num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas. Orlandi (1999) define condições de produção como algo que compreende os sujeitos e a situação, sendo validado pelo modo pelo qual a memória (aquilo que fala antes, em outro lugar) é acionada. Podemos afirmar, assim, que as condições de produção se referem ao contexto imediato ou, de forma mais ampla, ao contexto sócio-histórico e ideológico que norteia e delimita as possibilidades de produção.

Na AD-1, apesar da noção de maquinaria discursivo-estrutural fechada ser a base do dispositivo, há a recusa “de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso” (PÊCHEUX, 1997, p. 311).

Nesta primeira fase, a AD pode ser resumida como um procedimento fragmentado por etapas, cuja ordem apresenta-se de forma fixa e restrita determinada a priori, mas que apresenta um princípio a ser considerado: o primado teórico do outro sobre o mesmo (isto é, o da alteridade discursiva e alteridade estrutural), o que alimentaria as noções de sujeito e de Formação Discursiva posteriormente apresentada.

Já a segunda fase, ou AD-2, é resultado de uma abertura filosófica do modo de conceber essa máquina discursiva estrutural como um objeto da AD. É nesta época, que é incorporada a noção de Formação Discursiva de Foucault e o resultado disto, é o questionamento em torno da noção de máquina estrutural fechada proposta na AD-1. Uma FD não é um espaço estrutural fechado, mas sim, espaço constitutivamente “invadido” por dados oriundos de um lugar outro, de outras FDs (FOUCAULT, 1987). Uma FD se refere, assim, às regularidades enunciativas; aquilo que pode e deve ser dito em determinados contextos sócio, histórico e ideológico, mas sem limites fixos, podendo haver mobilidade entre as diversas FDs nas quais os sujeitos são constituídos.

Neste ponto, a noção de interdiscurso – sendo este o já-dito, isto é, aquilo que mesmo sendo incorporado no presente discurso, vem de uma anterioridade, de um outro lugar – é também introduzida com o objetivo de determinar “o exterior específico” de uma FD, com o intuito de constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural

fechada conservando o fechamento da maquinaria, mas concebendo, na contramão, a irrupção de um “além” exterior e interior (PÊCHEUX, 1997, p.314). A AD-2 inova, então, apenas no que se refere à construção dos *corpora* discursivos, já que passa a considerar as influências internas e desiguais a partir da noção de FD e interdiscurso.

A terceira época, AD-3, por outro lado, propõe vários questionamentos, negando e ao mesmo tempo desconstruindo, noções até então trabalhadas na AD. Nesta fase, o primado teórico do outro sobre o mesmo se fortalece e a noção de máquina discursiva estrutural é sufocada. Também é sufocado o procedimento com ordem restrita e fixa da AD por etapas.

A discussão e estudo sobre os encadeamentos intradiscursivos – ou seja, o tratamento com a materialidade linguística – possibilitam à AD em sua 3ª época explorar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, dos pontos de vistas e dos lugares enunciativos. São acrescentadas ao campo da AD as noções de heterogeneidade enunciativa e memória discursiva que se revelam como possibilidades de se identificar e discutir formas linguístico-discursivas do *discurso-outro*. Essa última fase, AD-3, corresponderia, então, a época contínua e atual dos estudos referentes à AD iniciadas por Pêcheux (1995).

A heterogeneidade enunciativa pode ser discutida a partir da compreensão de que não existe um discurso cuja origem, meio e fim estejam centrados em si de forma totalmente independente de outros discursos. Não há, portanto, um discurso que não seja, de alguma forma, constituído por outros. Conforme nos apresenta Authier-Revuz (2004, p. 69):

todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto exterior, do qual se fala, mas uma condição constitutiva para que se fale do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso.

Authier-Revuz (2004) estabelece a heterogeneidade mostrada e a constitutiva como formas inerentes à produção discursiva. A heterogeneidade mostrada, como o próprio nome sugere, se refere às marcas explícitas do discurso, passíveis de serem linguisticamente descritas e que apontam para a presença do outro no próprio discurso, tais como discurso direto/indireto, aspas, itálicos, incisas, glosas, ironia, etc. A heterogeneidade constitutiva, por outro lado, representa o princípio fundamental da linguagem e diz respeito ao interdiscurso e ao inconsciente – o Outro, sendo este, para Lacan (1998), o lugar de *deslocamento do discurso*. Segundo Teixeira (2005, p. 150):

a linguagem é duplicada numa outra cena pela própria linguagem e isso se deixa surpreender na linearidade, através de rupturas, choques, desvios. O discurso não se reduz a um dizer explícito; ele traz em si mesmo o peso de um Outro, que ignoramos ou recusamos, cuja presença permanente emerge sob a forma da falha.

Notamos que o interdiscurso ao se fazer constitutivo para a construção dos sentidos, é “recortado em unidades significantes, constituindo-se como memória discursiva (AGUSTINI,

2005, p. 2). Isso nos leva a considerar o interdiscurso como memória em sua relação como discurso. Segundo Orlandi (1999, p. 31), ela é

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.

Vemos, por fim, que a AD inaugurada por Pêcheux (1995) e constituída em três épocas, marca, enfim, a possibilidade de uma análise de discurso *aéptica* ao mobilizar que todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível, dando lugar à interpretação, peça chave dessa abordagem. Dessa forma, todo enunciado está propenso a tornar-se outro e esse *outro* seria o lugar no qual trabalha a interpretação, a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos (PÊCHEUX, 2002). Assim, cada enunciado possui *amarras líquidas* que faz com que estrutura e acontecimento, sendo este uma ligação de uma atualidade e de uma memória, sejam mobilizados na constituição do sentido e de seu sujeito.

A AD está, assim, incluída nas disciplinas de interpretação nas quais há algo da ordem do real que se caracteriza como sendo contrário “à univocidade lógica, revelando-se um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” (PÊCHEUX, 2002, p. 43). Pêcheux (2002) discute o real como algo que não é descoberto, mas sim, como algo que “a gente se depara com ele”, vai ao seu encontro, o encontra, enfim. Nesta concepção, todo fato é uma interpretação e as abordagens estruturalistas visavam descrever os arranjos textuais discursivos na sua constituição material, mas, paradoxalmente, suspendiam a produção de interpretações em detrimento de uma descrição desses arranjos.

Os estruturalistas apresentavam, deste modo, uma recusa de se constituir em *ciência régia* da estrutura do real, mas acabavam por apresentar uma nova *ciência régia*, sendo esta uma espécie de tentativa de dispositivo de tradução do funcionamento da língua; uma *ciência régia* tão rigorosa quanto a matemática, ou concreta como as tecnologias materiais (PÊCHEUX, 2002, p. 46).

A proposta inaugurada por Pêcheux (1995) apresenta, deste modo, uma maneira de trabalhar sobre as materialidades discursivas, constituídas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, políticos, nas formas culturais e estéticas, produzidas e mobilizadas pelo sujeito em suas relações cotidianas.

Ao mesmo tempo, ressaltamos que a AD ao invés de acomodar-se em um lugar já conhecido, incomoda, pois trabalha justamente no entremeio em que se dá o embate daquilo que muitas vezes ou é ignorado, ou sufocado, ou em vão, busca ser escondido. O trabalho da AD, diríamos em última instância, traz consigo *a peste*, que nos primórdios exigia das autoridades posicionamento enérgico de exclusão, prisão, de colocar seus sujeitos *pesteados* à margem. Assim, definição, formulação e o trabalho da AD, enfim, segue seguindo o (dis)curso que se revela *aépico* uma vez que está sempre aberto à uma outra possibilidade de ser *inscrito* e lido como e/ou um outro.

4.3 O OUTRO E O NÃO TODO ESPAÇO DA MEMÓRIA

Seria, no entanto, mais válido interrogar-se profundamente, e questionar-se sobre as condições que fazem com que este Todo, sempre requisitado e por isso mesmo supostamente lícito, seja efetivamente, na ordem do significant, lícito: dito de outra forma, daí se emite uma proposição que, universal ou particular, se universaliza ao afirmar em algum ponto, em seu objeto ou no tipo de sua validação, um Todo. Não parece que se tenha interrogado muito sobre este ponto, muito ocupado que se estava em verificar as vias de acesso ao universal para suspeitar deste próprio universal, e pensar que este ponto a que se tratava de chegar pode não ser sempre construtível (MILNER, 1987, p. 46).

*Tudo não se diz*²⁷ e o todo não nos é acessível. Impelidos, porém, por uma estrutura que tende a perseguir a completude, vagamos – ainda que, paradoxalmente, bem sistemática e ordenadamente – rumo ao inatingível todo de tudo.

A passagem de Milner (1987), com a qual abrimos esta subseção, reporta-nos ao nosso trabalho de pesquisa, não desnecessário ou sem importância, de investigarmos e adentrarmos em um campo de regularidades que nos permite acessar, descrever e explorar uma realidade até então ignota. É o nosso trabalho de interrogar as vias de acesso ao universal, persegui-lo e, de certo modo, o alcançarmos, mas, ao mesmo tempo, este estado fluido de alcance pode nos afastar das condições dessas vias, e da emergência daquilo que falha, do que destoa: o não universal.

Assim, essa mesma passagem também nos alerta para a necessidade de desconfiarmos continuamente do universal, ou, pelo menos, a buscar pistas, caminhos e condições que nos permitam extrapolar com o universal e suas vias. Dito de um modo mais específico, a passagem com a qual abrimos a presente discussão nos impele, partindo do universal, a avançar e expandir a concepção do espaço confuso, para considerar que o mesmo espaço e

²⁷ Milner (1987, p. 7) vem nos lembrar do impossível constitutivo da língua. Ele se refere ao fato de que a palavra “não vai a todos os sentidos, chocando-se sem cessar a isto: tudo não se diz”.

aquilo que nele/dele se constitui pode sempre ser uma outra coisa, pode falhar, pode trombar com o inacessível todo de tudo.

Consta de alguns trabalhos (ROUDINESCO; PLON [1997] 1998; LACAN, (1998) que, a caminho de uma conferência na *Clark University*, em 1909 nos EUA, Sigmund Freud, ao avistar o porto de Nova York e a estátua da Liberdade, profere a seguinte frase: “Eles não sabem que lhes estamos trazendo a peste”²⁸.

A peste está na descoberta do inconsciente e na impossibilidade da linguagem (re)cobrir todas as coisas, de dizer tudo, havendo, assim, sempre algo que lhe escapa, que subverte, que incomoda e que mente, ao se passar por algo que ela jamais será capaz de (totalmente) ser. Tal doutrina se reveste, deste modo, como subversiva e assimilada como epidemia (ROUDINESCO; PLON [1997] 1998).

Como discursamos no capítulo anterior, no tratamento com os pestilentos e leprosos no século XIX, o Grande (e confuso) Fechamento surgiu como resposta. Por outro lado, na lida com a peste contida e difundida nos/pelos estudos psicanalíticos, não há um simples tratamento ou respostas. Há, ao contrário, a necessidade inquieta de interrogar a existência de um espaço para além de todo universal; de impossível de descrição, ou total controle; um lugar que reserva sempre o espaço da dúvida, do singular, da outra coisa. Sendo esta coisa o não falável, ou o sempre falável: Impossível de ser simbolizado, e nem por isso, inexistente. O espaço confuso, sob a ótica da peste psicanalítica, é visto como (confuso) lugar outro, ou simplesmente, como lugar sempre iminente de ser uma outra coisa. Concomitantemente, entendemos, que:

[...] a coisa é inacessível e temos que ficar com substitutos, com algo que é fundamental, algo que funda a mente. Mas uma mente que mente, é mentirosa e que será sempre algo no lugar de... Esta é a peste que a psicanálise porta e é com ela que devemos trabalhar (BORGES, 1988).

A AD que se desdobra em três épocas culmina na adoção de conceitos psicanalíticos para se compreender o discurso, considerando além dos equívocos e furos da língua, também seu sujeito, efeito da linguagem que o constitui e continuamente o desafia. Esse desafio está revestido da armadilha ilusória de que podemos controlar totalmente a linguagem que nos serve e de que toda coisa pode ser dita. Outra armadilha é, assim, pensar que a linguagem está

²⁸ Vale dizer que essa afirmação, apesar de ser vista por muitos como fundante tanto do freudismo quanto do lacanismo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 587), é controversa. Lacan afirmou ter ouvido de Jung que Freud lhe fez tal afirmação, mas oficialmente não se sabe ao certo. De qualquer forma, Lacan, ao espalhar isso, fez com que a doutrina de Freud fosse vista na França como uma epidemia, uma subversão. Aqui, valemo-nos de tal alusão para nos aproximar da importância do inconsciente e sua impossibilidade de ser enclausurado, controlado.

a nosso serviço, e tudo pode por ela ser simbolizado, uma vez que ainda que tentemos lhe *colocar cabresto*, esta cumpre seu destino de *escapular* e nos surpreender.

Como já afirmamos outrora, “somos resultado do emprego da linguagem” (LACAN [1969-70] 1992b, p. 62); fadados a sermos seus empregados, muito antes do que o reverso. Assumimos, assim, a noção de um sujeito que, de certo modo, está à mercê da linguagem, é constituído por ela, mas também a constitui: o sujeito discursivo que, “embora falado também fala e, ao falar, intervém nos sentidos já-dados” (TEIXEIRA, 2005, p. 92). O efeito é um movimento contínuo de usar a linguagem, sendo, ao mesmo tempo, usado por ela, e estando esta última em vantagem, uma vez que inadvertidamente irrompe e desestabiliza o caminho que pretendíamos percorrer em nossa fala.

De acordo com Orlandi (1999), há na linguagem uma opacidade que pode ser discutida e investigada por um dispositivo que também diz respeito ao descentramento do sujeito e, aos equívocos, a falha e a materialidade da linguagem, o efeito metafórico. Este, segundo Pêcheux (1995), é um fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual. Nessa relação, de acordo com o autor, é essencial considerarmos também a noção de metonímia, sendo esta a função propriamente significativa que, por ser apenas o “símbolo de uma ausência” (LACAN [1956] 1998a, p. 27), promove a conexão palavra por palavra. É graças aos processos metonímicos e metafóricos – lugares de transferência de sentidos – que o sujeito cria formas de vida, de usos e de práticas diversas a partir do jogo com o equívoco.

Partindo, então, do campo lacaniano, temos o termo *metáfora* como uma substituição de significantes, isto é, a supremacia do significante que se traduz por sua dominação do sujeito, ou seja, pela posição do sujeito “movido à revelia pelos significantes da linguagem em relação com o inconsciente” (DÖR, 1992, p. 45). *Metonímia*, por outro lado, é a passagem de um significante para o outro; é um deslocamento capaz de fazer com que um significante sempre se apoie em um outro.

Refutando e até se chocando com a concepção estruturalista de língua, que visa ao acesso do todo descritível, revestido na lógica de que a palavra tudo diz e que o todo nos é acessível a partir do casamento perfeito entre significante e significado, os estudos lacanianos propõem a primazia do significante, estabelecendo que este tenha um peso maior do que o significado. É em *O Seminário Sobre a Carta Roubada*, que Lacan ([1956], 1998a) magistralmente tece sobre a primazia e peso do significante.

Lacan ([1956]1998a) parte do conto de Edgar Allan Poe (2008), no qual uma carta que compromete a elite parisiense é roubada da posse da rainha por um certo ministro, que, com sua conhecida astúcia, além do delito do roubo, ludibria toda a polícia de Paris, que em

vão procura resgatar a tal carta. Entra em cena, então, o ainda mais astucioso, Dupin para “ajudar” a polícia a solucionar o mistério da carta roubada. Dupin a descobre em local óbvio, onde os policiais não a procurariam e comprovando sua astúcia, rouba a carta que outrora o ministro roubara e para não despertar sua atenção, coloca no mesmo local algo com o mesmo aspecto físico da carta, deixando no local, no entanto, apenas seu semblante.

Lacan ([1956]1998a) articula, assim, que a carta é o objeto, mas seu conteúdo não é conhecido, apesar das suspeitas e indícios. É deste modo que a carta se revela como um significante e seu conteúdo, significado. A partir do giro da posse da carta entre os personagens (significantes) do conto é que o leitor apreende, ainda que parcialmente, o significado (conteúdo) da carta. Por meio desta metáfora, Lacan ([1956] 1998a) articula a posição do sujeito como significante, isto é, o sujeito se move em torno do significante, sendo, ao mesmo tempo, movido por ele.

Deste modo, a posição que o sujeito ocupa é definida na estrutura, contudo, o significante se revela como uma falta, como aquilo que a coisa não é, como um jogo de presença e ausência. Segundo o autor: “o homem dedica seu tempo a desdobrar a alternativa estrutural em que a presença e a ausência retiram uma da outra sua convocação” (LACAN [1956] 1998a, p. 51).

O episódio da carta roubada chama atenção, uma vez que cada um dos envolvidos no extravio deslizante (a rainha, o ministro e Dupin) estabelecem um jogo de subtrair do significante *carta* seu significado (seu conteúdo que, via indícios, se revela importante e ameaçador), colocando-a em um espaço visível e comum como se tratasse de um papel qualquer. A confusão que se estabelece diz respeito do significante carta *confundido* com o significado, dentro do qual, o teor da carta é embaralhado.

No entanto, é necessário considerar também que age, na mente (*que mente*) dos envolvidos, um raciocínio decifrador da estratégia do jogo que diz da estrutura e da memória para a formulação da lei desse jogo, revestida da forma da aparente astúcia e decifrada apenas pelos que incorporam o jogo: a memória em torno da importância da carta faz com que a polícia a procure por esconderijos mais elaborados e despreze o lugar óbvio de um canto da mesa juntamente com alguns outros cartões, amassada e desprezada. A carta, nesse espaço, confunde, engana e despista, subvertendo, assim, a lei de importância do objeto, mas colocando no espaço do jogo, jogadores que, porque elaboraram a lei, sabem do funcionamento das regras.

O jogo de par-ou-ímpar aludido no conto, cujo garoto astucioso descobriu o segredo para sempre vencer seus amigos, serve para mostrar como a memória é mapeada como um

guardar histórico e a estrutura como a forma como esse histórico insurge. A análise desse histórico possibilita que uma lei seja apreendida. O modo como a estrutura e memória são organizadas no tempo e no espaço é regido, assim, por uma lei, partilhada por alguns, nunca por todos.

Por meio do jogo do par-ou-ímpar Lacan ([1956],1998a) aponta que cada fato vai atuar como lembrança constituinte de um tipo de memória na qual o passado é gravado na própria cadeia de significantes (a letra), produzindo e antecipando o que ainda está por vir. Assim, o inconsciente trata de preservar no presente o que o afetou no passado, deixando marcas que doravante o constituirão.

Para Lacan ([1956]1998c, p. 433), o direito não é mais que um conjunto de regras que foram cuidadosamente definidas e acertadas em um determinado momento da história por uma das instâncias sociais como o Estado, igreja, foro, etc. Deste modo, o autor afirma: “nada esperarei dessas regras, portanto, fora da boa-fé do Outro, e, em desespero de causa, só me servirei delas, se o julgar conveniente ou for obrigado a isso, para divertir a má-fé” (LACAN [1956]1998c, p. 433). O caso da Carta Roubada é verdadeiramente um jogo de cautela (acautelado) e astúcia, cujas regras são tecidas no âmbito da memória.

O conto de Poe coloca em movimento um jogo de astúcia entre seus personagens, que se ocupam em descobrir e recobrir o objeto desejado (a carta) em seu semblante, camuflando aquilo ou quem não pode ser revelado. Lacan ([1956]1998a) lança mão do conto e, entre outras articulações, traça três termos sob os quais a intersubjetividade se estrutura. Estes termos estão, por sua vez, acoplados a três tempos lógicos, pelos quais a decisão se forma nos três lugares atribuídos aos sujeitos.

Assim, três tempos, sustentados por três sujeitos, ordenam três olhares: o olhar que nada vê, personificado na figura do Rei e da Polícia; o olhar que vê que o primeiro nada vê e se engana por ver encoberto o que ele oculta, presentificado na imagem da Rainha do ministro; e, por fim, o olhar que vê o que deveria está escondido, mas se mostra descoberto desses dois olhares e se apodera e tira vantagem, o olhar do ministro e, finalmente, de Dupin.

A articulação dessa trilogia de perspectivas serve para que Lacan ([1956] 1998a) retome o termo freudiano “automatismo de repetição”. Dito de outro modo, a forma com que os sujeitos do conto se revezam e provocam deslocamento do significante carta e seu conteúdo, indica-nos uma ação que se repete, ou ainda, a repetição intersubjetiva, merecedora da retomada do termo introduzido outrora por Freud. Para Lacan, tal “deslocamento é determinado pelo lugar que vem a ocupar em seu trio esse significante puro que é a carta

roubada. E é isso que para nós o confirmará como automatismo de repetição” ([1956] 1998a, p. 18).

O seminário nos indica que o que acontece via automatismo de repetição é a retomada de algo que não se foi completamente, mas que antes, insiste, via memória, em dado tempo e lugar, fazendo-se presença, ou num jogo de presença e ausência, de mostrar e se esconder, como uma repetição, transvestida ou não de uma outra coisa. Explorando a sequência do jogo entre (+) e (-) formulando uma rede de organizações simbólicas (Cf. LACAN ([1956], 1998a, p. 52),) define que, ainda que uma estrutura seja transparente na constituição de seus dados, esta vai sempre evidenciar não só a ligação fundamental da memória com a lei, mas também com o que não é estrutural paterno.

Lacan diz:

[...] o significante – em sua supremacia sobre o sujeito – só se sustenta num deslocamento comparável ao de nossas faixas de letreiros luminosos ou das memórias giratórias de nossas máquinas-de-pensar-como-os-homens, e isso, em razão de seu funcionamento alternante por princípio, que exige que ele deixe seu lugar, nem que seja para retornar a este circularmente” (LACAN ([1956], 1998a, p. 33).

Vislumbra-se aí, no entanto, a necessidade de articular a memória antes que a formulação de uma lei, a linguagem, uma vez que a memoração aludida na discussão do inconsciente para Freud não é a do registro que se supõe à memória, mas, sim, a das cadeias ordenadas de uma linguagem formal. É nessas cadeias que se encontram as aparências de uma rememoração, sendo esta a força de uma experiência passada que insiste, persiste. Cabe aqui, finalmente, um parêntese acerca do termo *memória*, essencial para nossa pesquisa, em relação ao termo (re)memoração. É na memória que a função da rememoração é diferenciada (LACAN [1957], 1998d). Assim, a função da rememoração, enraizada no significante, resolve, por meio da ascendência da história do homem, as ligaduras e deslizes em cadeia, dos fragmentos da lembrança (LACAN [1957], 1998d, p. 520). Dizemos, por isso, que continuidade e repetição formam as cadeias cujas imagens ligam um presente a partir de um elemento do passado, sendo o sujeito (e seu espaço) aí determinado. É desta forma que o termo *memória* está arrolado em nossa pesquisa.

Aquilo que Lacan ([1956], 1998a) define como a questão crucial do programa a ser traçado pelo sujeito e exposto no cerne de seu *O Seminário Sobre a Carta Roubada*: saber como uma linguagem formal determina o sujeito. Tal programa se revela complexo, uma vez que exige do sujeito uma postura que se descole da repetição, colocando em cena algo de si.

Memória e lei ganham forma e vez na linguagem (formal), na qual o sujeito se repete, mas também se abre a (re)invenção. A concepção da memória é então compreendida por sua ligação ao inconsciente, a partir da qual os fatos e ou leis novas servem como oportunidade de sua reestruturação de forma mais rigorosa. Os novos eventos servem também para reestruturar o jogo constante trazido pela memória, no qual há presença e ausência da coisa; lembrar e esquecer; mostrar e esconder também se desdobram dentro do deslocamento contínuo de significantes que determina os sujeitos em seus atos e palavras, bem como na ausência ou presença daquilo que rompe com a repetição e mostra algo que estava oculto e que diz do sujeito.

Vemos, por fim, que *O Seminário Sobre a Carta Roubada* vem retomar e esclarecer algo do pensamento freudiano que diz da ordem simbólica, sendo esta constituinte do sujeito, e promotora da determinação fundamental recebida por ele no percurso de deslocamento de um significante. Lacan ([1956], 1998a) defende uma relevância da descoberta freudiana que revela que:

[...] o deslocamento de significante determina os sujeito em seus atos, seu destino, suas recusas, suas cegueiras, seu sucesso e sua sorte, não obstante seus dons inatos e sua posição social, sem levar em conta o caráter ou o sexo, e que por bem ou por mal seguirá o rumo do significante, como armas e bagagens, tudo aquilo que é da ordem do dado psicológico” (LACAN [1956], 1998a, p. 33-34).

O Outro como espaço da memória é, portanto, o espaço da lei, ou trabalha na constituição das leis que regem as relações dos sujeitos em dado momento do tempo, em dado espaço, em dado contexto. Contudo, é também preciso não ignorar o Outro e não Todo espaço da memória. Isso significa reconhecer que o tudo não será todo apreendido, mas é no movimento em sua busca que as lacunas, contradições e especificidades saltam do universal nos indicando uma *outra coisa*, nem sempre simbolizável, mas existente.

Levar tal raciocínio para o espaço da sala de aula do ILE em um espaço de reclusão pode nos levar às leis coletivas e singulares que marcam os tipos de relações que aí se dão. As reflexões oriundas desse tipo de questão retornarão no decorrer de nosso estudo.

A subseção que se segue retomará um dos princípios e métodos de repartição apresentados no capítulo anterior, no intuito de propor uma discussão inicial acerca do Outro (no) papel da memória que diz das regras e leis de um espaço.

4.4 O TRATAMENTO DO INDIVÍDUO EM CONFLITO COM A LEI COMO SUJEITO-ACAUTELADO: QUEM POSSUI A CARTA ROUBADA?

“Vai bobo! Assim você marcha mais uns três meses” (Carlos)

As instâncias que multiplicam o olhar do juiz são sempre tecidas nas esferas entrelaçadas da memória, do tempo, do espaço, da vigilância e das regras. É nesse movimento que o tratamento com o interno emerge em ocasiões no interior desse espaço e, em contrapartida, seu comportamento também emerge como resposta. Surge assim um tratamento Outro²⁹, que demanda a transformação do indivíduo em sujeito-aluno-encarcerado: sujeito-acautelado.

Na lida dentro do centro, constatamos que, no lugar da denominação *aprisionado*, é dada a preferência pela palavra acautelado, na designação da condição encarcerada dos adolescentes. O centro, em todo seu funcionamento, retoma e multiplica o olhar do juiz, representando a lei, o grande Outro sob o qual o indivíduo tanto se assujeita quanto resiste, se constituindo ao ser nomeado como sujeito-acautelado. Lembramos que a palavra *acautelado* carrega em seu sentido os qualificadores de cauteloso, prudente, mas também (e principalmente) de astuto e manhoso. O indivíduo é, desse modo, *subjectus* – ou seja, sujeito a, sujeito de –, submetido a configurações simbólicas que ditam posturas (DOUFOR, 2005). O centro de internação se configura como instância sobre a qual o sujeito aprende a se submeter. No centro, o significante carta é continuamente roubado.

Dando sequência, por mais de uma vez, o verbo “marchar” foi dito durante as aulas, conversas ou entrevistas com os adolescentes. Carlos, após observar que o colega Eduardo, recém-chegado no centro, desenhava um pé de maconha na capa de seu diário, proferiu as sentenças que abrem essa subseção: “Vai bobo! Assim você marcha mais uns três meses”. No início de nossa inserção no centro, o uso recorrente desse significante e seus decorrentes deslizamentos mereceram atenção particular no registro de nosso diário de campo:

Um detalhe importante: descobri uma palavra / expressão que substitui o termo “cumprir pena”: “vou marchando”; “venho marchando”. (VALDENI, Diário de campo, 17 fev. 2008).

Dito de outro modo, a fala do aluno nos indica não apenas a existência de um olhar atento e vigilante, mas também um olhar que possui capacidade de julgar: a curta fala de Carlos nos indica o olhar da lei (ou do juiz) sendo multiplicado nesse cenário. Outrossim, a

²⁹ Há aí um jogo com os sentidos dessa palavra. Em um deles, e o que mais nos interessa, referimo-nos ao inconsciente em termos lacanianos: referimo-nos à alteridade constitutiva dos sujeitos; à lei e à linguagem.

ocasião contida no desenho na capa do caderno faz com que a memória ative seus princípios fundamentais para que as transformações acerca desse espaço fossem evidenciadas. Na perspectiva de Carlos, já imerso nesse contexto há algum tempo, o desenho poderia ser visto como uma contravenção que resultaria no aumento do tempo em que o colega poderia ficar interno. Sua fala ganha, portanto, sentido de advertência e de alerta, e o autor do desenho prontamente entende a mensagem e apaga o desenho. É importante, no entanto, compreender o peso da memória na constituição e compreensão de uma lei que conforma as ações dos sujeitos.

Há, primeiramente, o jogo de alteração da memória, isto é, uma circunstância já inscrita na relação do sujeito com o mundo (o corriqueiro desenho de um pé de maconha em uma superfície qualquer) é trazida à baila por uma nova circunstância: o mesmo desenho, feito em um novo espaço. O aluno *inocente* é alertado por outro mais astuto (*assujeitou-se à condição de acautelado*), e o segundo procedimento da memória é colocado em questão. A singularidade embutida no desenho do pé de maconha representa um fragmento que diz respeito a um conjunto mais abrangente da memória. O desenho é, assim, um *recall* metonímico, fazendo com que deslizem outros significantes que dizem das atividades ilícitas que o sujeito se envolvera outrora: diz do uso, do comércio, do roubo, do assassinato, da prisão, da contravenção, enfim.

Assim, o detalhe concreto do desenho tido como o objeto da ocasião se conecta a um traço singular “sugerido” pela memória, modificando de alguma forma o momento presente. O terceiro artifício é justamente mobilizado a partir da ordenação desses fragmentos em meio à confusão instaurada em relação à memória, ao sujeito e ao espaço. O desenho não representa em si uma totalidade estável, mas cada resgate de recordação ligado a ele faz com que sofra visíveis alterações e a necessidade de ser ordenado de acordo com a ocasião. Possivelmente, fora do centro Carlos não precisaria alertar seu colega em relação a seu desenho. Interessante é também perceber que nesse episódio são mobilizados fragmentos de uma memória não apenas de um sujeito, mas do próprio objeto (pé de maconha), que constitui ponto de encontro entre a memória do espaço (ali isso é proibido), uma atividade (a lida com a maconha e vida pregressa dos envolvidos), seus sujeitos e a lei que os une.

Por meio da fala, também apontamos que o tempo ganha importância de protagonista nesse cenário, sendo vinculado às regras, à vigilância, ritos e comportamento dos sujeitos que “marcham” no sentido de cumprir um tempo – de seis meses a três anos – estabelecido como medida socioeducativa a uma infração cometida, mas principalmente como reeducação, como reza o ECA. A partir da fala de Carlos, podemos dizer que um comportamento não aceito,

como o desenho de um pé de maconha em um caderno, pode resultar em um aumento do tempo a ser cumprido e o sujeito acautelado segue marchando.

Para Foucault (2005), os quartéis, os presídios, os acampamentos militares, as escolas são todas instâncias que se constituem via olhar vigilante da demanda urgente por disciplina. A adoção e ressignificação do vocábulo *marchar* sinalizando cumprimento de tempo de internação e de pena nos indica novamente, a constituição desse espaço confuso de internação. Observemos que a definição³⁰ de *marchar* nos remete inevitavelmente a um movimento, caminhada em cadência militar; diz a respeito a soldados, a batalhas; uma palavra cuja origem e uso se atrelam aos quartéis e/ou rotina militar. O que temos, no entanto, é a apropriação de um vocábulo do universo daquele que são responsáveis por garantir o cumprimento das leis e da disciplina – os soldados – por aquele que infringe a lei, que desafia a disciplina: o infrator. Espaço confuso, no qual o que dita a ordem e o que a cumpre se apropriam de uma mesma palavra, em um mesmo contexto, a partir de uma memória que aí circula, mas que fala a partir de posições diferentes: o que é vigiado e o que vigia.

Lembrando, contudo, que essas posições também se confundem, nas confusões que configuram esse espaço. Por exemplo, o olhar do colega mais astuto que alerta Carlos sobre seu desenho funciona como o olhar perscrutador da vigilância multiplicado entre os jovens encarcerados. Seja para alertar ou não, ele funciona como vigilância multiplicada e as posições de vigiado e vigia se misturam.

É muito fértil pensarmos, neste ponto, na imagem da marcha. O seguir marchando requer um ritmo, um sentido, velocidade. O tempo além de cronometrado é ditado. Se um único indivíduo sair do compasso, é imediatamente percebido. Um possível escorregão, por menor que seja, é tranquilamente perceptível por se destoar do conjunto e não sai impune, uma vez que se dá aos olhos atentos da vigilância. A imagem da marcha nos orienta no modo com que o indivíduo é tratado e como ele se previne como sujeito-acautelado (astuto). É a ação e a imposição de tempo e ritmo a um corpo singular em harmonia com outros corpos devidamente repartidos e esquadrihados pelas esferas do tempo e do espaço – seguem no compasso da mesma marcha.

³⁰ Marchar *vti* e *vint* 1 Andar, caminhar em cadência militar: *Soldados marchavam às batalhas* (ou: *para as batalhas*). *Marchava o batalhão. vti* 2 Progredir: *Marchou depressa na profissão que abraçou. vint* 3 Seguir os seus trâmites: *Seu requerimento está marchando. vint* 4 Encaminhar-se para bom êxito: *A empresa marcha. vint* 5 *pop* Morrer. *vti* e *vint* 6 *pop* Pagar as despesas, os gastos: *O coronel marchou com todas as despesas. "Marchou em perto de um conto de réis"* (Monteiro Lobato). *Hoje quem marcha é você. vint* 7 *Reg* (Centro e Sul) Andar (o animal) na chamada *marcha de passo*. (Cf. FERREIRA, 1999).

A articulação de Foucault (2005) sobre o corpo singular do homem da tropa em harmonia com outros corpos recobre a ideia da marcha:

O corpo singular torna-se um elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros. Sua coragem ou força não são mais as variáveis principais que o definem; mas o lugar que ele ocupa, o intervalo que cobre, a regularidade, a boa ordem segundo os quais opera seus deslocamentos. O homem de tropa é antes de tudo um fragmento de espaço móvel, antes de ser uma coragem ou uma honra (FOUCAULT [1975] 2005).

Vemos, assim, que o corpo infrator aprende a se desvencilhar da coragem e indisciplina que culminaram na privação de sua liberdade, para se tornar um fragmento de espaço móvel, “apagando os desenhos de pé de maconha” de sua conduta, e marchando astuciosamente no passo e espaço ditados.

Essa marcha se dá, sobretudo, pela apreensão do tempo para o estabelecimento dos afazeres. Às 7 horas da manhã, os agentes têm consigo os horários das aulas e diante desse quadro acordam os alunos. Não há uma sirene ou alarme coletivo. Os agentes dão o toque de acordar batendo nas grades e chamando os adolescentes. Caso queiram, os internos podem tomar banho e em seguida tomam café e são direcionados para as salas de aula. As aulas devem começar às 7h30min da manhã e acabar às 11h25min com dez minutos de intervalo entre a terceira e a quarta aulas. No entanto, atrasos nesse procedimento entre os adolescentes e os agentes sempre resultam no atraso do início das aulas.

Aos alunos internos, cabe seguir o tempo do outro que se faz reconhecido pela:

[...] mesmidade como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais de repetição, do constante, do cíclico, do linear, do circular” (SKLIAR, 2003, p. 38).

O único tempo possível no espaço confuso de internação é o do outro, das regras, das atividades impostas, do comportamento a ser alcançado. Estabelece-se a mesmidade que objetiva que todos executem uma mesma marcha.

A *mesmidade* presente na memória desse lugar o singulariza e o separa daquilo que os olhos do sujeito não podem alcançar por causa da (de)limitação dos muros, das grades, das cercas e dos cadeados. Há um recorte espaço-temporal que também constitui o tratamento desse sujeito-encarcerado nesse lugar. Observemos alguns pontos da fala do agente Sandro:

E **nunca** tiveram o apoio / Então / **aqui dentro é um lugar** / que / **que o sócio educativo entrou muito bem** / né / e / e faz com que **a gente / faz parte/um pouco / do adolescente** / da vida deles // aí a gente faz o possível / né / **pra tá passando a /a educação / né / que ele não teve ali / com o tempo / tentar colocar na cabeça deles o respeito** / né / que é muito importante / né / na vida/ como tratar as pessoas / e o estudo / então o estudo é fundamental / né / e até mesmo para a carreira deles / depois / que eles / **se reintegrarem lá / a sociedade** /(SANDRO. Entrevista).

O tratamento do indivíduo infrator como sujeito-acautelado se dá mediante investimento nesse espaço (confuso) sobre as dimensões tempo e disciplina (“colocar na cabeça deles”). Nesse investimento a memória é essencial para que haja um *recall* dos rituais que “educam”, como tentativa de capacitá-los a uma reintegração social: “pra tá passando a /a educação / né / que ele não teve ali / com o tempo / tentar colocar na cabeça deles o respeito”. Alcançamos também neste trecho a imagem da cabeça *coisificada* e passível de adestramento; um espaço dentro do qual se pode colocar, adicionar ou retirar algo.

Destacamos três aspectos da fala de Sandro que, a nosso ver, dizem respeito ao tratamento do sujeito acautelado: a definição do espaço; marcas temporais; a disciplina.

Nessa fala observamos uma demarcação clara que separa e difere o centro da sociedade. É estabelecido o isolamento desse espaço, no qual o sujeito está sendo tratado como interno infrator que recebe o tratamento do isolamento como possibilidade de reeducação. Os adjuntos adverbiais de lugar utilizados na fala de Sandro nos permitem fazer a oposição centro de internação (aqui «dentro é um» lugar) com o mundo externo (ali; lá «sociedade»). É interessante perceber, contudo, que há uma formulação de outra instância sendo articulada paralelamente nesse espaço – “aqui dentro é um lugar / que / que o sócio educativo entrou muito bem” –, caracterizando-o como confuso.

Vemos nessa formulação que há dois lugares contrapostos: “o aqui é um lugar” e a sociedade (o lá); mas vemos também que o “socioeducativo” como algo portador de uma memória que “entrou muito bem” nesse lugar, caracterizando-o como espaço. Reforçamos, novamente, que o lugar é um espaço exercitado, mas, retomando a pergunta que inspira a escrita desta subseção e que norteia nossa tentativa de descrição, que lugar é esse?

Percebemos, na fala de Sandro, que o “socioeducativo” entra como uma ação, ou conjunto de ações, ou até mesmo como institucionalização. O adjetivo, porque qualifica, mas também substantivo, pois dá nome, *socioeducativo* entra ou se revela como um olhar que educa e vigia, como um pedaço do todo, mas não como um lugar propriamente dito apesar de nomear a instituição: Unidade/Centro Socioeducativo. Instância confusa, talvez porque para eles essa nomeação e seus significantes deslizam e se chocam com as memórias referentes ao histórico acerca da necessidade desse espaço e a característica do sujeito acautelado. O termo é assim vago e generalizante, cujo sentido se desloca continuamente entre os significantes prisional e educacional.

Confusas também podem ser as relações estabelecidas nesse cenário. Mais de uma vez, pudemos presenciar o desabafo de agentes em relação à pressão que esse espaço lhes oferece. No dia 3 de março de 2009, por exemplo, durante uma das aulas de inglês, o agente

Daniel profere em alto e bom tom: “eu vou ficar louco nesse lugar”. Aparentemente, não havia nenhuma situação particular para que o agente expressasse sua angústia desse modo, mas isso foi dito em forma de desabafo, quase como grito e com as mãos na cabeça.

Notemos, então, a fala de Sandro, no que se refere ao contato e relação com os menores: “o socioeducativo entrou muito bem / né / e / e faz com que a gente / faz parte / um pouco / do adolescente / da vida deles”. Os agentes são, inevitavelmente, submetidos, ainda que em diferentes posições enunciativas e psíquicas, a esse espaço confuso, com suas *mesmidades* e marchando no mesmo compasso que os infratores. A captura é inevitável. De certo modo, podemos dizer que o agente também está interno, mas com direito de trafegar nas esferas de lá (externo ao centro) e de cá (limites do centro). Aquele que executa a disciplina é o primeiro a se submeter a ela, como garantia indispensável para que o restante também a cumpra. A identificação entre encarcerado e agente se dá via atração e repulsa; via captura, ao ter que se submeter à disciplina que ele mesmo precisa impor: o agente também segue marchando, com o agravante de que não há um tempo estipulado para o fim do cárcere.

Vemos, por fim, que o significante “socioeducativo” torna-se a-gente e não lugar, isto é, o socioeducativo entrou no lugar que é denominado unidade socioeducativa fragmentando um espaço ao ser agente (“ele entra”), transformando o lugar (Unidade) em espaço, modificando seus sujeitos: ele “faz com que a gente / faz parte / do adolescente”. Deste modo, por processos metonímicos e metafóricos percebemos o lugar de transferência de sentidos e da identificação na fala do agente Sandro.

Na formulação de Sandro, flagramos um movimento substituição e deslizamento de sentidos tais como: esse lugar faz o agente; o agente faz parte do (constitui e é constituído no) adolescente interno (“a gente faz – no lugar de faça – parte”). Entendemos, enfim, que tal identificação pode certamente causar angústia no agente, como apontamos anteriormente por meio da fala de desabafo proferida por Daniel: “eu vou ficar louco nesse lugar”. Mas na memória circulante dos manicômios, o agente continuaria sem saída, uma vez que louco, nessa memória, também vive sua condição de (fisicamente) encarcerado.

4.5 CONCLUSÃO

No capítulo agora encerrado, procuramos apresentar o discurso enquanto espaço no qual sujeito e relações são constituídos. Exploramos que o discurso como campo de estudo nos permite vislumbrar a constitutiva incapacidade humana de tudo poder dizer por meio da língua. Ao mesmo tempo, essa abordagem nos permite alcançar, o que também é constitutivo

do homem, a ilusão de controle absoluto das palavras que pensamos estar inteiramente a nosso dispor. Ingenuamente, desconsideramos que somos também constituídos por aquilo que nos falta e que, por isso, não conseguimos nominar, mas que segue deslizando em forma de ausência e presença, provocando por vezes a surpresa de (nos) encontrar onde não sabíamos que estávamos: no lapso³¹, no equívoco, no Outro. Exploramos, desse modo, o outro espaço da memória e sua atuação na formulação das leis que nos cerceiam.

Defendemos, por fim, que isso tudo também é constitutivo dos sujeitos da sala de aula e das transformações no espaço em que eles se relacionam. Aliás, passemos para o capítulo seguinte, no qual serão tratadas especificamente questões referentes à sala de aula de ILE.

³¹ Retomaremos este conceito mais adiante.

5 MANEJO, INSTRUÇÃO E AS RELAÇÕES NA SALA DE AULA DE ILE

5.1 O MANEJO DA SALA DE AULA

Douglas Brown é considerado na área LA uma referência importante no que se refere à formação de professores de ILE. Em sua obra *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2001), o autor abre seu capítulo sobre “gerenciamento da sala de aula” com três perguntas instigantes. Ele indaga se o ensino deve ser classificado como uma arte ou uma ciência; se *ser professor* é uma *condição* inata ou fabricada e, por fim, se a ligação entre o ensino e a aprendizagem ocorre de forma poética ou previsível (p. 192).

No entanto, posteriormente, o autor assume que não existe posição única quanto às respostas para tais perguntas bipolares. Mais que isto, Brown (2001) defende que a prática de ensinar pode sempre envolver algo que é da essência do professor, mas que é também algo construído e elaborado, aprendido e aperfeiçoado nos bancos das escolas e na prática pedagógica. Nessa concepção, ensinar pode ser visto tanto como uma arte, quanto como uma ciência, cujas habilidades inatas complementam as habilidades aprendidas em contexto formal ou na prática diária (BROWN, 2001, p. 192).

O autor insiste que, ainda que sejam usados planos de aula bem formulados, dirigidos e executados, restará sempre algo inacessível referente a uma espécie de áurea em torno dos atos envolvidos no ensino-aprendizagem. Concordamos com o autor e diríamos que isto que ele chama de áurea está naquilo que não podemos ver ou controlar, presente nas relações e nos efeitos de sentido inconscientes daí oriundos. Não vemos, mas há algo nessa e por essa relação que extrapola os planos de aula e que delineia o modo com que o ensino-aprendizagem da sala de aula é administrado.

Podemos dizer que o conceito de *Classroom Management* – traduzido como gerenciamento da sala de aula, mas doravante apropriado como manejo da sala de aula – engloba questões referentes à subjetividade do professor, primeiramente, à forma como se constituiu sujeito, em seguida à forma como aprendeu, em grande parte, configurada em suas representações, mas também algo de sua formação e reformulação a partir de sua prática. Obviamente, a relação professor-aluno inclui a reação dos alunos frente ao manejo empreendido pelo professor.

Outro autor, frequentemente citado na área de LA é Jack C. Richards. Este autor define gerenciamento da sala de aula como as formas pelas quais o comportamento, o movimento e interação dos alunos são organizados e controlados pelo professor durante a aula, no intuito de que o ensino ocorra de forma mais eficiente (RICHARDS, 1990). Já Brown

(2001) afirma que o manejo da sala de aula se configura como uma sucessão de práticas que ocorrem na aula de LE ou Segunda Língua (L2) que se referem à ligação entre a organização física da sala de aula e os estilos de ensinar, e, em última instância, à constituição do clima ou da energia da sala de aula (BROWN, 2001). Segundo o autor, a compreensão acerca dos diversos elementos envolvidos no manejo da sala de aula possibilita ao professor de língua dar importantes passos para o desenvolvimento de suas habilidades como professor. Com o desenvolvimento das habilidades passíveis de identificação e observação, o professor pode abrir as portas ao inacessível: à arte, à poesia e aos raios invisíveis de energia que alimentam as chamas da aprendizagem (BROWN, 2001, p. 192)³².

Brown (2001) apresenta uma série de princípios constituintes do gerenciamento da sala de aula. Tais princípios se referem aos aspectos físicos e materiais do espaço da sala de aula, mas também ao tom de voz e à linguagem corporal, além do papel e estilos do professor.

No que se refere ao espaço físico, Brown (2001) aponta quatro categorias que devem ser observadas nas decisões acerca do manejo da sala de aula. A primeira discute a aparência, o som e o conforto da sala de aula. Segundo o autor, os alunos são profundamente afetados por aquilo que eles veem, ouvem e sentem quando eles entram na sala de aula. Neste sentido, Brown (2001) indica que, a partir das possibilidades de cada professor, é importante garantir que a sala de aula esteja limpa e organizada; o quadro devidamente apagado; a sala livre de sons externos, etc. Contudo, o autor também considera que em algumas situações não é possível ao professor controlar fatores como calor na sala de aula, problema com acústica da sala ou barulho de reforma ou alguma coisa do gênero do lado de fora. O importante, segundo o autor, é não parar nas limitações e fazer a sala de aula o mais fisicamente confortável possível.

Há referência também à forma com que as carteiras dos alunos estão dispostas no espaço. Brown (2001) propõe que os alunos devem ser vistos – e se enxergar mutuamente – como membros de uma mesma equipe e, por isso, devem se sentar de uma forma que lhes seja possível ver uns aos outros e falar (em inglês) entre si. Nesta visão, o autor enfatiza o uso de círculos e semicírculos em turmas menores e/ou quando o tamanho da sala permitir.

O uso do *quadro negro* é, segundo Brown (2001), um dos maiores aliados do professor, uma vez que ele lhe possibilita adicionar insumo visual juntamente com o auditivo. O uso do quadro facilita a ilustração com palavras, imagens, gráficos e tabelas. É importante,

³² Gostamos da alusão aos raios invisíveis de energia que promovem e alimentam a aprendizagem. Estes são vistos por nós como os laços da identificação que mobiliza o (desejo do) sujeito. Retomaremos esse conceito na parte final das análises.

contudo, manter o quadro negro sempre limpo e organizado, pois, de acordo com Brown (2001), um quadro desarrumado pode ter um efeito desorientador para os alunos.

Ainda falando sobre o manejo do espaço físico da sala de aula, Brown (2001) também faz menção à possibilidade de uso de equipamentos durante as aulas de ILE. O uso de equipamentos eletrônicos, como, por exemplo, retroprojetor ou aparelho de som ou vídeo, exige que o professor se certifique de detalhes práticos como a existência de tomadas na sala, o modo de funcionamento do equipamento, além de pensar no tempo que gastará na locomoção e instalação do mesmo no período da aula.

A voz e a linguagem/expressão corporal do professor configuram outra importante categoria a ser pensada dentro do gerenciamento da sala de aula. O professor precisa pensar em executar uma boa projeção de sua voz, de forma bem articulada, que possibilite a todos os alunos ouvirem aquilo que é dito. As mensagens não verbais enviadas no decorrer das aulas também são consideradas muito poderosas e devem ser, portanto, bem gerenciadas nos limites da sala de aula (BROWN, 2001). Assim, a linguagem corporal tem a ver com o modo como o professor gerencia postura, expressão facial, gestos com as mãos e o uso frequente de contato visual com os alunos. A linguagem corporal também diz respeito ao modo como o professor se movimenta na sala de aula. Assim, é importante que ele se movimente de forma orientada, não permanecendo durante toda a aula em único lugar, e/ou na execução de uma única tarefa, como correção de uma prova ou escrevendo algumas notas (BROWN, 2001).

O gerenciamento da sala de aula também se refere às situações inesperadas que comumente acontecem na rotina de um professor. Por este motivo, o professor é diariamente convocado a responder às situações de ensino que não foram planejadas e, em momentos como estes, a desenvoltura do professor é o ponto central para a eficiência do gerenciamento da situação e continuidade da aula (BROWN, 2001). Segundo o autor:

[...] você manterá o respeito de seus alunos e a sua própria autoconfiança, permanecendo calmo, acessando a situação rapidamente, fazendo uma imediata alteração em seu plano de aula em curso e permitindo que a aula prossiga (BROWN, 2001, p. 196).³³

A presença de um aluno *bagunceiro* na sala de aula, também pode ser considerada como uma situação inesperada, que faz com que o plano de aula do professor seja repentinamente modificado. Porém, a disciplina pode ser tratada como um dos elementos que constituem a discussão acerca do manejo da sala de aula sob circunstâncias adversas

³³ Tradução nossa do original inglês: “You will keep the respect of your students and your own self-confidence by staying calm, assessing the situation quickly, making a midstream change in your plan, and allowing the lesson to move on.”

(BROWN, 2001). Assumimos o fato de que nenhum contexto de ensino-aprendizagem é perfeito, uma vez que sempre haverá imperfeições nas instituições, pessoas, ou nas próprias circunstâncias envolvidas na prática pedagógica, conforme o próprio autor reconhece (BROWN, 2001). Assumimos, também, que é exatamente a relação entre os participantes, com todas as suas representações e o modo de interpretar a realidade à sua volta que determinará o manejo da sala de aula, minimizando ou potencializando as imperfeições e/ou condições adversas. Contudo, em sua posição de portador de um discurso consciente e desejoso de perfeição, saber responder e lidar com tais imperfeições constitui, segundo Brown (2001), um dos fatores mais significantes para o desenvolvimento do sucesso profissional do professor.

Também constituem as condições adversas para o manejo da sala de aula o ensino-aprendizagem do ILE em salas de aula numerosas, a presença de alunos de diferentes níveis de proficiência em uma mesma turma, conflitos com os princípios da instituição, disciplina e até mesmo o uso da cola entre os alunos nos momentos de atividades avaliativas. Para o gerenciamento de uma sala de aula numerosa, Brown (2001) prescreve algumas ações consideradas por ele como soluções para esta situação adversa. Entre elas, citamos a importância de aprender os nomes de cada aluno, a promoção de atividades interativas entre alunos com trabalhos de duplas ou em grupos pequenos; aplicação de trabalhos que favoreçam a habilidade auditiva, pois esta habilidade possibilita aos alunos transferirem o que estão aprendendo para a fala, leitura e escrita; solicitar dos alunos muitas atividades extraclasses; estabelecer pequenos centros de estudos na sala para que os alunos possam desenvolver trabalhos individualizados, etc.

Lidar com diferentes níveis de proficiência em uma mesma turma é uma realidade frequentemente vivenciada no cotidiano do professor. Buscando a solução ideal, o autor propõe que o professor encontre o equilíbrio, desafiando alunos com uma alta proficiência, sem sufocar os alunos com um nível de proficiência inferior. Todavia, o professor também precisará garantir formas para que os alunos não estejam nesses extremos também alcancem seus objetivos de aprendizagem (BROWN, 2001). O autor indica que o professor, na lida com níveis diferentes em uma mesma turma, evite classificações e generalizações do tipo “bons alunos” x “maus alunos” e que seja considerado que as competências irão variar no interior das quatro habilidades da língua e também no contexto de uso.

Assim, o uso de testes de diagnóstico e exercícios diários pode contribuir na identificação de determinados problemas linguísticos e a partir daí direcionar os alunos quanto a sua superação. Brown (2001) propõe ainda que o professor possa também pensar em

indicar atividades extras individuais segundo as necessidades específicas dos alunos, além de trabalhos em grupos, alternando a configuração dos mesmos com alunos de diferentes e de mesmos níveis de proficiência.

Os elementos apresentados e brevemente discutidos acima, principalmente a partir dos pressupostos de Brown (2001), indicam pequenos detalhes que em conjunto formam a complexidade pedagógica a ser manejada pelo professor nos limites da sala de aula de ILE. É nessa complexidade que o fazer idealizado do professor pode se constituir como arte diariamente (re)elaborada ou como simples protocolo a ser cumprido. É desta concepção que a instrução se delineia e as relações ganham forma.

Cabe dizer ainda que as indicações apresentadas e discutidas acima formulam uma espécie de prescrição naturalizada – sobretudo a partir das demandas oriundas da abordagem comunicativa³⁴ – como forma correta (ideal) de gerenciar uma sala de aula. Vemos, portanto, que o discurso sobre como uma aula deve ser conduzida traz, nas obras dos autores aqui citados, prescrições sobre rápidas e eficientes decisões que o professor deve tomar frente às mais diversas situações de seu cotidiano pedagógico. O tom deôntico e prescritivo que marcou essa subseção pode ou não ter sido incorporado, na formação e prática de professores que tenham porventura tido esses autores ou outros que utilizam uma abordagem semelhante. Portanto, não há certamente garantia de que o discurso de tais princípios garantirá um manejo adequado da sala de aula na formação e muito menos na prática dos futuros professores. De qualquer modo, cientes que estamos de que o discurso da LA é construído com o estatuto de verdade e de vigência legitimando o peso da teoria científica sobre as falhas da prática (CORACINI e BERTOLDO, 2003), esses princípios nos servem de referência para que possamos, em nossa interpretação, contrapor o modo “ideal” e o modo como o manejo da sala de aula nesta pesquisa é enfim constituído

Vejamos abaixo outros conceitos diretamente ligados ao fazer pedagógico na sala de aula de ILE.

³⁴ Em linhas gerais, podemos dizer que a *abordagem comunicativa* é o ensino da LE/SL com o foco na função da língua e não em suas formas gramaticais, cujas estruturas são vistas de forma isolada. Assim, sentido e interação entre os aprendizes da língua alvo é o fator essencial nesta concepção de ensino de LE. Contudo, nessa concepção, a língua é vista como mero instrumento para se atingir os fins comunicativos.

5.2 A INSTRUÇÃO E INTERAÇÃO³⁵ NA SALA DE AULA DE LE

A natureza da instrução e da interação entre professor e alunos constitui a essência da sala de aula de ensino-aprendizagem de LE (CROOKES; CHAUDRON, 2001). Watson-Todd (1997) resume a definição do termo instrução, como sendo um conjunto de diretrizes que engloba explicações, perguntas, comentários responsáveis por conduzir os alunos na execução de alguma tarefa. Já as interações da sala de aula são constituídas, basicamente, por unidades que se formam e se conectam por meio de perguntas feitas pelo professor ou alunos, seguidas pela(s) resposta(s) e pela sequência avaliação ou comentários, geralmente estabelecidos pelo professor (GREEN; WALLAT, 1981).

Podemos dizer, assim, que nessa concepção, o discurso da sala de aula é composto por elementos particulares que são revelados na interação entre professor e alunos, principalmente no momento da instrução (MEHAN, 1985). Esse autor afirma que a fase instrucional da aula é composta por típicas sequências instrucionais, dentro das quais as informações acadêmicas são trocadas como que em pequenas unidades. Tais unidades interacionais são denominadas “sequências de elicitación” (*elicitation sequences*) (MEHAN, 1985, p. 121). Segundo Mehan (1985), estas unidades representam um esforço concentrado na produção de unidades interativas sucessivas entre professor e alunos. Estas sequências possuem três partes interligadas, a saber, um ato iniciativo, uma ação decorrente e um ato avaliativo.

No momento de se ensinar uma LE, os autores afirmam que importantes passos precisam, então, ser dados na constituição do ensino-aprendizagem (CROOKES; CHAUDRON, 2001); tais passos perpassam, obrigatoriamente, as vias da instrução e da interação e como estas serão manejadas pelo professor em seu fazer. Primeiramente, é necessário que sejam trazidos para o interior da sala de aula, e das relações nela estabelecidas, elementos linguísticos da LE, bem como suas habilidades (escrita, fala, escuta, leitura); seu uso efetivo, além das estratégias de aprendizagem. Nesta fase, professor e alunos balizam os elementos que constituirão o ensino-aprendizagem da LE.

Segundo, afirmam ainda que o professor precisa organizar tópicos e eventos, criando possibilidades para que aquilo que for escolhido e apresentado na sala de aula seja aprendido. E por fim, especificam a importância de o professor oferecer sempre a seus alunos correção e *feedback* daquilo que produzem.

³⁵ Mantemos o termo interação, como utilizado pelos autores arrolados, mas compreendemos que a noção de interação deva ser problematizada. Entendemos a interação como “efeito” e portanto, o que acontece são efeitos de identificação assumidos e não denegados (PÊCHEUX, 2002) entre os sujeitos e na sua relação com a ILE.

A apresentação de tópicos linguísticos na sala de aula pode ser definida como instrução formal. De um modo bem abrangente, o termo *instrução formal* se refere ao ensino de qualquer aspecto da LE em ambiente não naturalístico, ou seja, em ambiente em situação formal de ensino que normalmente se desenrola dentro da sala de aula. De acordo com Ellis (1994), outra importante referência na área de LA, essa definição reflete tanto a importância tradicionalmente dada ao ensino de gramática na pedagogia da linguagem, quanto à centralidade ocupada por ela e por seu ensino nas pesquisas relativas à aquisição de LE. Esse foco, prossegue o autor, garante a motivação dos professores, pois os auxiliam para uma melhor compreensão acerca dos fatores que determinam o sucesso ou insucesso de uma instrução, ou de um determinado aspecto do ensino.

Para Crookes e Chaudron (2001), o primeiro elemento que constitui a relação entre instrução e interação em uma aula é também o primeiro componente da sequência tradicional conhecida por muitos professores, como uma estrutura básica para uma aula, a saber, a sequência “apresentação-prática-avaliação”. Assim, ao selecionar um aspecto qualquer a ser tratado na sala de aula, o professor precisará tomar duas decisões essenciais. A primeira se refere ao gerenciamento das características físicas da apresentação, isto é, os materiais necessários, o uso ou não de equipamentos audiovisuais, etc. Já a segunda, diz respeito aos procedimentos arrolados pelo professor, no intuito de que seus alunos tenham acesso e condições para adquirir as regras e outros aspectos da língua alvo.

É importante salientarmos que durante a aula é demandado do professor a habilidade de partir, tão logo lhe seja possível, para a fase prática da aula de forma consistente, com uma apresentação sistemática e adequada, por meio de instruções objetivas que dirijam os alunos à execução de atividades nas quais a língua alvo será explorada (CROOKES; CHAUDRON, 2001). Considerando a realidade de cada contexto de ensino, o professor pode contar, além do uso do livro didático, com o suporte técnico e extratécnico na administração de materiais e equipamentos audiovisuais utilizados em suas aulas de LE³⁶.

O aporte técnico se refere à inclusão de recursos, tais como retroprojektor, data show, gravações em áudio e/ou vídeo; CD-ROM e Internet. Já o aporte extratécnico inclui o uso do giz e quadro, fotos de jornais ou revistas, cartões, quadros e outros. Também constituinte da

³⁶ Contudo, é necessário que pontuemos que em diversas partes do Brasil os professores de ILE desenvolvem seu trabalho em condições muito precárias. Há, nestes contextos, a ausência de livros didáticos e recursos tecnológicos, cabendo ao professor o trabalho com quadro, giz e sua criatividade, que também às vezes não se revela. Na unidade investigada, por exemplo, a professora não contava com o suporte do livro didático, mas podia contar com equipamentos audiovisuais. Vale dizer, porém, que no ano de 2011 demos um importante passo para o ensino da LE no Brasil. Pela primeira vez, o Guia Nacional de Livros Didáticos (PNLD 2011) incluiu a análise, avaliação, indicação e distribuição de livros para o ensino de inglês e espanhol para alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental da rede pública.

discussão acerca da instrução na sala de LE é a apresentação das regras e a formulação de explicações de algum aspecto formal da língua alvo. Segundo Crookes e Chaudron (2001):

Com base nas afirmações de muitos teóricos de que algum foco na forma pode ser solicitado pelos aprendizes ou por uma dada sequência da sala de aula, é sensato que os professores estejam conscientes das opções acerca de como tornar uma regra explícita ou não; se a regra deve ou não ser isolada; se uma explicação deve envolver uma apresentação dedutiva ou indutiva; quem deve dar a explicação – o professor, o texto, ou outro aluno; se a língua é abstrata ou não; e se a explicação é oferecida oralmente ou na escrita (CROOKES; CHAUDRON, 2001, p. 32).³⁷

Vemos, nesse discurso, que os professores precisam compreender a importância de oferecer explicações e instruções bem dirigidas, objetivas e tão claras quanto o possível, verificando continuamente a compreensão do aluno acerca daquilo que está sendo tratado. Para tanto, o professor deveria ter em mente os objetivos a serem alcançados em dada aula, atividade, ou até mesmo no curso. Se tal clareza não lhe for possível, certamente produziria o mesmo senso de *desnorteamento* por parte de seus alunos.

Ainda nessa perspectiva, uma sequência típica na apresentação de regras ou explicações envolve, segundo Faerch (1986), a formulação de um problema; uma indução norteada pelo professor enfatizando a opinião dos alunos; e a posterior formulação da regra dada pelo professor, seguida ou não por exemplos.

Pensando na instrução nos limites da sala de aula, o termo *atividade* é geralmente utilizado no discurso da LA ao nos referirmos às partes constituintes de uma lição (CROOKES; CHAUDRON, 2001). Contudo, em estudos mais recentes acerca das salas de aula, materiais e programas da LE, o termo tarefa (*task*) tem sido utilizado na discussão acerca das atividades menos controladas e mais voltadas ao uso da LE em situações do mundo real e/ou dentro da abordagem comunicativa³⁸. Crookes e Chaudron (2001) salientam que é preciso considerar que os aprendizes devem desenvolver sua aprendizagem partindo de um comportamento mais controlado e monitorado, rumo a um comportamento mais livre e comunicativo. Neste sentido, os autores – a partir de Edelhoff, 1981 – oferecem uma lista

³⁷ Tradução nossa do original inglês: “Based on the claims of most theorists that some focus on form can be required by learners or by a given classroom sequence, it is reasonable to make a rule explicit or not; whether or not to isolate a rule; whether an explanation should involve a deductive or inductive presentation; who should give the explanation – the teacher, the text, or another student; whether the language is abstract or not; and whether the explanation is provided orally or in writing.”

³⁸ Em linhas gerais, podemos dizer que a *abordagem comunicativa* é o ensino da LE/SL com o foco na função da língua e não em suas formas gramaticais, cujas estruturas são vistas de forma isolada. Assim, sentido e interação entre os aprendizes da língua alvo é o fator essencial nesta concepção de ensino de LE. Almeida Filho (1993) aponta o ensino comunicativo como sendo aquele que organiza as experiências de aprender, a partir do uso de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade para o aluno, a fim de que este aprenda a usar a língua-alvo na interação com outros falantes-usuários dessa língua, logo, em ações autênticas.

atividades, agrupadas segundo as quatro fases da sequência instrucional das aulas, ou tipos de atividades, a saber, a Informação e Motivação, o Insumo/Controle, Foco/Trabalho e Transferência/Aplicação.

A fase de Informação e Motivação se refere ao modo como os interesses, as experiências e o modo como o conhecimento linguístico dos alunos são aludidos no momento das atividades da aula. Por exemplo, uma mímica, uma dança, uma música, jogos ou até mesmo piadas pode funcionar como um *warm-up*, ou aquecimento, que trabalhará no sentido de motivar, relaxar e trazer o aluno para a o contexto da aula.

Já na fase de insumo/controle, os alunos são guiados a uma compreensão mais elaborada dos elementos apresentados na aula, por meio da atenção focada em um determinado aspecto linguístico a ser tratado. Constituem esta fase questões referentes à organização física da sala e da disciplina dos alunos. Também estão aí incluídas as explicações dos tópicos e conteúdos da aula e a definição e identificação de formas, funções e regras envolvidas arroladas naquela lição.

Na fase de Foco/Trabalho, as unidades linguísticas ou as dificuldades temáticas podem ser isoladas e examinadas em maior profundidade. A cópia de algo do texto ou do quadro, a correção de atividades ou dever de casa, guiada pelo professor, bem como atividade de repetição (*drilling*) constituem atividades desta fase. Por fim, na fase de Transferência/Aplicação, o novo conhecimento e as habilidades comunicativas refinadas pelo aprendiz são colocados em uso ativo por meio de atividades/tarefas. Como exemplos para esta fase, podemos citar a escrita de composições, a criação e execução de dramatizações (*role plays*) e até mesmo a execução de provas, por meio das quais o progresso do aluno é avaliado.

Vejamos, na subseção que se segue, algumas particularidades da instrução e interação a partir de um foco na fala do professor.

5.2.1 O professor em sua sala/fala de aula

Ao falarmos sobre as possibilidades divulgadas no discurso da LA sobre o modo como uma sala de aula de LE se organiza, podemos pensar em dois formatos ou conceitos elementares, a partir dos quais os eventos de ensino-aprendizagem serão ministrados. A primeira se refere a um formato mais tradicional, ou seja, uma aula centrada no professor (*teacher-dominated classroom* ou *teacher-fronted*), enquanto que a segunda, refere-se a uma aula centrada no aluno (*student-centered classroom*). Na concepção da aula centrada no professor, espera-se o controle, quase que absoluto do professor sobre a fala, bem como sobre

a sala, por meio de uma condução imperativa acerca das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, e também sobre a constante avaliação da produção dos alunos (CROOKES; CHAUDRON, 2001).

Em contraponto, a aula centrada no aluno caracteriza-se pelo aumento de oportunidades de exercício e contato com a LE. Aumentam-se, assim, as possibilidades para que os alunos vivenciem a língua que está sendo aprendida, experimentando as formas linguísticas e se lançando mais ativamente à sua produção. Segundo Neves (2002), a aula centrada no aluno abre espaço para sua tomada de palavra e para a formação do elo entre ele e seu professor, sendo que é a partir desse elo que a aprendizagem ocorre. Nas palavras da autora:

Numa proposta de prática centrada no processo do aluno, entendemos que haja abertura para a tomada da palavra, uma vez que o aluno é quem escolhe o que quer aprender. Para que isso ocorra, entendemos também que é no elo que se dá entre o professor e o aluno, que uma 'aprendizagem' ocorre (no contraponto entre o que se quer e o que se deseja) (NEVES, 2002, p. 218).

Nas salas de aula centradas no aluno, os alunos serão mais observados ao desenvolverem tarefas ou projetos individualmente, em pares ou em pequenos grupos. Neste sentido, o papel do professor é exercer a habilidade de administrar mínimas atividades nas quais ele é o centro, e maximizar o envolvimento do aluno em atividades em duplas ou em pequenos grupos, por meio das quais o aluno esteja em contato com a LE e tenha condições e apoio para seu desenvolvimento linguístico.

Segundo Crookes e Chaudron (2001), uma das práticas mais eficientes na sala de aula é o desenvolvimento de tarefas nas quais os alunos trabalham em pares ou em grupos. Para os autores, o trabalho em grupo convoca os alunos à contribuição entre si, compartilhando ou distribuindo fazeres e exigindo deles o uso da língua alvo ao negociarem os sentidos para a melhor execução da tarefa.

A condução dada pelo professor para apresentação, explicação ou a distribuição de tarefas é demarcada por meio de uma linguagem particular, caracterizada como *fala do professor*.

Segundo Johnson e Johnson (1998), o termo *fala do professor* (*teacher talk*) é usado para descrever o registro usado pelos professores na sala com seus alunos. Este conceito diz respeito a uma linguagem mais simplificada e reduzida. Na obra *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, os autores afirmam que estudos indicam que nas salas de aula de LE dois terços da fala são dominados pelo professor.

Por meio do estudo de Bellack (1966), os autores apontam também que a interação que acontece na sala de aula constitui-se, basicamente, da seguinte forma: estrutura-solicitação-resposta-reação. Neste sentido, a fala do professor aparece sempre associada à estruturação, solicitação e movimentos de reação, enquanto que seus alunos estão tipicamente confinados a responder às perguntas/situações colocadas pelo professor.

Contudo, Johnson e Johnson (1998) ainda explicitam que há outras formas de discutir as funções e comportamentos da fala do professor em sua sala de aula. A fala pode, então, ser caracterizada a partir das atividades desenvolvidas por ele no decorrer de sua aula, tais como apresentação, exercício, e a correção dos erros.

O discurso da sala de aula é formado, portanto, pela fala do professor manejando a instrução e contato com os alunos e seu dizer. É na sala de aula que são constituídos e mobilizados os espaços discursivos nos quais lugar e posição dos alunos e do professor são assumidos ou negados.

As interações sociais ocorrem por meio de seus mecanismos sociais de enunciação e seus processos de produção, reprodução e distribuição dos discursos. A produção dos discursos é modelada pelas condições de produção e recepção das mensagens que configuram as situações que constituem o espaço discursivo (MAINGUENEAU, 1997).

Por outro lado, Pêcheux (1997) apresenta os espaços discursivos como elementos logicamente estabilizados, que supõem que o sujeito falante tem domínio e sabe o que diz. Nesses termos, tais espaços são unificados por uma série de evidências lógico-práticas (homogeneidade lógica) e de nível muito geral. Contudo, o autor nos alerta para o fato de que, a despeito da intenção do enunciador, haverá sempre a possibilidade de uma série de equívocos cruzarem tais espaços, atravessando suas proposições e rompendo com uma cobertura lógica, exibindo regiões heterogêneas da ordem da falha (da ordem do real).

Inseridos nos espaços discursivos, os participantes agem de acordo com o lugar e a posição assumidos por eles nos mais diversos eventos discursivos. Segundo Orlandi (1999), *lugar* pode ser entendido como uma denominação empírica, isto é, aquilo que pode ser socialmente descrito, uma vez que se refere à forma como o sujeito está socialmente inscrito, como, por exemplo, o lugar da mãe ou do filho na família, ou o lugar do professor e do aluno na sala de aula. Por outro lado, a autora apresenta o termo *posição* para se referir ao modo como o participante movimenta os efeitos de sentido ao tomar a palavra e, conseqüentemente, produzindo discurso. Neste sentido, o sujeito assume sua posição discursiva a partir daquilo que fala e do modo como assume a palavra. Entendemos, assim, que o discurso não pode ser

considerado isoladamente do espaço dentro qual foi produzido, da situação e do lugar e posição assumidas ou negadas pelo sujeito ao tomar a palavra.

Na sala de aula, por exemplo, há sempre a expectativa de que o professor assuma sua fala, a partir de sua posição histórica e ideologicamente construída. Assim, durante a aula, espera-se que o professor, assumindo sua fala e construindo seu espaço e posição discursiva, maneje os eventos, instrução e interações que ali ganham forma. O aluno, por outro lado, insere-se nessa relação, constituindo sua posição discursiva de aprendiz que pergunta, responde, segue o manejo do professor, concordando ou redirecionando-o³⁹. Entendemos, assim, que professor e alunos estão em uma negociação constante das regras e do funcionamento da aula, sendo neste movimento que a relação entre eles é abalizada.

Considerando, por fim, que os sentidos são constituídos discursivamente (FOUCAULT [1972] 1980) e que os sujeitos são constituídos por meio da linguagem, entendemos que a análise acerca da natureza do discurso, bem como o modo como as interações e instrução são estabelecidas na sala de aula, torna possível a compreensão acerca do modo com que os participantes da sala de aula se constituem nas práticas sociais, negociando o espaço discursivo e as posições que regulam a relação e a natureza do ensino-aprendizagem no qual professor e alunos estão envolvidos.

Bloome, Puro e Theodorou (1989) defendem as salas de aula como verdadeiras instituições, dentro das quais os alunos também aprendem significados, estruturas e valores culturais por meio de atividades diárias. Consideremos, nesta perspectiva, que, ao se tratar de uma sala de aula que funciona no interior de uma instituição jurídica – um centro socioeducativo – temos a instituição “sala de aula” como uma espécie de desdobramento de outra instituição, que diz da lei, da ordem, da punição e também da reabilitação.

Os sujeitos dessa instituição híbrida e complexa, assim como a relação entre eles e o modo como manejo, instrução e interação na sala de aula devem ser considerados a partir do modo como acontecem, ganhando corpo nesse espaço. Neste sentido, a teoria apresentada acima servirá para nomear os achados, lacunas e temas evidenciados na análise da aula de ILE na unidade socioeducativa. Antes, porém, de tal análise, torna-se essencial vislumbramos, com maior intensidade, quem é o professor que atua nesse espaço, a exemplo do que foi feito no capítulo 2, em nossa discussão sobre o adolescente em sua constituição de sujeito-aluno-

³⁹ Consideramos, com esta fala, que a posição de alunos não é sempre harmônica, sem conflitos ou apenas pacífica. Cabe ao aluno, também, resistir e/ou desafiar a posição do professor, seja por meio da indisciplina, seja por meio de perguntas que visam desestruturar ou testar a posição-professor.

encarcerado. Acreditamos que esse tipo de discussão nos aproxima cada vez mais da compreensão acerca do ensino-aprendizagem do ILE no espaço da LEI.

5.3 QUEM É O PROFESSOR QUE ENSINA EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Segundo Leffa (2001), tanto os aspectos acadêmicos quanto os políticos estão envolvidos na formação de um professor de línguas estrangeiras. Desse modo, o autor discute a formação sob alguns desses aspectos, considerando as implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de discutir o papel das universidades e das associações de professores nessa formação.

Na mesma direção, Gimenez e Cristóvão (2004) defendem que os parâmetros para a formação do professor de LE são norteados pela emergência de aplicação de avaliações para professores em término de seu curso e para alunos do ensino básico e médio, como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), mas, principalmente, pela nova LDB aprovada em 1996. As autoras laçam mão da imagem de paredes e de pontes para discutir as desigualdades da sociedade brasileira em relação à formação de professores. Segundo Gimenez e Cristóvão (2004), as desigualdades sociais podem ser vistas como paredes, enquanto a formação de professores pode representar as pontes, na medida em que constrói um projeto educacional sólido, trabalhando na superação das disparidades e lacunas existentes.

De modo mais específico, Gimenez (2005) aponta que nos cursos de Letras as paredes foram levantadas a partir da criação de currículos que separam as disciplinas, nomeando-as *como de conteúdos ou pedagógicas*. Concordamos com a autora que tal divisão vem dar contornos à dicotomia teoria e prática, na medida em que impossibilita ou dificulta o diálogo interdisciplinar, ao se separar o que é da ordem do conteúdo, isto é, a teoria, e aquilo que é da ordem da prática, comumente tratado nas ditas práticas de ensino dos cursos de Letras.

Essa separação é discutida também por Silva e Margonari (2005), que apontam que há uma falta de congruência entre o discurso e a prática, no que se refere à formação inicial de professores. Os autores explicam que há, por um lado, o discurso de que os futuros professores devem se ocupar da reflexão acerca de sua prática, promover intercâmbios entre disciplinas, além de estabelecer projetos, trabalhando de forma colaborativa e cooperativa. Por outro lado, prosseguem os autores, há, dentro do cenário nacional de formação, uma completa desconexão entre aquilo que é ensinado nas salas de aulas das escolas espalhadas nas cidades e aquilo que é feito dentro das próprias universidades. Cabe lembrar, porém, a

propósito dessas discussões, que Bertoldo (2003) problematiza a relação dicotômica entre teoria e prática já estabelecida nos cursos de licenciatura. Segundo o autor, uma vez que o discurso daqueles autorizados em falar em nome da LA é homogeneamente colocado como a verdade da ciência, a ordem do discurso é que as falhas da prática precisam ser “completadas” pelo conhecimento da teoria adequada. Entretanto, não há como escapar da contingência da falta. E o professor não escapa de ser “constituído na teoria e na falta da teoria que lhe é inerente” (BERTOLDO, 2003, p.185).

Leffa (2001) ressalta que é uma tarefa complexa para as instituições formar professores de LE competentes em termos linguísticos, que sejam comprometidos com a educação e ainda, críticos. O autor também defende que tal tarefa se revela muito distante de ser alcançada completamente via um curso de graduação, porque nessa formação são envolvidos tanto aspectos linguísticos, quanto aspectos políticos da natureza humana.

A complexidade encontrada nas salas de aula e nas relações que ali se formam e que vão muito além das abordagens tratadas nos limites da universidade é que verdadeiramente ditam o fazer do professor. Nesse sentido, a discussão vai além da dicotomia teoria x prática, uma vez que tal complexidade pode apenas ser vislumbrada via vivência, ao passo que o professor (se) descobre (em) seu fazer. Desse modo, além dos aspectos linguísticos e políticos, temos todos os aspectos da constituição de cada um que mobiliza, incorpora, aceita ou rejeita todos os outros aspectos atuantes nessa formação.

Como apontado na seção anterior, a formação de um professor de LE perpassa questões acadêmicas e políticas, além de perpassar toda a complexidade encontrada nas salas de aula que pode dar forma ao dilema entre a teoria e a prática desse profissional. No entanto, consideramos, ao mesmo tempo, que a discussão deve ir muito além disso. Desse modo, pensando no professor, sua formação e prática, afirmamos 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. Em outra direção, defendo que 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).

Questionamos, portanto, a relação que esse sujeito estabelece com a língua a ser aprendida e, posteriormente, ensinada. Achamos pertinente investigar os motivos que o fazem escolher esse curso e não outro, porque entendemos que disso dependerá todo o investimento que ele dispensará ou não à sua formação. É preciso considerar sua atuação em um contexto e

não em outro, porque esta também será a base de sua prática. Independente das possíveis receitas, dos “faça e não faça” e das questões acadêmicas e políticas, há um sujeito envolvido na relação consigo, com o outro e também com o saber. É no movimento dessas relações que as representações do sujeito são demarcadas, (re)produzidas e mobilizadas, constituindo tanto a identidade desse sujeito, quanto seu fazer pedagógico. Por exemplo, interrogar os motivos pelos quais uma pessoa é levada ao curso de Letras, permanece nele e vai para esta ou aquela prática profissional dirá muito sobre quem seja esse professor. Para Leffa (2001):

[...] a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica (LEFFA, 2001, p. 333).

Como pontuado, as questões institucionais e políticas demarcam os cursos de formação de professores de LE, moldando a eterna discussão acerca do embate entre teoria e prática e também da ilusão do “domínio” tanto da língua quanto da teoria. É nesse embate dicotômico que a formação se vê envolta em uma série de áreas de conhecimento, guiada pelo constante desejo de formar professores de LE que atuarão nos mais diferentes contextos de ensino, tais como escolas de ensino infantil, fundamental e médio; aulas particulares; institutos de línguas, tradução, entre outros. Ainda assim, são grandes as chances de que as lições presenciadas nas universidades podem não ser suficientes para que o professor dê conta de toda a complexidade encontrada nas salas de aula.

A formação de professores que atuarão no complexo contexto de reclusão é um universo ainda pouco explorado, discutido e abordado em nossos currículos, programas educacionais para o ensino de LE ou em nossas pesquisas acadêmicas. Segundo Caro e Guzzo (2004) não há uma formação específica para o profissional que atua na realidade prisional, denominado educador social, dada 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).

O profissional que sai de sua instituição de formação sem ter vislumbrado a possibilidade de ensino em contextos especiais pode, erroneamente, ser visto no lugar de

educador social, mas sem saber como isso pode ser significado em sua prática pedagógica. Observemos o recorte abaixo⁴⁰:

[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 to continuando / não pretendo sair //

(MANOELA. Entrevista)

Esse relato foi proferido por Manoela⁴¹, professora da Unidade Socioeducativa investigada. Manoela, que declarou sempre ter gostado da língua inglesa, cursou Letras em uma instituição particular da cidade de Belo Horizonte e, na data da constituição do *corpus* para a pesquisa, lecionava a língua inglesa há cinco anos, sendo mais de dois deles no sistema socioeducativo.

Manoela tinha na época 31 anos, era casada há sete, e mãe de dois meninos de cinco e três anos. Trabalhava em duas Unidades do sistema, sendo uma delas, a investigada. Na época da coleta Manoela trabalhava na Unidade há um tempo superior a dois anos. Observemos, contudo, que o significado de ensinar inglês nesse contexto peculiar ainda não podia ser sistematizado pela professora: *não sei nem responder essa / não tenho / resposta / pra/ essa / pergunta*. Ao que tudo indica, trabalhar nesse contexto não foi fruto de um desejo e uma escolha planejada para a vida de Manoela, mas, antes, uma casualidade que na ausência de outra possibilidade (“*não estava tendo vaga em outra escola*”), ela aceitou a oportunidade existente: “*eu tive a oportunidade de trabalhar aqui*”. Desse modo, sua ida para o centro não é fruto de uma escolha pessoal e, nem tampouco, fruto de uma formação acadêmica para que a realidade de educador social em contexto de reclusão fosse vivenciada.

Quando Manoela afirma que começou a trabalhar no centro porque não conseguiu trabalho em outro lugar (“*eu não consegui em outra escola*”), sua fala nos indica que houve uma procura, uma busca, mas foi somente no centro de reabilitação que ela teve a oportunidade de trabalho e a aproveitou: “*não estava tendo vaga em outra escola / eu tive a oportunidade de trabalhar aqui*”. Durante o ano de inserção no centro, pôde ser constatado que essa não é uma realidade apenas da professora de inglês. Dito de outro modo, pudemos constatar durante todo o período de pesquisa, por meio de conversas e/ou comentários dos

⁴⁰ Ver detalhamento sobre as perguntas e/ou tópicos explorados na entrevista semiestruturada no capítulo sobre metodologia.

⁴¹ Trata-se de um nome fictício escolhido pela própria professora.

professores, que uma casualidade, ligada a uma falta de (outra) opção, era a principal condutora da “escolha” dos professores por esse contexto peculiar.

Essa falta de opção, evidenciada pelo lapso de Manoela (“eu / não tenho / *opção* / em trabalhar aqui ou trabalhar fora do centro”), produz efeitos de sentido na sua prática, no modo como ela chega aos alunos e também no modo com que estes veem a atuação dos professores nesse contexto. No início de nossa pesquisa no centro, participamos de um evento relatado no diário de campo e transcrito abaixo:

O R. me fez a seguinte pergunta: “**porque você escolheu trabalhar aqui?**”. Essa pergunta foi tão inesperada que me senti estranha. [...] Disse então que já conhecia tantas outras realidades do ensino de inglês e me interessei em conhecer mais aquela, vivenciada por ele. Deixei claro que realmente se tratava de uma **escolha**. O uso desse verbo em sua pergunta chamou minha atenção: **Escolha**.

Posteriormente, em conversa com a professora descobri que os alunos, de um modo geral, acreditam que os professores trabalham lá porque não encontraram nenhum outro lugar para trabalhar. **É falta de opção**. Penso que esse imaginário foi sendo lentamente constituído nas relações entre professor e aluno que ali foram estabelecidas ao longo do tempo. Essa representação não surgiu do **nada**, mas sim por meio do discurso e das ações dos professores que por ali passaram.

(VALDENI, Diário de Campo, 3 de mar. 2008, grifos do original)

Freud (1901, 1915-1916, 1932-1936) trata o lapso como uma manifestação de desejos reprimidos. Especialmente no livro *Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana*, ele aborda os lapsos de fala, de escrita e de leitura. Estando no centro da noção de inconsciente, Freud (1901) defende que os lapsos são frutos de um “acidente” que, a despeito da intenção consciente do sujeito, mostra muito mais do que ele gostaria de mostrar. 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. É o seu traço singular como sujeito da linguagem.

O relato acima apoia nossa discussão não apenas acerca do escorregão na fala de Manoela, ao escapular o lapso da sua (falta de) opção (“eu / não tenho / *opção* / em trabalhar aqui ou trabalhar fora do centro”) que a leva a trabalhar no centro, mas apresenta também a necessidade de considerarmos 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 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, 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 com que este tome posições que apontam para uma multiplicidade enunciativa que se desloca, como pode ser vislumbrado no dizer de Manoela.

Na fala de Manoela, irrompe algo que lhe foge ao controle e que nos permite explorar, como já estabelece Lacan ([1969-70] 1992b, p. 62) que “somos [...] resultado do emprego da linguagem. Quando digo emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados”. Manoela é empregada da linguagem, que, sorrateiramente, aponta sua representação ou até mesmo sua falta de opção por trabalhar naquele contexto, mostrando algo lhe escapa: “*eu / não tenho / opção / em trabalhar aqui ou trabalhar fora do centro*”. Isto nos indica que a escolha de Manoela seria possivelmente diferente se ela tivesse tido outra opção.

Nos Estados Unidos e Europa já existem algumas universidades cujos departamentos de justiça-criminal oferecem programas de treinamento ao pessoal que trabalha com a educação prisional. No entanto, Thomas e Thomas (2008) apontam a grande maioria dos professores (e administradores) que trabalha nas cadeias, penitenciárias e nas Unidades Socioeducativas não são provenientes dessa formação específica, mas, sim, de uma formação comum, não específica. Comumente, os professores 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 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.

Os autores destacam que, entre as inúmeras pessoas buscando uma carreira, poucas são aquelas que anseiam trabalhar nas prisões ou nos centros de detenção juvenil. Thomas e Thomas (2008) afirmam ainda que, na realidade, o trabalho de ensinar no contexto de reclusão não é uma ocupação de prestígio ou bem vista socialmente.

Na maioria das vezes, os professores dessa realidade se sentem discriminados, excluídos, ignorados e ainda cobrados, uma vez que, apesar de não poderem contar com o apoio de sua própria classe profissional – já que essa, na maioria das vezes, sequer conhece o trabalho desenvolvido nesse tipo de realidade –, a eles é atribuída a dura e conflitante responsabilidade da reabilitação da população em conflito com a lei (CELLA; CAMARGO, 2009).

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 as seguintes:

- a) pessoas que se aposentaram das escolas públicas ou privadas e desejam permanecer na educação assumindo um cargo na prisão ou no centro juvenil;
- b) pessoas transferidas de outras instituições prisionais;
- c) profissionais em busca de trabalho em região cujo mercado já se encontra saturado, então assumem uma posição nas instituições prisionais como a opção possível para o momento;
- d) pessoas que trabalharam no sistema prisional como guardas, agentes, missionários religiosos, entre outros, e posteriormente adquirem a credenciais para o ensino ou para um setor administrativo;
- e) alunos dos programas de formação do professor que escolhem trabalhar no programa prisional como uma missão, dedicando-se ao serviço dessa população de aprendizes que não foram bem sucedidos como estudantes no passado e já na prisão precisam se preparar para se livrar da vida criminal após serem liberados.

Diríamos que no Brasil a situação é relativamente semelhante, apesar de nos parecer mais recorrente que o professor chegue a essa realidade por uma questão casual do próprio mercado de trabalho. Isto é, as vagas nesse contexto são menos disputadas e, como explorado no recorte da professora Manoela, a (falta de) opção, faz com que muitos profissionais trabalhem no contexto de reclusão.

Segundo a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, há uma considerável diversidade em relação à condição dos 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)” (CORREIRA, 2009, p. 85). O relatório

afirma que nos depoimentos dos educadores predominam as queixas em relação às condições precárias de trabalho nesse contexto.

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 os educadores da Própria instituição, mais estagiários – alunos do curso superior – contratados temporariamente, além de conferir a função de monitor a presos com nível de escolaridade mais elevado que os demais.

Esse tipo de prática foi, no entanto, criticado pelo último relatório das Nações Unidas e a recomendação da Relatoria é que sejam contratados professores vinculados à Secretaria de 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 se 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 decisão, ambição, objetivos, estabilidade emocional, e outros. Consequentemente, do ponto de vista da eficiência de seu fazer, os professores nas cadeias, presídios e centros juvenis formam uma diversificada gama de profissionais, sendo alguns deles verdadeiramente excelentes, enquanto uns são medíocres e outros, ainda inaptos a desempenhar sua função (THOMAS; THOMAS, 2008).

Fruto de uma formação profissional não específica e muitas vezes com enormes buracos, notamos que o professor, antes de desejar, optar e se preparar para o trabalho no contexto de reclusão é levado por razões *instanciais* a assumir tal realidade como a sua. A ausência de treinamento e apoio, muitas angústias e conflitos, solidão e discriminação, adicionados à forma com que ele enxerga seu trabalho, o encarcerado e a si próprio vão moldando a prática e o modo com que ele chega ao sujeito-aluno-encarcerado.

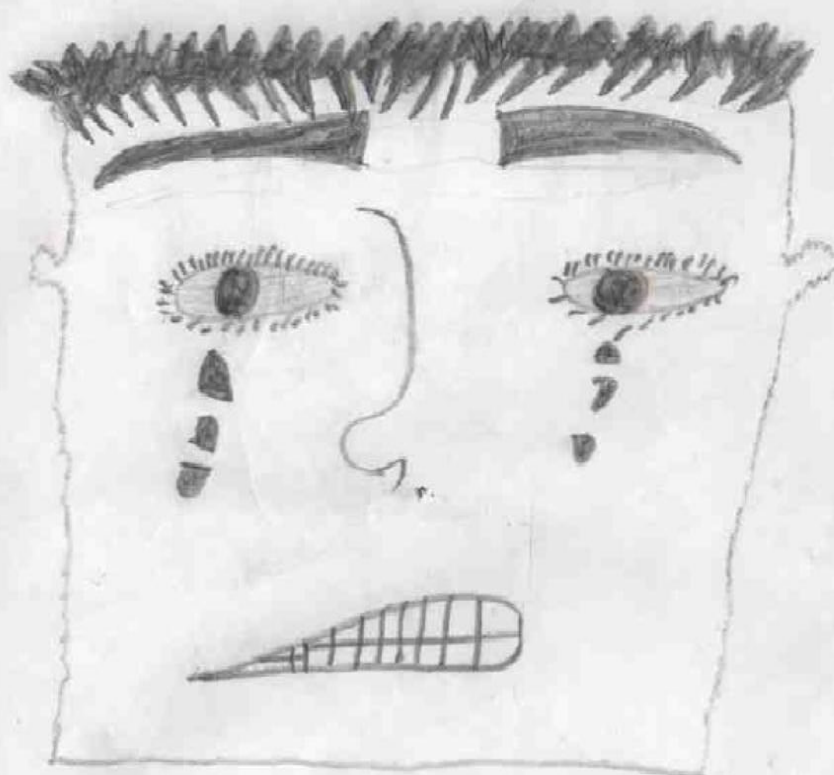
5.4 CONCLUSÃO

Vimos no capítulo que agora se encerra elementos cruciais que, conectados, delineiam o discurso da sala de aula. A fala do professor tem um papel fundamental, pois cabe a ele, em sua posição discursiva, nortear os eventos que ocorrem em sua sala de aula, ainda que sua instrução seja centrada no aluno. Assim, o modo como a instrução e a interação são manejados na sala de aula garantirão a harmonia ou desarmonia do ensino-aprendizagem de

ILE. No entanto, muito mais que uma simples categorização de conteúdos e deveres do professor, é necessário compreender mais intimamente a subjetividade do professor, a fim de entender como e se sua posição discursiva é assumida ou negada. Ao falarmos de subjetividade, o conceito de ensino como arte ou prática construída pode ganhar, sempre, novas faces que também atuarão em sua constituição.

TERCEIRA PARTE METODOLOGIA

Sei que os poucos
querem mais CAIXÃO
mais - não vai conseguir



T.O.E

Quêis Porra
não tenta não

6 METODOLOGIA DE PESQUISA

6.1 PESQUISA(R)

Pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos distintos dos convencionais, perturbar as certezas e convicções, embaralhar razão e paixão. É certo, sem sólida formação teórica e metodológica muito pouco há o que fazer (ADORNO, 1991, p. 35).

Iniciamos o presente capítulo com a citação acima por acreditar que ela se revela oportuna, objetiva e esclarecedora do papel que uma pesquisa visa desempenhar na investigação de uma realidade ignota. Percebemos, assim, que para atingir os objetivos propostos para um estudo, é necessário compreender que o ato de pesquisar está incondicionalmente ligado à formulação teórico-metodológica a ser assumida no percurso. Pesquisar é, deste modo, um movimento em espiral entre teoria e metodologia que culmina na análise e discussão do *corpus*. Desta forma, podemos dizer que é esse movimento de decisão e de escolhas do campo da teoria, de coleta e análise que configura um estudo, possibilitando apreensão mais elaborada de uma dada realidade. Obviamente, o papel do pesquisador também se configura nessa dinâmica, sendo ele o responsável por tomar as decisões, traçando um percurso que vai além da observação, mas também (e sobretudo) traçando uma ação que perturba as verdades, as convicções e as certezas ordenadoras dos discursos e mantenedoras das relações.

O presente capítulo se ocupa de descrever, de forma minuciosa, o modo como a metodologia norteadora deste estudo é assumida. Esta seção se refere, portanto, às tomadas de posição adotadas para a condução de todo o projeto de pesquisa que visa compreender o que é, como é, o que e quem estão envolvidos, enfim, como se constitui e o que significa aquilo que é nomeado ensino e aprendizagem em uma unidade socioeducativa. Entendemos, com isso, que é fundamental a discussão acerca das tomadas de decisão envolvidas não apenas para coleta e tratamento do *corpus* colecionado, mas, sobretudo, para uma compreensão de seus resultados em direção ao alcance do entendimento do ensino e da aprendizagem da língua inglesa nesse contexto de reclusão. Assumimos, desse modo, que o entendimento global do desenvolvimento da proposta, bem como dos seus resultados e desdobramentos estão necessariamente atrelados aos procedimentos metodológicos descritos ao longo deste capítulo.

Apesar da metodologia ser comumente identificada como método, algumas distinções devem ser compreendidas. Dizemos, de um modo geral, que método é uma série de procedimentos adotados a partir de regras previamente estabelecidas, constituídas como parte

de uma metodologia para se alcançar um determinado objetivo. O método pode ser sempre reaplicado. A metodologia, por sua vez, reflete a teoria de investigação na busca do conhecimento e a justificação de um dado objeto ou realidade. Parece-nos, assim, que uma metodologia é constituída por uma série de métodos adotados no decorrer do percurso de pesquisa para que os objetivos desejados sejam alcançados. Percebemos, portanto, que os termos *metodologia* e *método* se encontram e se associam para o desenvolvimento de uma dada investigação.

Assim, o termo *metodologia de pesquisa* é aqui significado como tomadas de posição responsáveis no estabelecimento dos métodos para o desenvolvimento de todos os estágios que compõem uma investigação, desde a escolha e inserção no contexto de pesquisa, até a discussão dos dados coletados e seus respectivos resultados e/ou desdobramentos.

Segundo Smagorinsky (2008), os métodos de coleta dos dados, tratamento (redução) e análise precisam ser rigorosamente explicitados na seção metodológica de uma pesquisa para que seus resultados ganhem a devida credibilidade. Portanto, a seguir, nos ocuparemos da descrição dos métodos adotados para o desenvolvimento da análise acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa e das relações estabelecidas no referido centro socioeducativo para menores em conflito com a lei.

6.2 NÍVEIS MICRO E MACRO: AINDA SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO *CORPUS* EM ANÁLISE

Nos capítulos anteriores, procuramos desenvolver uma cuidadosa descrição do espaço no qual a pesquisa se desenvolve, entendendo que tal compreensão é indispensável para a compreensão do *corpus* coletado e então analisado no capítulo que virá a seguir. A pergunta “que lugar é esse?”, balizada pelas noções de espaço e de memória, norteou nossa escrita descritiva e analítica. Apresentamos e exploramos, desse modo, a constituição espacial, temporal e os ritos que são estabelecidos no centro de internação investigado.

Neste capítulo, retomamos, no entanto, alguns desses aspectos sob a perspectiva metodológica para o tratamento do *corpus* analisado. Assim, lançamos mão do termo *condições de produção* em sua importância metodológica nos domínios da AD.

O termo *condições de produção* é definido como algo que compreende os sujeitos e a situação, sendo validado pelo modo por meio do qual a memória é acionada, entendendo esta como aquilo que ressoa na/da história do sujeito (ORLANDI, 1999; PÊCHEUX, 1997). Ao mesmo tempo, devemos considerar que as condições de produção se referem também ao

contexto imediato ou, de forma mais ampla, ao contexto sócio-histórico e ideológico que norteia e baliza as possibilidades de produção. De forma sintética, o termo condições de produção diz respeito à produção oral e/ou escrita estabelecida por um sujeito em relação com outro(s) sujeito(s) em um momento situado no contexto imediato (onde e quando), mas inevitavelmente atrelado sócio-histórica e ideologicamente a um contexto mais amplo.

Vemos assim que o termo *condições de produção* explorado acima comporta as dimensões da produção discursiva de abordagem dos níveis macro e micro que compreenderemos a partir da discussão apresentada por Bloome et al. (2008).

Nos domínios da AD, as abordagens do nível micro se referem às produções discursivas desenvolvidas face a face em uma situação imediata, sendo os eventos, portanto, considerados locais. Já as abordagens do nível macro estão centradas na amplitude dos processos sociocultural e político que definem as instituições socioideológicas e culturais e tudo que acontece na esfera dessas instituições. Bloome et al. (2008) salientam, contudo, que é necessário que reconheçamos a interdependência dos processos discursivos envolvidos em ambas as abordagens. Os autores salientam, ainda, que, por questões práticas e funcionais, torna-se difícil a condução de um estudo analisando tanto o nível micro, quanto o nível macro com a mesma proporção ou intensidade. Desse modo, um dos níveis será sempre mais enfatizado em relação ao outro, não ignorando, no entanto, a coexistência e relação mútua entre os níveis.

Percebemos, nessa direção, que, para uma maior compreensão das relações e produções discursivas delimitadas em nosso contexto de pesquisa, é necessário considerarmos a abordagem de ambos os níveis, ainda que o nível micro de análise seja aquele que prevalecerá. Dito de um modo ilustrativo, afirmamos que a constituição histórica e legislativa do ECA, bem como sua releitura para a criação e implementação do que é nomeado *Centro Socioeducativo para Menores em Conflito com a Lei*, diz respeito a um nível mais amplo. Esse nível envolve processos socioculturais, ideológicos e políticos em nível macro. Ao considerarmos a amplitude desse nível, torna-se possível aproximar-nos da tensão acerca da nomeação do estabelecimento: educacional *versus* prisional, por exemplo. Acreditamos que essa tensão resvalará significantes na constituição das aulas de inglês, bem como na produção escrita e oral dos desenvolvidas pelos alunos internos e profissionais dessa realidade. É pelo imbricamento dos níveis macro e micro que compreendemos, por exemplo, como a memória (discursiva) é acionada e a sentença enunciada pelo aluno Carlos ao seu colega: “vai bobo. Assim você marcha mais uns três meses” produz determinados efeitos de sentido.

Assumimos, desse modo, que as pessoas vivem se relacionando com o(s) outro(s) a sua volta nos eventos cotidianos situados em um espaço e tempo, cerceados por uma memória. Isso pode ser visto, por exemplo, na fala de Carlos para com seu colega de sala. Indicamos, ao mesmo tempo, que esses mesmos sujeitos são influenciados por uma esfera mais ampla de processos socioculturais, políticos e, sobretudo, históricos, que existem englobando as situações locais nas quais as pessoas se relacionam. Essa esfera torna possível o deslize de significantes por processos metafóricos e metonímicos, levando os sentidos para uma direção ou para outra. Assim, o significante “marchar” diz respeito a uma esfera muito mais ampla, cujos sentidos somente podem ser apreendidos por alguém inserido em um jogo interdiscursivo (rede da memória discursiva) atuante na constituição do nível micro (local), mas do nível mais amplo (macro).

É dessa forma que a fala do aluno tem seu discurso, seus sentidos deslizados e as regras do jogo guardadas e/ou oriundas de uma memória (re)veladas: marchar; seu vínculo com o quartel; agir conforme o demandado; não agir em desacordo com o demandado; cumprir pena; aumentar o cumprimento da pena, etc. Enfim, o macro somente se materializa, podendo ser alcançado, se nos abrimos antes à investigação do micro. Dizemos, por isso, que é via micro que chegamos ao macro.

Para que seja possível a compreensão de enunciados que englobam significantes localizados em níveis micro e macro, é necessária uma entrada audaciosa no espaço do outro, a fim de compreender como os efeitos de sentido são produzidos, mobilizados, distribuídos ou negados dentro do ambiente de ensino do inglês. Tarefa do pesquisador é entrar no mundo do outro e, com sorte, dele fazer parte “trilhando caminhos distintos convencionais”, desbravando o desconhecido, para descrever uma realidade no intuito de provocar transformações. Assumimos, assim, o caráter etnográfico que damos à formação do *corpus* (ANDERSON-LEVITT, 2006).

A etnografia como método para coleta e tratamento do *corpus* nos oferece uma forma de nos aproximar dos diversos deslocamentos de sentido que seguem suturando as relações dos sujeitos envolvidos no mesmo contexto imediato, mas com possibilidade de perspectivas diferentes. Por meio da etnografia, aproximamo-nos da interpretação dada aos e pelos sujeitos acerca de uma situação ou de um problema, sendo-nos possível perceber como as pessoas nomeiam os eventos e as relações e a partir daí se posicionam.

O olhar etnográfico também nos permite desenvolver uma compreensão das situações no contexto imediato, mas deixando pistas de toda a sua complexidade. Isto é, os estudos etnográficos oferecem uma oportunidade de explorar ações no contexto mais amplo,

permitindo, desse modo, descrever a complexidade das realidades e das relações nas quais os sujeitos estão envolvidos (ANDERSON-LEVITT, 2006).

Ainda, uma vez que a etnografia demanda tempo, seus procedimentos nos possibilitam uma oportunidade para observar e compreender os processos que nos rodeiam. O olhar etnográfico se revela ímpar por nos levar a inquirir uma pergunta básica, mas nem por isso óbvia no estudo de um dado contexto: “o que está acontecendo aqui?” Tal pergunta se desdobra em outras duas: “como isso acontece?” e “o que isso significa?”, que se mostram, assim, essenciais na definição do problema a ser investigado (ANDERSON-LEVITT, 2006). Nosso papel é, pois, em nossos gestos de interpretação, costurar os fatos a fim de nos aproximarmos do modo com que os efeitos de sentidos são construídos e mobilizados acerca do(s) signifiante(s): ensino e aprendizagem de inglês como LE em um centro de internação para menores em conflito com a lei.

Resgatando, de forma sucinta, as condições de produção de nosso *corpus*, veremos como este ganha forma dentro de uma Unidade Socioeducativa na capital mineira. Esse centro é uma das quatro unidades que compõem a Escola Estadual desse contexto de ensino, cuja sede também se encontra no mesmo bairro da unidade. Durante o ano de coleta, o número de alunos internos oscilou entre 32 e 35, dados os desligamentos e as novas internações. A essas unidades é estabelecido ministrar a mesma grade curricular das escolas estaduais regulares do estado de Minas Gerais. Assim sendo, as unidades oferecem aulas de português, matemática, educação física e todas as outras disciplinas, de acordo com o nível escolar de cada aluno comprovado por histórico escolar entregue e anexado ao prontuário do aluno interno. As aulas devem acontecer de segunda-feira a sexta-feira, no período de 7h30min as 11h30min da manhã, com um intervalo de dez minutos após as três primeiras aulas.

O centro conta com o apoio de uma orientadora pedagógica responsável pela formulação dos horários, reuniões, criação, implementação de projetos pedagógicos e todo o funcionamento da unidade educativa, uma vez que existe apenas uma direção para as quatro unidades do centro socioeducativo. Regularmente, há uma reunião entre as supervisoras da unidade e a direção da escola. Eventualmente, a diretora vai pessoalmente às unidades para desenvolver alguma reunião com os professores. Durante o ano de observação, a orientadora pedagógica foi trocada por uma vez. A supervisora que assumiu no mês de maio de 2008 tinha experiência em educação de jovens e adultos e nas reuniões costumava propor projetos nessa direção.

A unidade educativa contava com a ajuda de duas pessoas que cuidavam da limpeza das salas de aulas e da cozinha e do lanche servido aos alunos no horário de intervalo. A partir do mês de junho, apenas uma pessoa passou a ser responsável pelos trabalhos.

Nas salas de aulas, além dos alunos e do(a) professor(a), há, como discutido anteriormente, a presença dos agentes socioeducativos. A estes últimos, cabe o maior contato com os menores. São os agentes que, além de acompanhar os internos, cuidam do comportamento dos menores e da ordem nos limites do centro. Durante as aulas, pelo menos um agente deve permanecer dentro da sala de aula durante todo o tempo, como já mencionado anteriormente. As aulas de inglês aconteciam duas vezes por semana em cada uma das seguintes turmas: duas turmas da quinta série, duas da sexta-série, uma turma da sétima-série, uma da oitava série e uma do segundo ano do segundo grau⁴². Essas aulas, cuja duração em tese era cerca de 40-45 minutos, aconteciam às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, totalizando quatorze aulas por semana.

Abaixo, detalharemos a formação do *corpus* analisado.

6.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Apontamos, a seguir, os instrumentos que utilizamos para compor o *corpus*. Eles serão investigados para que nos seja possível compreender o que acontece no ensino-aprendizagem de LE no contexto de internação.

6.3.1 Entrevistas

Entrevistas são utilizadas neste estudo como técnica e método para viabilizar a investigação acerca dos efeitos de sentido produzidos em relação e nas relações estabelecidas no ensino-aprendizagem de ILE no contexto de internação.

Para tanto, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com base etnográfica (SCHENSUL; SCHENSUL; LECOMPTE, 1999). Em uma entrevista semiestruturada, as perguntas são parcialmente elaboradas, mas a forma de cada pergunta é totalmente aberta, sendo estabelecida apenas no momento da conversa com o participante da entrevista.

Desse modo, procuramos estabelecer, em todas as entrevistas, que serão detalhadas a seguir, as perguntas que serviram como uma espécie de roteiro para a conversa que tivemos

⁴² No ano da coleta a nomenclatura dos anos escolares era dada em séries do ensino fundamental (5^a-8^a) e médio, e não em ciclos.

com os participantes. Outras perguntas e/ou esclarecimentos eram formulados ao longo da conversa, juntamente com os participantes.

Houve entrevistas com os alunos e com a professora em dois momentos distintos da pesquisa. Houve também entrevistas com os agentes, mas foram feitas apenas para comparar com os achados nas entrevistas dos alunos e da professora. Os momentos distintos da formação do *corpus* serão detalhados a seguir.

6.3.1.1 A constituição dos momentos 1 e 2

a) Com os alunos

Os alunos foram entrevistados logo após a primeira semana de nossa presença no centro, sendo este, portanto, o momento 1, e novamente ao final da produção do *corpus*, configurado como momento 2. A decisão metodológica por desenvolver duas entrevistas com os alunos internos - sendo a primeira logo no início da coleta para a pesquisa, e a segunda ao final da mesma - deu-se por dois fatos: primeiro, de acordo com nosso projeto de abordagem no centro, professora e pesquisadora planejavam aulas juntas antes da solicitação da escrita dos diários. Estávamos anteriormente interessados em compreender de que forma essas aulas teriam impacto nas relações do aluno com a LI e com todo esse contexto de ensino-aprendizagem, e também como isso apareceria na escrita dos alunos. Ao dividir os momentos, investigaríamos como e se os alunos viam mudanças nas aulas e o modo com que isso fazia efeito em sua escrita e em sua fala, mas, sobretudo, teríamos a oportunidade de explorar como a experiência da escrita do diário era significada para os alunos.

O segundo fato que nos levou a decidir pela entrevista em dois momentos, e talvez o fato que se revelou muito coerente, foi considerarmos que o fluxo de interações e desligamentos no centro é contínuo. Não poderíamos prever, desse modo, se os mesmos alunos estariam no centro no decorrer de todo o período de nossa coleta, nem mesmo o modo com que esse fato influenciaria a composição dos dados. Os dois momentos representariam, assim, a população interna no início e no fim do ano letivo, abrindo espaço tanto para novas interações, quanto para desligamentos, mas, principalmente, para a possibilidade de termos alunos participando de toda a formação do *corpus*.

A partir de nossa entrada no centro, com as devidas observações, houve a necessidade mais urgente de se compreender o que acontece no ensino-aprendizagem nesse contexto e o

modo como ele aí se configura e como determina as relações. Com isso, as perguntas/tópicos que nortearam as entrevistas dos momentos 1 e 2 não divergiram de forma relevante. Dito de outro modo, apesar de estabelecermos dois momentos distintos para as entrevistas, o foco das perguntas continuava sendo o aluno, sua relação com o inglês e com o contexto nesse espaço peculiar. Por meio da utilização de basicamente as mesmas perguntas, objetivávamos impulsionar o aluno a uma elaboração do significado do ensino-aprendizado do inglês no contexto encarcerado. Vejamos abaixo as perguntas dos momentos 1 e 2:

ENTREVISTA COM OS ALUNOS INTERNOS		
ESCOLA ESTADUAL XX		
UNIDADE XX		
MOMENTO 1		
Nome:	Idade:	
Tempo de internação:	Cumprido:	Restante:
1. Para você, o que significa estudar? Por que você estuda? 2. O que significa estudar inglês? Para que você estuda? 3. Que relação você tem com o inglês? Gosta/não gosta – o que gosta ou não... / é indiferente... acha importante / ou não... 4. O que você estuda/faz nessa aula? 5. O que você não estuda ou não faz nessa aula? 6. O que você gostaria de estudar/fazer nessa aula? 7. Você gosta de escrever? E se você tivesse um diário (... Você sabe o que é um diário?) e tivesse que escrever nele alguma coisa que relacionasse seu contato com inglês e sua vida... o que você escreveria/sobre o que você escreveria? Você receberá um diário...		
MOMENTO 2		
Nome:	Idade:	
Tempo de internação:	Cumprido:	Restante:

1. O que significa estudar inglês? Por que você estuda?
2. Que relação você tem com o inglês? Gosta/não gosta – o que gosta ou não... / é indiferente... acha importante / ou não...
3. O que você estuda/faz nessa aula?
4. O que você não estuda ou não faz nessa aula?
5. O que você gostaria de estudar/fazer nessa aula?
6. Você consegue se lembrar de alguma aula que você tenha gostado mais durante esse ano? Fale sobre essa aula (o que teve, como, se foi diferente, como???)
7. Uma aula da qual não tenha gostado? Fale sobre ela...

b) Com a professora

No que se refere às entrevistas realizadas com a professora, no primeiro momento procuramos elaborar perguntas que nos possibilitassem investigar o modo com que sua prática se constituía e os sentidos de ensinar inglês nesse contexto específico. Já no segundo momento, a elaboração das perguntas foi conduzida por uma retomada dos pontos abordados no primeiro momento, havendo um foco na busca por deslocamentos em seus dizeres sobre sua prática. Esperava-se que estes seriam impulsionados por sua participação e contato com a pesquisa(dora) no decorrer de todo o ano de coleta.

Ambas as entrevistas foram semiestruturadas. Contudo, na condução da entrevista do momento 2, no lugar das questões abertas, optamos por apresentar apenas tópicos a serem tratados pela professora durante a entrevista. No decorrer da conversa, no entanto, Manoela solicitou que alguns tópicos fossem mais direcionados, com perguntas mais pontuais.

ESCOLA ESTADUAL XX UNIDADE XX
Nome da Professora: Tempo de Profissão: Data:
MOMENTO 1
1. Para você, o que é ensinar inglês? 2. O que é ensinar inglês para esses meninos, nesse contexto? Há alguma diferença desse contexto para o contexto ensino regular fora daqui? Qual? 3. Há (ou pode haver) alguma relação do inglês (aprendizagem) com a vida desses alunos? De que forma? Como? (Fale sobre isso) 4. Eles precisam aprender (ter contato) com essa língua? Para quê? 5. Há algum lugar/papel da língua inglesa para/na vida desses alunos? Pode haver? Qual é/qual seria? 6. O que você ensina? 7. O que precisa ser ensinado? 8. Que você acha que eles gostariam de aprender? 9. É possível relacionar o ensino da língua inglesa à mudança de vida desses meninos? Como?

MOMENTO 2

- Inglês em sua vida.
- Ensinar inglês.
- Aprender inglês.
- Ensinar inglês em um centro de reabilitação.
 - Escolhas que envolveram o contato com a LI até aqui.
 - Como aconteceu.
 - O que representa.
 - Pretende continuar.
 - Para que serve.
- Ensino-aprendizagem de inglês e a vida de seus alunos.
- Eles e o inglês.
- Eles para você.
- Eles e você.
- A entrada da pesquisadora.
- A pesquisadora e o inglês.
- A pesquisadora e a professora.
- A pesquisadora em suas (da professora) aulas de inglês.
- O que você ensina.
- O que você gostaria de ensinar.
- Ensino e aprendizagem do inglês e as relações (professora, alunos, agentes, etc.)
- Ensino do inglês e mudanças.
- Ensino do inglês e reabilitação.
- Ensino do inglês e o mundo fora do centro.
- O ensino do inglês e os meninos fora do centro.

6.3.1.2 Entrevista em único momento: agentes e o ensino (ILE)

Em todas e quaisquer aulas que ocorrem no centro, a presença do agente socioeducativo é condição básica para que as aulas aconteçam: sem eles não há aula. Ao

mesmo tempo, não foi difícil compreender que não se trata de uma *presença mobiliária*, que atue de maneira neutra ou passiva nesse contexto. Muito pelo contrário, o **agente** – talvez impulsionado pelo fato de assim ser nomeado – é um sujeito que *age* de uma forma ou de outra, no modo com que o discurso circulante nesse ambiente vai acontecendo.

Uma vez inclusos nesse ambiente de investigação, observamos que não há como entendermos o ensino-aprendizagem de LE que se desenvolve nesse cenário sem considerar a presença dos agentes, que, durante as aulas, sempre tomam alguma posição por meio do uso da palavra frente à rotina escolar dos alunos, seja por meio de um comentário, seja por meio de uma pergunta, uma resposta, uma crítica, um elogio ou até mesmo dos risos. Eles são também agentes do espaço de configuração do ensino e da aprendizagem no centro. Por esse motivo, decidimos desenvolver uma entrevista com três agentes socioeducativos ao final da coleta dos dados. A escolha do número de agentes ou quais agentes fariam a entrevista foi definida pelo convite feito a eles e pelo seu decorrente interesse em participar da pesquisa.

Vejamos as perguntas a seguir:

ESCOLA ESTADUAL XX UNIDADE XX
Nome do Agente: Tempo de Profissão: Data: Nome Fictício:
1. Os internos precisam estudar? Por quê? 2. Para você, o que significa a escola como parte integrante de um centro de reabilitação? • A escola é necessária nesse contexto? O que ela ensina? • Para você, o que a escola significa/representa para os internos? 3. Eles precisam aprender (ter contato) com o inglês como Língua Estrangeira? Para quê? • Há algum lugar/papel da língua inglesa para/na vida desses alunos? Pode haver? Qual é/qual seria? 4. Como o inglês é ensinado? 5. Em sua opinião, os meninos gostam de estudar inglês? A que você atribui esse gostar ou não gostar...

6.3.2 Os diários

A escrita dos diários era o ponto crucial do projeto de pesquisa inicial. Pesquisar o modo como o aluno se constituía sujeito dessa e nessa condição de produção da aprendizagem nos levou a colocar a escrita do diário no centro de nossa proposta. Da mesma forma, solicitamos a escrita em diário da professora, para colocarmos em relação o ensino e a aprendizagem, bem como o modo com que este é então constituído. No entanto, após explicitar algumas de suas impossibilidades para a execução da escrita, materializada na queixa da falta de tempo, percebemos que a escrita da professora não aconteceria.

Durante todo o ano de coleta, escrevemos nosso diário de campo, que também compõe o *corpus* da pesquisa.

Recorremos ao diário de campo e às entrevistas com os agentes para esclarecer ou contrapor algum sentido das entrevistas, da aula, ou dos diários dos alunos como mais uma forma de triangular⁴³ os dados, garantindo a investigação mais apurada da realidade, mesmo reconhecendo que cada um de nossos atos estará sempre investido de nossos gestos de interpretação.

Detalhemos abaixo o modo como se deu a escrita dos diários dos alunos.

6.3.2.1 A escrita dos diários dos alunos

Em nosso primeiro contato com Manoela, apresentamos a proposta de pesquisa, sendo que a escrita dos diários representaria o elemento crucial para seu desenvolvimento. Explicitamos definições e o modo de funcionamento de tal escrita no ensino-aprendizagem de LE. Apresentamos também algumas sugestões de atividades que poderiam ser incorporadas em um plano de aula (tais como músicas, filmes, biografias, etc.) e que precederiam a escrita dos diários.

Compramos e encapamos cadernos a serem utilizados pelos alunos como seus diários de aprendizagem de LE. No início, a professora avisou aos alunos que distribuiria notas para a escrita dos diários, mas como ocorreria durante todo o ano, não explicitou como a distribuição dos pontos aconteceria. No decorrer do período, a nota não foi atribuída à escrita e os alunos nunca cobraram a ausência de nota para a atividade.

Ao receber o diário pela primeira vez, os alunos fizeram suas capas e a professora explicou como a escrita seria desenvolvida por eles. Ela procurou explicar que eles deveriam

⁴³ Conceito brevemente desenvolvido abaixo.

escrever ali sobre a experiência de aprendizagem da língua inglesa ao finalzinho de algumas aulas. Assim, a escrita era sempre solicitada pela própria professora, que explicitava que tal escrita seria utilizada para nosso trabalho de faculdade.

Planejamos que a escrita ocorreria pelo menos uma vez por semana, contudo, isto não foi sempre possível, pela existência de outras atividades da unidade no horário da aula, ou pela falta de tempo para a execução da escrita durante a aula de inglês. De qualquer modo, durante todo o período letivo observado, o diário fez parte da realidade dos alunos, ainda que a escrita não ocorresse semanalmente, como previsto no projeto de pesquisa. Sobretudo no segundo semestre, o desenvolvimento da escrita dos diários tornou-se raríssimo devido à execução do *Projeto Olimpíadas 2008* que aconteceu na escola, envolvendo todos os professores e ocupando quase todo o semestre letivo. Durante esse período, foram realizados jogos e competições, não havendo aulas.

Coletamos o total de 35 diários, número que oscilou durante todo o ano, dados os desligamentos e novas internações que constantemente ocorriam. Muitos alunos não fizeram nada além da capa de seu diário, pois foram desligados ou transferidos antes da execução da escrita.

Da mesma forma, o número de relatos em cada diário também variou. As entradas oscilaram entre um e seis relatos. A oscilação causada pela entrada e/ou saída dos alunos internos também ocorreu, seja pela demora na introdução da escrita resultante da relação da professora com a proposta de parceria⁴⁴, seja pela ausência de aulas, sobretudo, no segundo semestre. Algumas vezes também aconteceu que alguns poucos alunos não quiseram desenvolver a escrita quando esta era solicitada. Em contrapartida, por algumas vezes, muitos solicitavam autorização para permanecer com o diário nas aulas de outras disciplinas, ou mesmo levar os diários para o alojamento para escreverem mais tarde. No entanto, o segundo caso não foi permitido, já que os alunos não podem permanecer com cadernos e instrumentos pontagudos em seus alojamentos.

Os alunos produziram alguns desenhos e/ou textos nas capas de seus diários que estão dispostos ao longo de toda a tese. Lembramos que esses desenhos e textos são tomados como ilustração e que não objetivamos conduzir uma análise semiótica deles.

6.3.3 Aula em áudio

⁴⁴ Essa questão será retomada com mais detalhes na seção em que abordamos a relação entre professora e pesquisadora.

Como visto acima, coletamos registros por meio dos quais as perspectivas dos envolvidos nessas condições de aprendizagem pudessem ser investigadas: alunos, professora, agentes, além de nossa própria perspectiva presente na escrita de nossos relatos sobre os acontecimentos e relações estabelecidas.

Diante da imensidão do *corpus* produzido sob a perspectiva de diferentes participantes (professora, alunos, agentes e pesquisadora), percebemos que estes indicavam o rumo das investigações acerca do ensino-aprendizagem de inglês nesse contexto, mas com abertura de várias lacunas no que se referia à constituição dos sentidos nesse espaço. Julgamos, deste modo, que seria necessário compreender como todas essas instâncias entram no/e constituem o jogo que se dá no espaço sala de aula inserida no espaço do encarceramento, entendendo que desta forma as lacunas seriam elucidadas.

Assim, compreendemos que a análise das relações em jogo em uma aula permite uma distinção entre discursos vazios e enunciados mais complexos para se compreender o ensino nessas condições. Compreendemos como vazios os discursos que, dadas suas condições de produção, são constituídos com a função de agradar, ser bem avaliado, mostrar-se dócil enfim, e, em um movimento circular, não dizer mais do que aquilo que é apenas a imagem do esperado, demandado (REIS, 2007, 2010a). Por exemplo, recorrentemente foram proferidas pelos alunos as seguintes frases “eu gosto de inglês” e “inglês é *cabuloso*”. No entanto, ao conviver nessa realidade, nos deparamos com o seguinte questionamento: mas o que é isso que nomeiam “aula de inglês”?; do que gostam nisso?; ou ainda, o que significa o adjetivo *cabuloso*? Nem o diário, nem a fala dos alunos nos davam a dimensão do modo com que estas frases podiam ser significadas dentro desse contexto específico. Do mesmo modo, compreendemos que era necessário alcançar as imagens constituintes do conceito “aula de inglês” nesse contexto. Dito de outro modo, não sabíamos quais os deslizos de significantes eram arrolados ao se pronunciar “eu gosto de inglês” e tínhamos algumas dúvidas sobre o uso do vocábulo *cabuloso* nesse espaço. Em uma investigação sobre o ensino-aprendizagem de ILE nesse cenário, tais pontos se revelaram como essenciais.

A análise da aula veio a elucidar muitas das questões acima, preenchendo algumas das lacunas encontradas no percurso de desenvolvimento da pesquisa. O confronto de todo o *corpus* foi crucial para os sentidos deslizantes em cada fragmento que o compõe. Dizemos, portanto, que, ao confrontarmos o que interpretamos como todo o *corpus*, percebemos que os temas e os significados e as relações sob os quais o ensino-aprendizagem é constituído se tornaram sobressalentes.

Metodologicamente falando, esse confronto de dados delineado no decorrer de nossa pesquisa caracteriza uma triangulação de dados no discurso da pesquisa etnográfica. Entendemos triangulação como um método da pesquisa qualitativa que possibilita ao pesquisador confrontar várias fontes de dados identificando padrões e recorrências (NUNAN, 1992), que informam acerca da constituição e funcionamento da realidade investigada. A triangulação possibilita uma confirmação, cuja determinação se mostra mais precisa (REIS, 2006), uma vez que uma fonte de dados pode ser analisada separadamente, e ser posteriormente confrontada com outras fontes, confirmando os achados ou elucidando lacunas. Segundo Reis (2006, p. 106), o uso da triangulação é relevante “quando o propósito do pesquisador é ganhar maior compreensão do que está sendo estudado e aprofundar suas interpretações”. Esta justificativa vai, assim, ao encontro de nosso empreendimento de pesquisa. A autora completa, ainda, que recorremos a esse método em uma tentativa ilusória “de garantir uma análise objetiva, isenta de parcialidade, de subjetividade, de preconceitos” nossos e de nossos participantes da pesquisa. Sabemos, no entanto, que em todo processo de observação, coleta e análise haverá sempre algo do olhar de quem vê e interpreta a partir desse olhar.

Desse modo, além dos diários e das entrevistas, três aulas foram gravadas em áudio no decorrer do segundo semestre do ano de formação do *corpus*. No entanto, por problemas técnicos, perdemos uma das gravações em áudio. Restando duas, percebemos, durante fase de transcrição dos dados, que a terceira aula foi extremamente caótica, isto é, havia muito barulho vindo de todos os lados e a professora e alunos estavam muito perdidos e sem se entenderem em uma aula cuja duração foi de apenas 14 minutos. Desprezamos esse áudio, entendendo que as dimensões do espaço confuso se fizeram tão caóticas, que chegaram ao extremo de impossibilitar nossos gestos de análise e interpretação.

Após um árduo trabalho de transcrição, com inúmeras partes incompreensíveis, decidimos analisar apenas a aula de número dois, já que o áudio estava mais compreensível e os participantes da sala de aula desenvolveram a lição. Esta aula durou menos de 30 minutos. Cabe ressaltar que, no funcionamento prático do centro, 30 minutos ou menos é a duração habitual das aulas, dadas as trocas de turmas, as trocas de materiais e atrasos de outras naturezas.

6.3.4 Resumindo

Vejamos, no QUADRO 1 abaixo, o resumo da configuração do *corpus* e no QUADRO 2 a convenção dos símbolos utilizados na transcrição dos fatos linguísticos orais (as entrevistas e a aula):

Quadro 1 - Configuração do *corpus*

Instrumentos	Registros Linguísticos Colecionados (<i>Corpus</i>)		
Aulas (Registro em áudio)	Observação	Escrita do diário de campo	
Escrita	Diário dos alunos	Diário de campo	
Entrevistas (Registro em áudio)	Entrevistas MI e MII com alunos	Entrevistas MI e MII com a professora	Entrevista com agentes socioeducativos.

Fonte – Dados da pesquisa

Quadro 2 - Convenção da Transcrição

Convenção Marcas Prosódicas	
/	Pausa
//	Pausa Longa
///	Pausa muito longa
// //	Mais de 20 segundos de pausa
↑	Aumento da entonação
↓	Queda da Entonação
(xxx)	Fala Incompreensível
[]	Elementos da/para Contextualização
Ξ	Interrupção abrupta
:::	Alongamento da vogal / Consoante / Palavra
P	Professora
A / As	Aluno / Alunos / Agente
Pr	Pesquisadora
Letra Maiúscula	Palavras enfatizadas
	Início de um novo tópico / Interação

6.4 PARTICIPANTES E TRATAMENTO DO *CORPUS*

No capítulo segundo deste trabalho, procuramos antecipar a descrição dos participantes desta pesquisa, passo fundamental para o desenvolvimento de toda a proposta. Retomando essa descrição resumidamente, contamos com a participação de Manoela, professora há cinco anos, sendo dois desses anos exercidos no centro socioeducativo. Ela é formada em Letras, licenciatura Português e Inglês, em um centro universitário particular de Belo Horizonte. Manoela é casada e mãe de dois filhos. Sua entrada no centro foi casual.

Contamos com aproximadamente 35 alunos, que em sua grande maioria são pobres e reincidentes. Abandonaram a escola antes da infração e estão com idade entre 16 e 19 anos. Temos também como participantes os agentes sempre presentes nas aulas e contamos com a entrevista de três deles, sendo dois homens nomeados: Metralhadora, com 30 anos de profissão e Sandro com três; e uma mulher, Elisângela, que trabalha no centro há cinco anos. Todos os nomes são fictícios e todos participantes assinaram termo de livre consentimento (ANEXO CD) para participar do estudo. No caso dos menores, além do termo assinado, a autorização foi dada também pela direção da instituição, responsável legal pelos menores nessa condição.

Nossa maior dificuldade no tratamento dos enunciados da pesquisa foi operar um modo que fosse possível separar o que era da ordem da subjetividade e o que era da ordem da circularidade (REIS, 2007) de um sujeito querendo se mostrar dócil. Precisávamos compreender a fala que insistia, mas pouco nos dizia do modo como o ILE era ali significado, e, ao mesmo tempo, tentávamos nos aproximar do que estava à borda, procurando se ocultar. Nesses termos, procurávamos superar a circularidade dos enunciados, dando voz àquilo que procurava se calar, se esconder e, finalmente, se ocultar.

Depois de delongadas idas e vindas aos diários e nas entrevistas, decidimos analisar primeiramente a aula em áudio para daí retornarmos aos relatos escritos e falados. Compreendemos que desse modo poderíamos apreender os discursos ressoantes e seus efeitos de sentido e significantes para o ensino e aprendizagem de inglês. Seguindo, então, os constructos de Green e Wallat (1981), desenvolvemos um minucioso mapa estrutural da referida aula. Identificamos o contexto, os participantes e o espaço por meio de uma sistemática microanálise do discurso envolvido na aula. Isto é, mapeamos as interações arroladas na aula, identificando o enunciador e os enunciados levantados nas relações entre os participantes do evento discursivo.

Delimitamos, com isso, um sistema descritivo para as ocorrências discursivas por meio daquilo que era dito e como era dito (entonação, modo, e outros.), procurando identificar a natureza do conteúdo de cada unidade de mensagem nos enunciados (GUMPERZ, 1987). Explorando a sua forma linguística, sua função e sua estratégia de uso, delimitamos também o chamado contexto e as tomadas de posição mantidas ou negligenciadas entre os participantes. Procuramos identificar como o espaço físico (por meio de dêiticos espaciais e advérbios de lugar, por exemplo) e o espaço discursivo eram desenhados pelos enunciadores. Identificamos, assim, o Enunciador (E), a Forma (F), a Função / Estratégia (F/E), a Tomada da Palavra (TdP), a Tomada de Posição (TdPos) e o Espaço (Esp). Observemos a ilustração do quadro estrutural com a transcrição e a identificação das ocorrências linguísticas e contextuais e a sua decorrente evolução para o mapa analítico⁴⁵. Vejamos os QUADROS 3 e 4:

⁴⁵ Quadro ilustrativo, constando apenas as análises iniciais. Ver toda a transcrição descritivo-estrutural da aula no CD anexo.

Quadro 3 - Análise descritivo e estrutural do discurso da aula de inglês.

Lin	Enun	Unidade da Mensagem	Pistas da contextualização	Forma	Função	Interpretação	Tópico	
01	A1	Lógico que tem //	O aluno fala com indignação. Ele pedia que a professora trabalhasse algo da Jennifer Lopez. O outro aluno questionou se teria a ver com a aula. Sua resposta.	Resposta / Contestação	Desacordo	Óbvio. O que faz parte dar aula. (o que deveria ser ensinado)	Aula	
02	P	↓ Tem?	(Risos sufocados) fala abafadas. Pergunta	Pergunta retórica		O que você ensina?		
03	A1	faz parte uê ///	aquilo que faz parte de uma aula de inglês (aquilo que deve compor uma aula)		Argumenta			
04	P	↓ Risos sufocados Olha gente /	Tomada de turno /		Justificativa Hipotética			
05		então /	esboçar uma justificativa			Já que é assim. ENTÃO. Consequência. Classe das palavras.		
06		quem sabe /	O tom cai. Pausas intercaladas			Não é certo / não está em suas mãos. Hipótese.		
07		eu vou dar uma aula aqui um dia / só / o / ↓ (XXX)	Incerto. O final de sua sentença é totalmente abafado pelo tom que desaparece. Incerteza?			O que você ensina? ESPAÇO E TEMPO SUSPENSOS /IMAGINADOS		
08	A1.	Eu acho que nessa aula aí	Tom incisivo. Toma o turno. Expectativa ou opinião sobre a aula	Opinião pessoal sobre a aula Avaliação		Posição do aluno sobre a aula	Aula	

Fonte – Dados da pesquisa.

Quadro 4 - Mapa estrutural

	Participant es			Forma		Função / Estratégia																				Inician do	Posição Discursi va		Espaço Físico							
	Transcrição/Linha	Professora	Aluno	Agente/Pesquisadora	Afirmação	Pergunta	Resposta	Interjeição	Outro	Instrução	Demanda por Esclarecimento	Explicação	Instrução Formal	Concordância	Discordância	Discussão	Expressão de Dúvida	Expr. Opinião Pessoal	Avaliação	Ignorando	Informando	Conferindo	Confirmando	Justificando	Reclamando	Indignação	Disputa Pela Palavra	Outro	Interação	Tópico	Mantido	Não Mantido	Excluindo / Incluindo	Espaço Confuso	Descrição / Indicação	
01			S1		A										A		A													A	A					
02	P					P											P																			
03			S1		A											A									A											
04	P							P																			P						P			
05	P																																P			
06	P																P																			
07	P				P												P													A	A	P			P	P
08			A1		A													A														A				
09			A1		A													A	A																	
10																																				
11			A1		A										A																					
12	P				P								P																		P	P				
13	P				P					P																										
14	P							P																			P						P			
15			A2			A					A																			A	A	A				
16	P						P																													

Fonte - Dados da pesquisa.

Feito o mapa estrutural de toda a aula de inglês e identificados os temas sobressalentes, retornamos aos diários e às entrevistas, encontrando os mesmos temas (como, por exemplo, os temas *aqui dentro e lá na rua*, que se contrapõem) e/ou interpretando os efeitos de sentido das ocorrências discursivas.

O mapa estrutural da aula também nos levou a considerar conceitos, tais como manejo da sala de aula, instrução e interação no ensino-aprendizagem do ILE. Isso foi necessário para que pudéssemos compreender a emersão dos temas a partir das lacunas identificadas no manejo da instrução na aula de inglês investigada.

O tratamento de nosso *corpus* desde a transcrição até a discussão e implicações para o ensino e a aprendizagem de inglês no centro de internação foi guiado pelo dispositivo analítico da escuta discursiva. Tal dispositivo se configura como meio pelo qual os gestos de interpretação se ligam aos processos de identificação dos sujeitos e às filiações de sentidos (ORLANDI, 1999). Por meio da escuta discursiva, traçamos uma descrição da relação que o sujeito estabelece com as redes circulantes da memória. Estabelecemos, por meio do dispositivo da escuta discursiva, um movimento interdependente entre a descrição e interpretação do *corpus*.

A interpretação é, portanto, um gesto de leitura que, longe de se revelar unívoco, está sempre na iminência de se desdobrar, ou de deslizar. Assumimos, com isso, que uma vez proferido, todo enunciado vive na iminência de se tornar outro, deslocando-se discursivamente de seu sentido para derivar um outro, segundo as condições de produção que o envolve. Os sentidos são produzidos, portanto nos pontos possíveis e inacabados deixados pela interpretação nos caminhos tomados pelos sujeitos em seus discursos. Segundo Orlandi (1999, p. 59), a interpretação é o lugar no qual a AD trabalha, sendo este o “lugar da interpretação, da manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos”.

Orlandi (1999) ainda ressalta que o próprio analista está diretamente envolvido na interpretação, uma vez que não há descrição sem a interpretação. Ao analista cabe, portanto, procurar distinguir e compreender o sujeito, bem como sua memória a partir da exploração desse dispositivo analítico, trabalhando assim nos contornos de deriva da interpretação. Descrevemos, desse modo, o nível intradiscursivo – a materialidade linguística; o fio do discurso – dos dizeres produzidos pelos participantes da pesquisa, considerando, ao mesmo tempo, que esse dizer é constituído por uma memória que dita as regras, as relações, mas sem impedir que o sujeito seja surpreendido com as quebras e furos que nos apontam mais do que aquilo que o sujeito intencionou mostrar.

No delicado trabalho de escuta discursiva de nosso *corpus*, localizamos a constituição de elementos que nos informam o que e quem está envolvido naquilo que nomeamos *ensino de LI em uma unidade socioeducativa para menores infratores*. Tais ocorrências se constituíram principalmente envoltas aos temas: tempo, espaço, memória, regras e rituais. Localizamos, também, algumas quebras no discurso, investigadas como momentos em que alunos, professora e até agentes em um encontro com o Real revelam algo de seu desejo, ou eles se revelam como sujeitos desejantes.

Por uma questão didático-metodológica, todo o *corpus* é apresentado em quadros que estão identificados da seguinte forma: Entrevistas E e Diários D. A aula transcrita vem indicada com o número das linhas (L01, L02) que correspondem a cada unidade de mensagem (UM), seguido pelo enunciador (aluno A; professora P, etc.). Nos diários e entrevistas, o nome do enunciador aparece nas laterais. Seu conteúdo também foi distribuído em linhas (ex. E1, E2; D1, D2), devidamente separadas por unidades de mensagem.

Os temas emergentes a partir da análise da aula e ratificadas ou confrontadas com os relatos escritos e orais (entrevistas) são, além daqueles expostos ao longo dos capítulos teóricos, as seguintes:

- a. a análise e o mapeamento da aula;
- b. implicações para a aula de ILE e relações nesse/desse espaço e efeito de suspensão;
- c. o espaço confuso no qual o ensino-aprendizagem de ILE é nomeado;
- d. delimitação do espaço na sala de aula de uma unidade;
- e. espaço da memória organizadora da LEI no ensino-aprendizagem de ILE;
- f. aquilo que é nomeado ILE no espaço da LEI;
- g. o que é nomeado ensino de ILE;
- h. o jogo em defesa dos interesses entre a pesquisadora e a professora da unidade.

De posse desse detalhamento, sigamos para a conclusão do presente capítulo.

6.5 CONCLUSÃO

Constituindo a terceira parte deste trabalho, o capítulo 6 vem com a missão de apresentar o coração da pesquisa, a metodologia. É por meio dela que traçamos e explicitamos os métodos de formação do *corpus*, tratamento e análise que, assim, nortearão e sustentarão as interpretações e as implicações alcançadas com o estudo. Por este motivo, fizemos uma

delongada descrição dos instrumentos, decisões e tomadas de posição assumidas no decorrer da pesquisa.

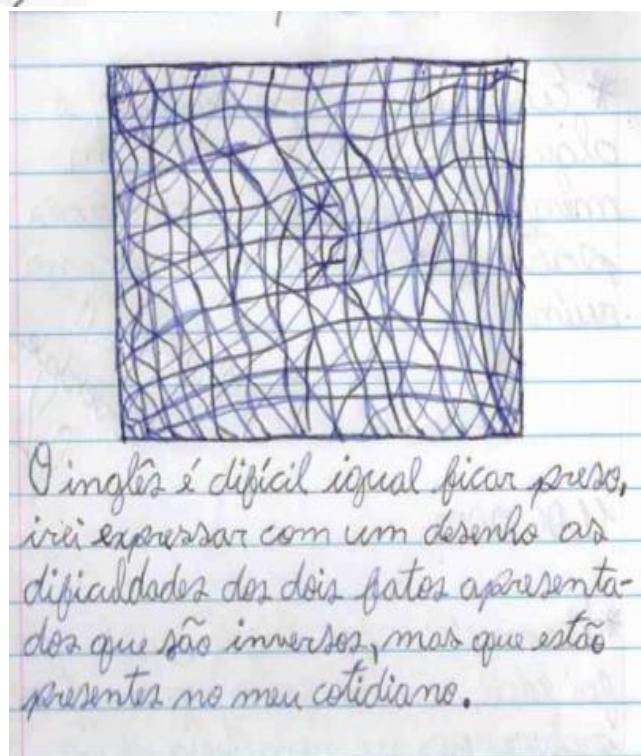
Defendemos, portanto, que o entendimento acerca do desenvolvimento da proposta, bem como de seus resultados e implicações estão imbricados aos procedimentos metodológicos que procuramos explicitar ao longo desse capítulo.

Passemos, neste momento, à quarta parte deste trabalho. Trataremos, a seguir, propriamente da análise dos dados.

QUARTA PARTE ANÁLISE, DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES



*Bomba explode na cabeça estraçalha ladrão
Fritou logo o neurônio que apazigua a razão
Eu vou comprar e com certeza a guerra eu vou ganhar
Os trutas e as correrias vão me ajudar*



7 MAPEANDO A AULA

7.1 DA ANÁLISE E DO MAPEAMENTO DA AULA: QUEM MANEJA O QUÊ?

Em nosso capítulo 5, discutimos alguns elementos essenciais para o desenvolvimento das práticas que acontecem no interior de uma sala de aula (de LE). Foram tratados, deste modo, pontos referentes ao *manejo da sala de aula* (de ILE). Sabemos, a partir daí, que tal conceito está ligado ao manejo empreendido pelo professor em relação ao espaço da sala de aula na execução de atividades, no comportamento e na interação entre os envolvidos na aula de ILE. O manejo da sala de aula se caracteriza, enfim, pelos sucessivos eventos arrolados no momento da aula, que englobam a organização do espaço, a apresentação do conteúdo linguístico e o manejo das relações entre os sujeitos, os eventos e a aprendizagem.

Trazendo tais elementos para a aula analisada no presente estudo, consideremos, primeiramente, o formato geral dessas relações, por meio do qual os eventos são ou não manejados.

Vimos acima, que dentro de uma visão considerada tradicional no ensino de ILE, a aula é centrada no professor (*teacher centered*), sendo que este controla e distribui turnos, atividades, fazendo uso constante da avaliação da produção dos alunos. A aula centrada no aluno, em outra abordagem, é caracterizada pelo aumento da participação dos alunos na sala de aula. Neste tipo de formato, acredita-se que os alunos experimentam mais o uso da LE e, constantemente, estão envolvidos em atividades em pares ou em grupos.

Em qualquer formato, porém, podemos afirmar que cabe ao professor a habilidade de manejar os eventos, promovendo os momentos de aprendizagem por meio de uma instrução que sustenta e orienta seus objetivos de ensino-aprendizagem com seus alunos.

Observemos, então, o quadro descritivo da aula (ANEXO CD) mapeada (ANEXO CD). De forma instigante, nele é evidenciado que os alunos desempenham um papel muito mais ativo do que a professora no desenvolver dos eventos. Isto é, conforme apresentado no quadro das frequências e formas linguísticas, os alunos dominam formas linguísticas, tais como perguntas e exclamações. Revelador é vislumbrar que as funções e/ou estratégias linguísticas, tais como explicações e instruções formais também são consideravelmente dominadas pelos alunos, apresentando um número muito superior de ocorrências se comparadas àquelas produzidas pela professora Manoela. Também cabe aos alunos, muito mais do que à professora, a posição de avaliador dos eventos da sala de aula.

Vejamos abaixo tais ocorrências, por meio do recorte do quadro de resultados das frequências e formas linguísticas⁴⁶. Observemos o QUADRO 5:

Quadro 5 - Frequência das Formas e Estratégias Linguísticas

F		A	P	A/PR	Total
	Pergunta	96	50		146
	Resposta	43	70		113
	Exclamação	31	14		45
F/E	Demanda por esclarecimento	39	15		54
	Explicação	71	49		120
	Avaliação	13	7		20
	Ignorando	2	20		22

Fonte – Dados da pesquisa.

Em primeira instância, poderíamos, então, imaginar que a aula é centrada no aluno e que isto poderia ser visto como um ponto positivo para sua aprendizagem do ILE. Contudo, o mapeamento da aula, linha a linha, seguido de uma análise criteriosa nos revela uma irremediável lacuna no manejo da aula que, conseqüentemente, gera uma (ausência de) condução da instrução que se configura como problemática e confusa. Como resposta a este fato, os alunos tendem a assumir este papel mais ativo, direcionando os rumos da aula, construindo, com isso, alguma instrução para que as atividades sejam, de alguma forma, executadas e o que é denominado *aula de ILE* ganha, nesse espaço, uma forma não condizente com aquela esperada no discurso dos formadores de professores. Lugar e posição de professor e aluno para o manejo da sala de aula de ILE ganham formas peculiares no espaço investigado.

Dito de outro modo, a ausência de suporte, condução e instrução no manejo de Manoela causa alguns movimentos peculiares na sua relação com os alunos e no funcionamento da aula de inglês. Nesses movimentos, não poderíamos afirmar que a instrução está centrada no aluno, uma vez que há falta de instrução e manejo na elaboração de atividades cujo objetivo seja a participação efetiva dos alunos no processo. Também não poderíamos afirmar que a instrução está centrada na professora, uma vez que esta não controla os turnos, ou não assume a posição de condutora dos eventos da sala de aula.

⁴⁶ Retomando as siglas utilizadas para o mapeamento da aula e seu quadro descritivo, temos o seguinte: Enunciador (E); Forma (F); Função/Estratégia (F/E); Tomada da Palavra (TdP); Tomada de Posição (TdPos); Espaço (Esp).

A análise mostra, assim, que se configura um espaço confuso na sala de aula a partir da forma (confusa) com que os participantes assumem ou não sua posição enunciativa no espaço discursivo, negociando, negligenciando ou velando seu lugar na sala de aula. Isto é, por causa de uma evidenciada carência de instrução formal acerca dos eventos didáticos arrolados no contexto e discurso da sala de aula, geralmente facilitados ou manejados por meio da “posição-professor”, os alunos tomam sua posição levantando questões, demandando por instruções, pedindo esclarecimentos ou reclamando sobre algo relacionado à aula de inglês. Ao assumir tal posição, os alunos controlam e distribuem os turnos, assim como também controlam o ritmo e até o conteúdo a ser tratado no espaço sala de aula de inglês. Esses gestos fazem confuso esse espaço, uma vez que as posições se misturam e se confundem e, da mesma forma, fazem chocar os efeitos de sentido.

Observemos em outro recorte do quadro de frequências e formas linguísticas, por exemplo, o número de vezes em que os alunos iniciam uma interação e introduzem um novo tópico para a aula. De forma nada equilibrada, os alunos por 81 vezes iniciam uma interação, e por 80 vezes introduzem um novo tópico. Já a professora, inicia uma interação com os alunos por 32 vezes, introduzindo um novo tópico 36 vezes. Vejamos o QUADRO 6:

Quadro 6 - Frequência das Formas e Estratégias Linguísticas

E		A	P	A/PR	Total
Tdp	Interação	81	32	1	114
	Tópico	80	36	1	117
TdPos	Mantido	58	21		79

Fonte - Dados da pesquisa.

Como vimos no recorte acima, a ação de Manoela no quesito *iniciar interação* e *iniciar tópico* é reduzida a menos da metade da participação dos alunos no manejo da sala de aula. Isto ressalta a constatação inquietante de que o papel dos alunos é muito mais ativo e dinâmico do que o da professora. Ou, ainda, que a posição da professora, socio-histórica e ideologicamente constituída é desafiada, desestabilizada, sutilmente sufocada.

Classificamos essa afirmação como inquietante, pois ela desestabiliza, entre outras coisas, o lugar do(a) professor(a), como responsável por apresentar e explicar os tópicos e também por fazer perguntas, dar exemplos, direcionando a aula e avaliando a produção e as tentativas de acerto dos alunos. Com isso, tradicionalmente, o professor assume o controle da fala e da sala, revelando sua posição hierárquica em relação aos alunos.

Nos termos de Mehan (1985), uma aula é composta por sequências instrucionais, dentro das quais as informações didáticas e acadêmicas são trocadas. Tais sequências são compostas por um ato iniciativo, uma ação decorrente e um ato avaliativo. Já nos termos de Faerch (1986), é sabido que cabe ao professor formular um problema; induzindo e norteando a opinião dos alunos acerca de sua proposição, a decorrente formulação da regra oferecida pelo professor, seguida ou não por exemplos.

O recorte do quadro, bem como o quadro como um todo, nos indica que as sequências instrucionais ganham nova dinâmica, sendo desestabilizadas, na aula de ILE analisada. No entanto, é ainda necessário um olhar mais profundo sobre tais proposições por meio das sequências das linhas L43 a L68 do quadro analítico descritivo referente ao mapeamento da aula. Vejamos recorte abaixo⁴⁷ abaixo:

1.

L	E	UM	PC	F	Fun	Interp
43	A3	que dois meses sô? (xxxxx)				
44	P.	Qual que é a outra forma / que eu tava falando de inglês?	Aumenta o tom e recupera o turno e abre novo tópico.	Pergunta	Procura pista para o referencial	Não comenta. Retoma o tópico anterior. Não há encerramento dos tópicos. (Para evitar conflito entre os alunos?) Mudança no formato da instrução.
45		Good Evening /	Responde.			
46		good evening nós usamos quando?	Pergunta. Reformulou a pergunta. Antes era “como dizer boa noite em inglês” – good night ou ?? aqui reformula.	Pergunta	Muda o exercício - Inverte	Com a resposta ela quer a conexão dos alunos com aquilo que ela estava dizendo.
47	A1.	(XXX)				
48	A2.	(XXX) eu não ouvi não	Checa		Solicitação por esclarecimentos	
49	P.	Oi?//	Ruídos. Desencontros na aula. Professora ficou perdida tal como os alunos.	Pergunta		A pergunta vem como tentativa de reorganização.
50		Olha só // //	Marca de retomada de turno. (OU AÇÃO?) A pausa prolongada			Tentativa de reorganização. Tomou o turno, mas

⁴⁷ Como explicado no capítulo metodológico, os recortes do *corpus* em análise, serão apresentados em quadros. Exatamente por isso, a partir daqui a reiniciamos a numeração.

			“ autoriza ” o aluno a iniciar outro tópico. Professora está no quadro. Costas para os alunos.			a longa pausa o invalidou. Aluno toma o turno. NÃO HÁ RESPOSTA.
51	A1.	E gato / é o que?	Muda de assunto. Pergunta gato. Tom irônico.	Pergunta		
52	P.	gato? Cat /	Professora Checa e responde.	Resposta		
53		Olha só // //	Sinaliza retomada de turno – olha só – vai escrever no quadro. Reclama das condições do quadro			Unidade interacional OLHA SÓ parece ser uma estrutura que marca a tomada de turno da professora. Aparece quando ela precisa dar uma explicação / ou marcar posição.
54		ai / esse quadro é horrível/				
55	A1.	E cachorro?	Pergunta	Pergunta		Unidade interacional
56	P.	dog ///	Resposta	Resposta		
57	A2.	Dog?			Checando	
58	P.	Olha só// //	Retoma??? Tenta achar o fio... o rumo... OLHA SÓ		Introdução / Iniciando tópico	Ignora o aluno/ REMARCA seu espaço discursivo.
59		Good morning //	Joga a palavra solta. Copiando no quadro.			Lança expressão sem instrução. Resultado: O aluno pergunta a seguir o que é para ser feito.
60	A2.	É para escrever isso aí?	O aluno está perdido. Meio da atividade.	Pergunta	Cobrança por instrução	O aluno requisita instrução. O que é para fazer?
61	P.	SÓ os que não têm a matéria /	Não é para todos... SÓ. ESPAÇO?	Resposta	Explicativa	DIVISÃO Marca existência de dois grupos. Repartição do espaço
62		rapidinho /	Justificativa.		Justificativa	TEMPO. Pouca coisa. Poucas atividades com os alunos.
63		para passar a matéria/	?			Ensino = passar matéria
64		você e você/	Alunos novos			Mesmo lugar. Repartições. ESPAÇO
65	A.	(XXX)				

66	P.	good morning	Retoma a expressão.			
67	A3.	É para copiar isso é?	Outro aluno. Mesma pergunta. Falta instrução.	Pergunta	Cobrança por instrução	Solicita Esclarecimentos. Solicita INSTRUÇÃO. Talvez por causa da repartição feita acima: você e você
68	P.	é. // // // [escrevendo no quadro de giz/ silêncio de 24 segundos.]	Responde. Não há explicação. Pausa longa.			AGORA ELA AFIRMA SEM EXCLUIR-DIVIDIR GRUPOS...

A partir das sequências acima dispostas, nossa análise evidencia o instigante jogo repleto de ruídos, desencontros que é estabelecido na sala de aula de uma unidade socioeducativa, entre professora e os alunos na constituição de um confuso manejo da aula de ILE. Afinal, quem maneja o quê?

Pois bem, no decorrer das linhas expostas acima, a professora, por diversas vezes, procura demarcar seu espaço discursivo, procura abrir um novo tópico ou uma nova interação, para daí introduzir uma explicação ou exemplo. Esses gestos são feitos por meio da formulação “olha só” ou “olha, gente”. Contudo, esse espaço é desestabilizado pela ação dos alunos, que perguntam por instruções ou esclarecimentos, mantendo seu espaço discursivo enquanto entram em conflito com o espaço de Manoela.

Na linha L44, Manoela procura retomar o conteúdo linguístico da aula, ignorando a discussão que até então estava sendo travada, talvez para neutralizar o conflito/discussão que se formava entre os participantes da sala de aula (Cf. L40/41 P: *ah, / mas teve aula/ dois meses!*; L42 A1. *Só dois meses /*; L43 A3. *que dois meses sô? (xxxxx)*). Contudo, a professora parece não trabalhar formas para que esta transição acontecesse de forma objetiva e bem definida. Em tom mais elevado ela pergunta: “Qual que é a **outra forma** / que eu tava falando de inglês?” e na sequência, sem esperar pela participação dos alunos, ela mesma responde (L45) e na linha seguinte (L46), prossegue, introduzindo outra pergunta: “good evening nós usamos quando?”.

A sequência exibida entre L44 a L46 não é exatamente uma sequência instrucional, nos moldes do ato iniciativo, da ação e da avaliação (MEHAN, 1985). A sequência poderia ser, no entanto, a apresentação de um problema e a consequente condução da opinião dos alunos acerca da resposta (FAERCH, 1986). Vemos que há indicativos de que Manoela tende a percorrer este caminho instrucional, mas a existência de uma instrução frágil, em meio a

objetivos não bem definidos, faz com que os alunos solicitem esclarecimentos (L48) e ela perde o controle sobre o manejo da instrução e das interações. Por exemplo, na L60 o aluno A2 pergunta: “é para escrever isso aí?”, seguida da resposta que reparte a turma em grupos distintos: “só os que não têm a matéria”. Um pouco abaixo, na L68, A3 ainda não entendeu as instruções e retoma a pergunta: “é para copiar isso é?”, e, neste momento, a instrução da professora já é diferente e mais objetiva. Assim, percebemos que a divisão de grupos antes estabelecida é suspensa e todos devem fazer a tarefa, segundo sua resposta: “é”, não amparada por algum tipo de explicação.

Podemos observar, ainda, que na L46 Manoela redireciona a instrução, invertendo a estrutura da pergunta que até então estava sendo feita, o que confunde os alunos e gera o que se desenrola nas linhas seguintes. Na L49 ela busca reorganizar os fatos, por meio da pergunta de verificação “oi?”, seguido por um longo silêncio. Na L50 Manoela busca estabelecer um manejo dos acontecimentos, retomando, quem sabe, a sequência instrucional. No entanto, a longuíssima pausa que segue sua proposição invalida a retomada de seu espaço discursivo e os alunos passam a dominar as interações, trazendo para aquele momento perguntas do tipo “como se fala gato e cachorro em inglês?” (L51; L55).

O tom irônico, mas sutil, com o qual o aluno A1 faz tal pergunta na L51 pode nos indicar que o aluno muito possivelmente sabia a resposta para sua pergunta, mas persiste com ela para configurar um novo ritmo e rumo para aquilo que estava sendo confusamente visto no momento. Com isso, o aluno indica e impõe, ao manejo daquela aula, um novo redirecionamento. É neste momento que Manoela procura demarcar seu espaço, colocando-se com a formulação “olha só”, sempre seguida, porém, de pausas longas ou de algum tipo de reclamação, como, por exemplo, as más condições do quadro negro com o qual ela trabalha: L54 “ai / esse quadro é horrível/”, ou o calor da sala de aula (L110 Cf. mapeamento. Ver ANEXO CD).

Como vimos no capítulo 5, aspectos físicos e materiais, além do tom de voz e linguagem corporal do professor, também estão relacionados ao gerenciamento da sala de aula (BROWN, 2001) ideal. A fala de Manuela é muitas vezes sufocada e com isso sua voz e seu corpo ficam sem expressão e o gerenciamento das atividades da sala de aula é comprometido. A linguagem corporal envolve o modo como o professor gerencia sua postura, sua expressão facial, seus gestos e seu contato visual (BROWN, 2001).

Nesse tipo de contato, saber o nome uns dos outros torna-se um elemento importante para o manejo das atividades da sala de aula. Parece-nos correto afirmar que a observância desses elementos diminuiria muitos dos desencontros localizados nessa aula. Na L123, o aluno A2 quer confirmar o nome da professora: “qual é o seu nome mesmo”. Observemos que

isto se dá no curso da aula, em meio às atividades, revelando-nos traços da relação entre professora e alunos, como algo frágil, dada a rotatividade entre os alunos que saem e/ou que entram na unidade e dadas as implicações dessa rotatividade para a relação dos envolvidos e a aprendizagem. Do mesmo modo, também a professora demonstra dificuldade para reconhecer seus alunos por seus nomes. Observemos, no segundo excerto, a confusão que se estabelece abaixo:

2.

142	A2.	Você dá uma aula por semana / pra gente?
143	P.	↑ Duas /
144		é que só tava o Robert e o Fabiano mesmo // //
145	A1.	Ahn?
146	P.	na aula
147	A1.	O Que que tem?
148	P.	Na primeira aula / quem veio na aula. (XX) né gente
149	A3.	Eu vim na aula até
150	P.	você / veio
151	A3.	Meu nome não é Fabiano
152	P.	Então eu coloquei errado
153	P.	// // ah é/ eu coloquei Fabiano no primeiro

A professora demonstra que pensou que aluno A3 se chamasse Fabiano, anotando em seu caderno de anotações/chamada uma informação equivocada. O aluno que estava presente era o A3 e não o Fabiano. Outro elemento a ser destacado nessa sequência é a frequência às aulas de inglês. O aumento do tom na fala de Manoela, somado a seu tom desconcertado e incômodo, leva-nos a inferir e a deixar aqui marcado que a professora interpreta a fala do aluno A2: “Você dá uma aula por semana / pra gente?” como sendo uma reclamação, algo relacionado a uma ausência de aula de inglês. Ela aumenta o tom e esboça uma justificativa de forma desconcertada (L143 e L144), seguida de uma longa pausa, que foi interrompida pela solicitação por esclarecimentos e reclamação de A3.

Esta rotatividade no número e até disparidade do nível dos alunos na aula de inglês é, sem dúvidas, um complicador para o manejo de Manoela. Na aula analisada esta dificuldade é evidenciada quando a professora tenta dividir a sala em grupos que farão ou não aquela atividade (L64). Observemos a sequência a seguir:

3.

61	P.	SÓ os que não têm a matéria /
62		rapidinho /
63		para passar a matéria/
64		você e você/

Manoela tenta estabelecer uma contextualização para os alunos que chegaram por último (“para passar a matéria”), mas a ausência de estratégias bem definidas para manejar tal situação adversa gera uma crescente confusão entre os envolvidos. Como visto acima, essa ausência de uma instrução bem definida torna tal repartição insustentável e na L68 o dizer de Manoela muda de direção e todos os alunos são agora instruídos a fazer a atividade.

Falando da configuração da sala de aula investigada, podemos dizer que as salas de aula da unidade são, de um modo geral, pequenas e pouco numerosas (entre dois e oito alunos). As carteiras eram sempre colocadas lado a lado, sendo possível aos alunos se verem mutuamente.

Alguns aspectos físicos da sala, como, por exemplo, a péssima condição do quadro e/ou giz, além das salas pequenas, quentes e abafadas (L110: “nó que calor”), cujas janelas, além de minúsculas, ainda possuem grades, também são elementos a partir dos quais Manoela constitui seu fazer. Esses elementos também fazem parte do manejo do professor que, contudo, precisa ultrapassar tais situações adversas como o calor, barulho, ou má qualidade do quadro para alcançar seus objetivos referentes ao ensino-aprendizagem de ILE (BROWN, 2001).

Passamos agora a enfocar nossa discussão nos resultados obtidos a partir do mapeamento da aula de inglês, condensados no quadro de frequência das formas e estratégias linguísticas. O QUADRO 7 abaixo resume o sistema descritivo das ocorrências das formas e das funções linguísticas identificadas no mapa estrutural. Ele apresenta também o enunciador que profere o discurso, mostrando os tipos de funções e de estratégias usadas pelos participantes nas interações e o número de vezes que cada participante toma a palavra para assumir ou revelar a sua posição discursiva. Por meio deste quadro, é explicitado, portanto, quão ativos ou passivos são os participantes durante a aula analisada.

Quadro 7 - Frequência das Formas e Estratégias Linguísticas

Frequência das Formas e Estratégias Linguísticas – Mapa ⁴⁸					
		Enunciador (E)			Total de ocorrências
		A	P	A/Pa	
E	Professora (P)		266		266
	Aluno (A)	243			243
	Agente / Pesquisadora (A/Pa)	5		1	6
F	Afirmção	82	116	1	199
	Pergunta	96	50		146
	Resposta	43	70		113
	Exclamação	31	14		45
	Outro	5	23		28
F/E	Direcionamento	3	7		10
	Demanda por Instrução/Direcionamento	12			12
	Demanda por esclarecimento	39	15		54
	Explicação	71	49		120
	Instrução formal	70	57		127
	Concordância	5			5
	Desacordo	16	8		24
	Discussão	8	2		10
	Expressando Dúvida		12		12
	Expressando Opinião Pessoal	16	5		21
	Avaliação	13	7		20
	Ignorando	2	20		22
	Informando	22	24	1	47
	Conferindo	41	14		55
	Confirmando	23	29		52
	Justificando	17	25	1	43
	Reclamando	25	2		27
	Indignação	33	5		38
	Disputa pela Palavra	1	19		20
	Outro	27	42		69
Tdp	Interação	81	32	1	114
	Tópico	80	36	1	117
TdPos	Mantido	58	21		79
	Não mantido	2	14		16

⁴⁸ Retomando as siglas utilizadas para o mapeamento da aula e seu quadro descritivo, temos o seguinte: Enunciador (E); Forma (F); Função / Estratégia (F/E); Tomada da Palavra (TdP); Tomada de Posição (TdPos); Espaço (Esp).

Esp	Exclusão / Inclusão		3		3
	Espaço	8	12		20
	Descrição / Indicação	16	32		48

Fonte – Dados da Pesquisa.

Como pode ser visto no quadro acima, as formas linguísticas referentes às afirmações e às respostas são controladas pela professora. Isto é, a inserção da professora referente às suas afirmações acontece por 116 vezes, enquanto os alunos afirmam por 82 vezes. Na função referente às respostas, também a produção da professora (70 respostas) supera a produção dos alunos (43). No entanto, é interessante observar que a forma linguística referente à produção de perguntas, ou à função linguística referente à avaliação – normalmente controladas pelo professor quando discutimos conceitos referentes à interação na sala de aula em textos sobre o discurso da sala de aula e a formação de professores (Cf. GUMPERZ, 1987; MEHAN, 1985; GREEN E WALLET, 1981, etc.) - evidencia o controle dos alunos sobre tais formas/funções. Dito de outro modo, em um universo de 146 perguntas feitas em uma aula, 96 delas foram proferidas pelos alunos. Já na avaliação dos eventos da sala de aula, por treze vezes os alunos avaliam, enquanto que Manoela por sete vezes expressa alguma avaliação sobre algum fato da aula. Vejamos algumas dessas ocorrências, bem como sua natureza, para apreendermos seus significados na constituição desta aula e suas implicações na relação dos envolvidos.

As perguntas dos alunos são principalmente elaboradas nesta ordem de ocorrência: a) para a constituição de uma instrução; b) solicitando algum esclarecimento; c) esclarecendo uma dúvida em relação ao conteúdo do inglês; d) dúvida em relação a um fato extraclasse, como pode ser observado abaixo.

4.

L	E	UM
22	A2.	Uma folha então dá? / né
51	A1.	E gato / é o que?
60	A2.	É para escrever isso aí?
69	A1.	Que que significa os dois?
80	A1.	Quando tá de madrugada é o quê?//
88	A3.	O que que tá escrito aqui ô /
99	A3.	R de cá ou N?
199	A3.	Quantos que eu tirei?

232	A2.	[Risos] Borracha É asse?
260	A3.	« Mas aqui era pra fazer o que?/ Somar aqui?»
330	A2.	Qual é a nossa próxima aula?
351	A2.	É para escrever em inglês?
359	A2.	é para escrever em inglês?
405	A1	em inglês?
423	A3.	Ele foi desligado?
440	A5.	Mas good night não é vou deitar não, é?
441	A3.	Ele foi desligado né ?
471	A3	Você lembra fevereiro?
496	A5	O que tá escrito aqui ó ?
501	A2	Pode guardar o caderno / professora?
503	A5.	Já acabou!
504		/ tá liberado?
512	A1.	Acabou?
513	A3	Acabou /não acabou?

Já a ocorrência e natureza das questões propostas por Manoela referem-se respectivamente a: a) retomada circular dos cumprimentos/*greetings* (bom dia, boa tarde, boa noite); b) assuntos extraclasse referentes à outro tempo e à outro espaço, principalmente ligado à fuga ou desligamentos de outros alunos; c) verificação de algo que não foi compreendido. Conforme podemos vislumbrar abaixo:

5.

L	E	UM
24	P.	E::: Boa noite / em inglês? /
29		teve aula de inglês ano passado lá ?/
44		Qual que é a outra forma / que eu tava falando de inglês?
49		Oi?//
231		Você não teve aula nenhuma não?/
291		qual que é o cumprimento que eu uso na manhã / in the morning ?
320		Quantas horas?

344		Você não fala boa noite não / com o pessoal não?
370		onde que ele tinha /
371		ele tinha ido pro curso?
390		péra aí /
391		como é que é?
415		é / / O Eduardo foi desligado né? O Eduardo da 700
436		Então se você tem good evening / O outro é?
454		Então o Wagner já foi preso?
458		E o Anderson? Tá numa boa lá?

No que se refere à função linguística da avaliação, a produção dos alunos está sempre relacionada ao inglês e/ou à aula de inglês, enquanto que a avaliação da professora gira em torno da produção dos alunos, mas também em torno de algum aspecto externo à sua sala de aula. Vejamos abaixo:

Alunos:

7.

L	E	UM
101	A2.	↓ Ah / não tem graça falar Inglês não / uê.
168	A1.	Eu tirei foi zero vírgula zero
226	A1.	↑ Acertei na sorte

Professora Manoela:

8.

L	E	UM
251	P.	Você acertou tudo hein!
304	P.	Não
355		não tem problema nenhum

467		O Wagner tava bonzinho demais nos últimos dias lá
516	P.	Certinho aqui

Outro aspecto da aula que merece destaque é a ocorrência e a natureza da função linguística referente à instrução formal, entendendo este tipo de instrução como aquele referente à apresentação ou discussão de aspectos formais ligados ao ensino da língua inglesa, como o ensino de gramática, de vocabulário, entre outros. Consideremos o recorte abaixo:

9.

L	E	UM
46	P.	good evening nós usamos quando?
51	A1.	E gato / é o que?
52	P.	gato? Cat /
69	A1.	Que que significa os dois?
70	P.	péra aí só um pouqu
71	A2.	O primeiro é bom dia
72	P.	o primeiro é Bom dia
73		good morning
74	A2.	O segundo é boa tarde
75	A1.	Boa noite
84	P.	é good night ou good evening / pode ser de madrugada «
85		/ mas você está chegando no local /
86		você vai falar com o pessoal boa noite
87		porque vai
288	P.	« ~ OLHA SÓ gente
289		que é o cumprimento que nós usamos para dizer /
290	P.	↑ OLHA SÓ /
291		qual que é o cumprimento que eu uso na manhã / in the morning
292	A2.	Good o que?
293	P.	Na manhã
294	A1.	(XXX)
295	A3.	Good
297	A5	↓ Good morning

300	A1.	Good morning
301	P.	Good Morning
302	P.	e / in the afternoon?
303	A3.	Bom dia.
304	P.	Não
305		Bom dia é good
306	A3.	Good Afternoon boa tarde
307	P.	OK

Como pode ser observado nas linhas acima – bem como no mapeamento de toda a aula no CD em ANEXO –, a instrução formal da aula analisada gira, quase que exclusivamente, em torno do uso dos *greetings*, interrompida pela ação dos alunos, que introduz ou solicita o ensino de vocabulário. Aliás, por meio desta ação, também alcançamos outra pista para o entendimento do que acontece nesta aula e do modo como ela se constitui. Observemos abaixo:

10.

210	A2.	« Que que é maçã em inglês? »
211	P.	apple
212	A2.	/ Apple
213	P.	vamos trabalhar essa prova aí /
214		porque / é só vocabulário /
215	A2.	Tesoura? É é

No momento da aula analisada, os alunos têm acesso a uma prova feita anteriormente. Os alunos, sem autorização, pegam as provas que se encontravam na mesa da professora e as distribuem. Com esse fato, sinalizamos, mais uma vez, o controle dos alunos acerca dos acontecimentos estabelecidos neste espaço.

Manoela precisa, a partir daí, lidar com tal situação inesperada. Ela, então, responde aos questionamentos dos alunos, mas procurando uma forma de deixar a correção para outro momento e seguir o curso anterior de sua aula. Nas linhas L213 e L214, o enunciado de Manuela parece estabelecer uma curiosa relação entre causa, consequência e o trabalho com a prova como veremos a seguir.

A professora, nas linhas citadas, procura, sutilmente, adiar a correção naquele momento: “vamos trabalhar essa prova aí /”. Sabemos que verbo irregular *ir*, flexionado na primeira pessoa do plural (“vamos”), pode ser utilizado tanto no presente indicativo, quanto, coloquialmente, no futuro bem próximo, uma ação que se sucederá, como por exemplo, na formulação “vamos ao cinema amanhã ou na semana que vem”. Contudo, apoiamos nossa afirmação de que Manoela visa adiar a correção, através do seu tom de voz, por meio da sucessão dos turnos e dos seus gestos. Esses elementos nos indicam que ela se refere a um tempo diferente do presente.

No entanto, é a justificativa de Manoela para trabalhar a referida prova que chama nossa atenção. Ou seja, com a formulação na linha L214: “porque / é só vocabulário”, parece haver uma relação causa/consequência que, no entanto, não se encaixa: “Vamos trabalhar essa prova aí / porque é só vocabulário”. Analisando: o motivo de trabalhar a prova na sala é o fato desta prova ser composta apenas por vocabulário? Em primeira instância, não nos parece que essa relação se encaixe. Tampouco os alunos compreendem que a correção seria postergada e, deste modo, continuam impondo ritmo e ação para a aula analisada, mantendo as perguntas: L215 A2. *Tesoura? É é, etc.*

A compreensão da relação confusa que se dá entre causa e consequência e a atividade para a aula (*é só vocabulário*) não nos é possível por meio apenas do discurso produzido na aula analisada. Foi necessário recorrermos à complexidade dos dados coletados no ano de observação. Podemos dizer que essa formulação nos oferece apenas pistas sobre as representações acerca do que seja ensinar língua inglesa nesse espaço: *ensino de vocabulário*; “*pouca coisa, só o básico mesmo*”. Essa discussão, bem como os dizeres apenas apresentados, serão retomadas no próximo capítulo. Nele, contrapomos todos os dados, a fim de compreender os efeitos de sentidos relacionados ao ensino-aprendizagem do ILE nesse espaço.

A função linguística referente à explicação também merece destaque na presente discussão, dada a sua importância na constituição do manejo da sala de aula. O modo como a explicação é constituída influencia, consideravelmente, o modo como todo o manejo ganha forma. Desse modo, a explicação é parte fundamental da *fala do professor*, juntamente com a apresentação e distribuição de tarefas (JONHSON; JONHSON, 1998). A análise da aula nos mostra que o aparecimento da função linguística explicativa não está relacionado apenas a conteúdos explicativos de uma instrução formal, mas a acontecimentos mais abrangentes, geralmente ligados à realidade desse espaço peculiar, tais como novas interações,

desligamentos e fugas. Manoela domina a formulação desta função em mais da metade das ocorrências (49), mas os alunos, e até o agente socioeducativo, tomam o turno para explicar. Vejamos algumas dessas ocorrências abaixo:

11.

185	P.	Mas deixa eu falar com vocês /
186		vocês não tinham tido aula e tiveram que fazer prova /
188		é o conhecimento mesmo que vocês t// [hesita suspende] têm de lá fora
204		E essa aqui/ essa aqui contou muito ponto /
205		e essa aqui
206		olha para você ver / (XXX)
207		pegando essa de cima e colocado aqui /
208		mesmo se tivesse ido por // é /
333		É / quando vou dormir /
334		você tá aqui /
335		todo mundo a noite / assistindo televisão /
336		você vai deitar para dormir
337		/ como é que você fala para os meninos?/
338		boa noite /
339		em inglês nós temos dois modos / good evening ou good night /
392	A4	O pessoal falou assim com ele
393		que talvez ele não ia ter a oportunidade de tá vencendo o natal e o ano novo não /
394		eu no lugar dele /
395		/ o pessoal falar assim /
396		eu fazia a mesma coisa

403	A2	É só você colocar A não a E
481	Agente	No CERESPE teve aula lá ó

Vejamos, a seguir, algumas ocorrências referentes à expressão de dúvidas. Na aula analisada, identificamos que somente a professora expressou alguma dúvida, fazendo-o por 12 vezes. Vale lembrar que não nos referimos aqui às perguntas pontuais feitas no decorrer da aula, mas, sim, às incertezas demonstradas em relação a algum aspecto a ser manejado no cotidiano de um professor. Observemos o recorte 12 abaixo:

12.

274	P.	eu não sei como é que eu vou fazer /
275	A1.	« Eu quero passar de ano »
276	P	↑ [aumenta o tom] eu não sei como vai ser feito porque primeiro segundo bimestre //
278	P.	só tem um mês só de aula
281	P.	eu não sei gente como é que é / essa avaliação =/
282		se tem uma prova no final do ano / valendo ponto /
283		eu não sei /
326	P.	Quando eu vou
327		/ não / good evening é boa noite /

Vale ainda ressaltar a ocorrência da justificativa, sendo esta sempre decorrente de reclamação ou indignação. Notamos que a formulação de reclamações e indignações é controlada quase que totalmente pelos alunos. Como resposta, temos a formulação de justificativas apresentadas em sua maioria (25 vezes) por Manoela. Como pode ser visto no Quadro abaixo, os efeitos de reclamação e de indignação são oriundos de um descontentamento dos alunos em relação a algo diretamente ligado ao funcionamento da aula de inglês. Na linha L121, por exemplo, A2, após uma sucessão de desencontros em uma atividade que estava sendo realizada, desabafa: “Ah / não tem graça falar inglês não / uê”. A queda na entonação de sua voz nos aponta a reclamação, mas não é isso o mais importante na formulação do aluno. O que aí destacamos é a leitura/interpretação de A2 para o que venha ser “falar inglês”.

Dado o reduzido contato do aluno A2 com o ILE, nos moldes de um ensino de vocabulário que não avança, apenas circula⁴⁹, sua referência para “falar inglês” é uma sucessão de palavras escritas de modo desordenado em um quadro manejado de modo ineficiente, cujo entendimento é quase que decifrado em conjunto (Cf. L95-L100). A fala que se segue, L102, coloca em confronto a interpretação de A2 do que seja falar em inglês. A1 é incisivo ao definir que sabe falar a sua língua materna (*sou brasileiro*) e não a LE.

A nosso ver, A1 não está apenas definindo uma identidade, mas justificando que saber uma língua está relacionado a saber fazer uso efetivo da mesma para se expressar.

Outro exemplo desse descontentamento é a percepção dos alunos de que a quantidade de tarefa não é suficiente: L128-129 A3: *Professora, / mas você não copiou tudo não / Aí!*. O aluno usa o vocativo, chamando a atenção da professora e em um tom de indignação, reclamação e cobrança, e questiona a extensão da atividade. A fala de Manoela toma forma de justificativa, que, mais uma vez, não se encaixa ao apontado pelo aluno: L130-132: *não copiei tudo não / mas depois vocês vão copiar / só para fazer pelo menos esse exercício aqui /*. Identificamos que, nesta aula, um mínimo de conteúdo (?) é sempre aquilo que é oferecido e ineficiente manejado.

13

101	A2.	↓ Ah / não tem graça falar Inglês não / uê.
102	A1.	Ah eu não sei falar inglês não uê
107	A1.	Sei falar é português
108		// sou brasileiro//
128	A3.	Professora,
129		mas você não copiou tudo não / Aí!
130	P.	não copiei tudo não /
131		mas depois vocês vão copiar /
132		só para fazer pelo menos esse exercício aqui /
133	A1.	Nó! /
134		nós teve uma aula! /
135		a gente não teve nem uma aula
136	A2.	/ uma aula só / de inglês /
137		eu não sei nada não /
185	P.	Mas deixa eu falar com vocês /

⁴⁹ Ponto a ser tratado no decorrer das análises.

186		vocês não tinham tido aula e tiveram que fazer prova /
187	A5.	não tinha como não! /
197	P.	o problema foi igual eu falei.
271	P.	e o problema / é que /
272		essas provas aqui / já é / já estão valendo nota para o terceiro bimestre /

Apontamos, finalmente, o modo peculiar como a palavra é disputada entre a professora e os alunos nessa aula. Percebemos que é nessa disputa que os participantes assumem ou denegam sua posição discursiva. Acompanhando o modo como os turnos e os tópicos são estabelecidos, notamos a participação ativa e incisiva dos alunos sobre a professora. Percebemos, assim, que Manoela tem sua posição confrontada e, conseqüentemente, ela estabelece uma luta para definir sua posição-professora presentificada na instância Outro, mas obscurecida, silenciada ou transfigurada na relação com seu aluno. É na relação, portanto, que os sentidos são constituídos e produzem seus efeitos. A professora, deste modo, pede a palavra muitas vezes por meio da palavra/expressão: *olha só/ olha gente*, mas na maioria das vezes sua tomada de posição não é sustentada. Vejamos os últimos recortes, abaixo:

14.

50		Olha só // //
51	A1.	E gato / é o que?
52	P.	gato? Cat /
53		Olha só // //
54		ai / esse quadro é horrível/
55	A1.	E cachorro?
56	P.	dog ///
57	A2.	Dog?
58	P.	Olha só// //
59		Good morning //
60	A2.	É para escrever isso aí?
179	P.	↑ Deixa eu falar com vocês uma coisa
180		/ olha só /

181		no dia que vocês fizeram essa prova
288	P.	« ~ OLHA SÓ gente
289		que é o cumprimento que nós usamos para dizer /
290	P.	↑ OLHA SÓ /
291		qual que é o cumprimento que eu uso na manhã / in the morning

Por repetidas vezes, localizamos turnos iniciados por Manoela, sendo ela quem pede a palavra, mas como esta é seguida por longas pausas de silêncio, os alunos (re)assumem o espaço discursivo. Vemos também que a ausência do manejo objetivo da aula marcado na posição da professora, gera uma posição-aluno que, de certo modo, direciona e dá ritmo aos eventos da aula.

Já no final da presente subseção, retomamos, novamente, a questão crucial para o entendimento da aula em análise: mas quem maneja o quê? Até então, acreditamos que já tenha sido evidenciado que a professora não sustenta sua posição-professora, que, segundo nossas imagens constituídas no tempo e na memória, tem papel de ser a facilitadora das interações e instrução que acontecem nesse espaço. É possível perceber que, sutilmente, os alunos demonstram que veem essa falha e tiram proveito dessa ausência de posição da professora, tendendo a controlar e a direcionar os rumos da aula. Um exemplo é pegar a prova em cima da mesa e iniciar uma correção, mesmo diante da insistência da professora para que a correção fosse postergada.

A posição da professora no espaço discursivo é, então, construída principalmente a partir de uma reação para aquilo que os alunos continuamente propõem. Assim, a posição de Manoela é delimitada principalmente por meio de justificativas e explicações às perguntas e reclamações levantadas pelos alunos.

Os eventos ligados nessa aula de ILE estão relacionados à cópia de algo que está escrito no quadro, ao ensino de vocabulário e a algo *sem graça*. Ao mesmo tempo, identificamos que o manejo do espaço físico da sala de aula é modificado, sendo confrontado e/ou relacionado a um outro espaço aludido por meio de um *recall* que joga na cena presente, uma cena de um outro tempo, e de um outro espaço, modificando o espaço atual.

Os advérbios de lugar e/ou dêiticos de espaço: *aqui e lá*, introduzem, na aula de inglês, elementos referentes à modificação espacial por meio da memória. Isso mobiliza as relações dos envolvidos no e com o espaço, e nos oferece pistas que nos levam à compreensão acerca

das leis/regras existentes na sala de aula de uma unidade de internação, sendo esta o “grande fechamento”. Todos esses aspectos apenas mencionados serão tratados com mais detalhe no próximo capítulo.

Por fim, percebemos que a professora se mostra mais à vontade ao estabelecer e manter tópicos para além dos tópicos relacionados ao conteúdo didático da lição do dia. É prolongada e alimentada, assim, a discussão acerca de fugas, problemas em outros centros, entre outras. Isso pode ser observado pelo tom de voz e pela análise da forma e do conteúdo de sua fala e, principalmente, da produção e da duração das pausas em suas falas.

Nos eventos relacionados à instrução formal, a professora demonstra mais hesitações, fraqueza na voz e produção de falas incompreensíveis, mostrando-se insegura e até mesmo irritada e desanimada em alguns trechos da aula. Há, nessas formulações, pausas muito prolongadas que contribuem para a ação mais ativa e efetiva dos alunos. Por outro lado, nessa mesma lição, a professora se mostrava empolgada para incluir na aula outras questões também ligadas à realidade e ao funcionamento de uma unidade socioeducativa, alimentando esse tipo de discussão com comentários mais alongados, uma maior impostação de voz e muitas perguntas. Aí, as pausas são bem menos marcantes. Vejamos algumas dessas ocorrências no recorte a seguir:

15.

390	P.	Péra aí /
391		como é que é?
408		No outro passeio aqui não teve problema nenhum /
413		Eu não sabia não
414		Nossa! /
415		é // O Eduardo foi desligado né? O Eduardo da 700
417		É bom né quando você cumpre e vai embora direitinho né
419		O Kleiton já devia ta pra sair daqui também
420		É porque já tinha muito tempo que ele tava aqui já
421		É igual o Bruno Henrique
422		Lá no / no Santa Clara / né
423	A3.	Ele foi desligado?
424	P.	Ele chegou a fugir E o desligamento dele chegou no outro dia

428		Anderson da 8 seria foi desligado também
438	A3	E o Wagner Luiz?
439	P.	O Wagner / Dei aula pra ele lá esse ano também
440	A5.	Mas good night não é vou deitar não é?
441	A3.	Ele foi desligado né ?
466	P.	Ah uma tristeza nó
467		O Wagner tava bonzinho demais nos últimos dias lá
468		Eu lembro que no ano passado
469		ele tava bem danado lá
470		Bagunceiro / Fazendo bagunça
472	P.	Como é que é?
479	P.	O que que aconteceu?
480		Fala o que que aconteceu lá

Diante de tudo que foi exposto acima, acreditamos que fizemos um delongado passeio pela aula em análise, apontando pontos importantes para sua constituição e modo como é manejada. Retomaremos, no decorrer de toda a análise dos recortes, pontos ainda relacionados à aula, uma vez que ela será contraposta com todos os outros recortes, para que possamos compreender os efeitos de sentido mobilizados na constituição da ILE nesse espaço particular. Antes, porém, vale ressaltar ainda algumas implicações dessas ocorrências para a constituição do que é denominado *aula de ILE*.

Passemos, enfim, para a próxima subseção.

7.2 IMPLICAÇÕES PARA A AULA DE ILE E RELAÇÕES NESSE/DESSE ESPAÇO E O EFEITO DE SUSPENSÃO

A análise da aula nos indica o modo como o espaço físico e o espaço discursivo são estabelecidos na aula de inglês em uma unidade socioeducativa, assim revelando o modo como os participantes negociam, tomam o turno, ou abrem mão de sua posição discursiva.

Conforme a sociolinguista Deborah Cameron (2001) propõe, os diversos cenários e contextos sociais, tais como os tribunais e as salas de aula, são caracterizados por uma distribuição desigual do direito de falar e das obrigações. Geralmente, na sala de aula cabe aos professores fazer perguntas; avaliar as respostas; e ainda estabelecer ou administrar os tópicos que serão discutidos na sala de aula e até mesmo como os turnos serão distribuídos entre os

participantes. Deste modo, os alunos são sempre estimulados a fazer a seus professores determinadas perguntas e não a fazer comentários inapropriados (CAMERON, 2001) sobre o comportamento dos professores ou desafiar as respostas que eles recebem dos professores.

Uma formulação interessante é também trazida por Sacks (1992), quando este afirma que, por meio da elaboração de perguntas, aquele que interroga tem o controle do discurso, uma vez que ele se constitui como aquele que tem o direito de falar após cada resposta e, por conseguinte, a possibilidade de nortear o tópico e a conversa para onde lhe convier. Contrapondo tal afirmação com a aula em análise, e o decorrente levantamento das formas e das funções linguísticas estabelecidas, nos é possível sustentar empiricamente a afirmação de que os alunos controlam e manejam o ensino-aprendizagem de ILE. Dito de outro modo, as perguntas são massivamente feitas pelos alunos, considerando que muitas das perguntas feitas pela professora se referem a assuntos como fugas, desligamentos e coisas desse gênero.

Cazden (1988) defende que, nas “típicas salas de aula”, a relação assimétrica mais importante nos direitos e obrigações do professor e alunos está sobre o controle do direito de falar. Segundo a autora, ao professor é conferido o direito de falar a qualquer momento e com qualquer pessoa nos limites da sala de aula; ele pode preencher qualquer silêncio ou interromper qualquer outro enunciador; ele pode se dirigir a qualquer pessoa na sala e com qualquer tom de voz. Cazden (1988) afirma, contudo, que nem todos os professores assumem tais direitos ou vivem sob tais regras durante todo o tempo.

Por outro lado, entendemos que a fundamentação do direito de falar está ancorada na ilusão de que cabe ao enunciador o controle absoluto sobre o enunciado: o que quer dizer, como deseja fazê-lo e a compreensão exata de seu ouvinte. Uma vez que consideramos que os efeitos de sentido se dão à deriva, na medida em que os sujeitos se relacionam com o outro em um dado contexto, um dado tempo, um dado espaço e uma dada memória e adicionando as imagens que preenchem tal relação, assumimos que o *direito de falar* é determinado em um campo de embates nas relações com o outro.

Ainda assim, assumimos que as posições constituídas social e ideologicamente são carregadas de representações que trazem consigo demandas circulantes em sua formação. Isto é, ao professor é sempre demandada a postura de administrar a instrução formal a ser trabalhada com os alunos. Vemos que, de certo modo, apesar de Manoela não se apropriar do direito de falar, este lhe pertence e é então que, em sua relação com seus alunos, um embate contínuo é estabelecido, embora, às vezes, camuflado com risos, ironias e manifestações de amabilidade.

O que também coopera para a formação dessa confusão é o fato de haver inúmeros tópicos abertos no decorrer na lição. Esses tópicos são suspensos pela inclusão de outros e permanecem sem conclusão ou desfecho. Desse modo, os assuntos se apresentam desordenados, comprometendo os sentidos.

Os advérbios de lugar *aqui* e *lá* mostram que a memória joga com o espaço e com o tempo, influenciando a relação entre os participantes, mas principalmente o ensino e aprendizagem do ILE. Assim, o espaço atual se revela como que constituído a partir de um lugar externo: outro centro, outro lugar, de outro tempo. Desta forma, o que acontece na sala de aula está, de alguma forma, conectado ao que aconteceu aos alunos em outro lugar antes de sua internação no presente centro.

Tal conexão influencia diretamente no modo como a lição é estabelecida. Podemos, portanto, observar que há uma espécie de suspensão do evento e do tempo presente, quando, por exemplo, o aluno A3 solicita da professora uma determinada atividade que ele interpreta como incompleta (L128 e L129). A professora, por sua vez, confirma que não “copiou o exercício todo”, mas que depois eles irão copiar, suspendendo um tempo ao relacioná-lo com a continuidade de algo (L130 e L131).

Há, também nesses gestos, a constituição de um “lugar nenhum” no qual o presente tempo parece suspenso ou em dependência daquilo que aconteceu antes em outro lugar. O evento do passado é, assim, transportado para o momento presente por meio da memória, assim transformando o espaço atual.

Consequentemente, observamos que as ações também se mostram suspensas e trabalham na forma com que os participantes assumem ou negligenciam sua posição. As interações no contexto investigado apontam para uma espécie de “faz de conta” acerca do ensino e da aprendizagem explicitados (ou motivados) pela estagnação no desenvolvimento dos tópicos e atividades da aula.

Podemos observar e discutir a estagnação e o decorrente efeito de suspensão por meio dos recortes abaixo:

16.

08	P.	abre um espacinho /
09		olha só /
10	A2	As duas folhas / né ?
11	P.	NÃO ↑

12	A3	(xxx) copiar inglês?
13	P.	(xxx) pequeno / quem não tem
14		aqui / pouca coisa / uê
15	A3	minha letra é ruim bicho /
16		uma folha então dá? / né
17	P.	dá / dá sim
18	P.	e::: Boa noite / em inglês?

17.

44	P.	Qual que é a outra forma / que eu tava falando de inglês?
45		Good Evening /
46		good evening nós usamos quando?
65	A.	(XXX)
66	P.	good morning
67	A3.	É para copiar isso é?
112	P	O good morning / é?
113	A2.	Bom dia //
114	P.	Good Afternoon? // //
115		Boa / tarde //
116		Good Evening // // //(xxx)
290	P.	↑ OLHA SÓ /
291		qual que é o cumprimento que eu uso na manhã / in the morning?
363	P.	Kleiton / foi / fugiu
364	A1.	A primeira é bom dia né ? /
365		é bom dia né / não é / primeira é bom dia
366	P.	é / bom dia
367	A2.	Que que o cara tem na cabeça / de fugir /né professora /

368	P.	é o Kleiton tinha saído / né /
369	A2.	Doido demais / o cara é doido demais /
370	P.	onde que ele tinha /
376	P.	que clube?
377		/ foi naquele Passeio? / com a escola? //
435	P.	Aqui ó
436		Então se você tem good evening / O outro é?

18.

E28	M	// // ah [disappointed] // // eu TENTO / ensinar / pra eles poderem pelo MENOS / saber um POUQUINHO / da língua estrangeira /	ENTREVISTA MANOELA MI
E29		então / eu não ensino só inglês não (risos) //	
E30		faço muitas vezes coisas (XXX) minha cabeça /	
E31		(XXX) dificuldades /	
E32		/ e / e vou montando as aulas /	
E33		mas eu ensino / eu ensino como / como são né?//	
E34		falar bom dia boa tarde boa noite /	
E35		faço repito/	

19.

I48	R	conheci / muitas coisas / só o básico mesmo / assim/	ENTREVISTA Robert M2
I49	R	as coisas / mais interessante ainda assim /	
I50	R	não / aprendi ainda não /	
I51	V	[que básico que é esse / e o que você gostaria de aprender] /	
I52	R	ah / gostaria de aprender / coisas a mais /	
I53	R	igual // igual aprendi só /	
I54	R	bom dia / boa tarde / é / adeus /	
I55	R	esses negócios assim /	

Johnson e Johnson (1998) afirmam que uma aula, decorrente de um bom planejamento, promove uma progressão clara de atividades que estão inter-relacionadas. A análise da aula nos mostrou um fato curioso que nos possibilitou uma via de acesso para a compreensão de toda realidade investigada. Isto é, somente a análise e o mapeamento de linha a linha de uma aula dada nesse espaço tornaram possível vislumbrar uma estagnação em relação às atividades referentes à instrução formal no espaço sala de aula de ILE. Citamos, por exemplo, o fato de os alunos fazerem a mesma pergunta por repetidas vezes na aula analisada: “é para copiar isso aí?”. Podemos citar, principalmente, que a professora durante todo o tempo da aula investigada insiste em ensinar alguns mesmos cumprimentos em inglês: “L24: E:: Boa noite / em inglês? / L116: Good Evening // // (xxx) / L309: / in the evening?

Nos limites da sala de aula o tempo é evidenciado a partir da progressão de determinado conteúdo e de determinada atividade por meio da qual o aluno apreende elementos do ILE, e os vai conectando com algo já visto em aulas passadas. Uma memória é, portanto, acionada. Por outro lado, a aula em análise nos indica uma estagnação em relação à atividade proposta. O tempo passa, mas as atividades não progridem, gerando um curioso efeito de suspensão que alimenta e/ou estagna as relações.

No próximo recorte, outro indício desse efeito de estagnação resultado da relação entre tempo, memória e espaço com os eventos da sala de aula e do ensino-aprendizagem do ILE é explorado da lacuna, do incômodo e da incerteza evidenciados no término da aula.

20.

501	A2	Pode guardar o caderno / professora?
502	P.	Pode / por favor
503	A5.	Já acabou!
504		/ tá liberado?
505	A4.	Pô / já acabou a aula
506	P.	é William
507		E o Adriano também Fugiu também
508		Que era da sala do Robert
509	A5.	Fica com Deus /
510		Bom serviço pra vocês
511	P.	Amém / fica com Deus você também
512	A1.	Acabou?
513	A3	Acabou /não acabou?
514	A2.	Acabou
515		(XXX)
516	P.	Certinho aqui
517	A3.	Obrigada viu professora.
518	A2.	Até mais
519	P.	Aqui
520		Aqui acabou aula aqui
521		eu posso levar o material / né ?
522	Agente	Oi?

Neste recorte, como não há uma progressão clara e eficiente entre o manejo das atividades e as interações na sala de aula, a conclusão da aula também é estabelecida quase que ao acaso. Acreditamos que também o término da aula foi estabelecido pelos alunos e não pela professora e seu plano de aula para aquele dia. Observamos que a pergunta de um aluno sobre a possibilidade de guardar o caderno é interpretada como o fim da aula, sendo então, nesse momento, que o fim realmente se estabelece. As linhas seguintes mostram que assim como toda a aula, o fim também se dá de forma confusa e conflitante. O término da aula

também concorre com assuntos pertencentes à realidade de um centro de internação. Os alunos questionam o término da aula (“acabou?” “Tá liberado?” “Acabou/ não acabou?”), a fim de construir a instrução referente ao término daquela aula. Também a professora se dirige ao agente socioeducativo para saber se ela pode levar ou não seu próprio material daquela aula. Segundo as condições de produção dos discursos nesse lugar, a pergunta da professora trabalha no sentido de avisar e justificar para o agente, a lei naquele espaço, que a aula foi terminada. No entanto, isso se dá aos vinte e poucos minutos da aula, sendo esse, portanto, o motivo do mal-estar e da incerteza em relação ao seu término. Esse incômodo, no entanto, é sufocado.

Por fim, notemos que o professor tem a autoridade na sala de aula legitimada por sua posição institucional e seu conhecimento sobre aquilo que ensina. Os alunos, por outro lado, têm o poder de resistir a algum aspecto, podendo modificar a dinâmica da relação.

Nossa pesquisa nos indica que a professora tem dificuldades de assumir sua posição-professora porque para si própria há lacunas sobre a constituição desse seu lugar de professora. Isto é, vemos que sua autoridade é continuamente confrontada dentro do manejo da instrução, da interação, logo, das relações na sala de aula, porque, apesar de Manuela possuir sua posição institucional, ela deixa transparecer uma carência de conhecimento acerca daquilo que deve ser ensinado. Constatamos esse fato por meio de nossas observações, mas também pelos fatos linguísticos analisados ao longo da investigação, como por exemplo, o fato de Manoela por muitas vezes durante a aula demonstrar incerteza sobre algum aspecto relacionado ao manejo de sua aula: L02: “Tem?”; L.06-07: “**quem sabe** / eu vou dar uma aula **aqui um dia** / só / o / (XXX)” ; L.274: “**eu não sei como é que eu vou fazer /**”, e outros.

Localizamos, em nossa análise, uma espécie de resistência por parte dos alunos que não diz respeito à aprendizagem, mas, sim, aos rumos intuídos pela professora nesse espaço. Os alunos jogam com a ausência da posição-professora: lideram, controlam, ditam o ritmo e o tópico, desafiam e reconstroem as posições no espaço discursivo da sala de aula de inglês.

O período de inserção no centro e a decorrente formação e análise do *corpus* nos permitiu vislumbrar o interesse e a curiosidade por parte dos alunos em relação à aprendizagem do ILE. Por inúmeras vezes, a aula de inglês no centro é o primeiro contato dos alunos com a aprendizagem da LE e eles se sentem atraídos, principalmente devido às canções e aos filmes presentes em seu contexto antes e após o encarceramento.

Os alunos estão sempre muito dispostos a participar das atividades desenvolvidas na sala. Adicionamos que essa predisposição vem também do fato de o comportamento dos

alunos estar sob constante monitoramento. Assim, a participação nas aulas pode diminuir seu tempo de internação. Esse fato configura uma das leis definidas pela memória constituída nesse e desse espaço.

Podemos dizer, com isso, que os alunos mostram uma resistência, mas não diretamente com relação à aprendizagem. Demonstram resistência à dinâmica envolvida nesse particular espaço de ensino e de aprendizagem, e essa resistência é sutil, pois, muito rapidamente, os alunos se dão conta do espaço em que estão e o incorporam. Dito de outro modo, os alunos compreendem que, mesmo nos limites da sala de aula de ILE, estão irremediavelmente dentro da LEI e, nesse contexto, o mostrar-se dócil concorre com o (não) ensino e a (não) aprendizagem estabelecidos.

Esse fato é evidenciado pela frequente forma amigável que envolve e escamoteia as relações. Lembramos que a memória do grande fechamento marca esse espaço e é evidenciado, sobretudo, nas relações do sujeito dentro-fora da LEI desse contexto de aprendizagem de ILE.

Notamos que o comportamento “amigável” constitui, na maioria das vezes, o *ser bonzinho*, o parecer agradável para ser o que o outro deseja. Como vemos constatado por meio das linhas L251-L255, transcritas abaixo:

21.

L	E	UM	Pistas da Contextualização
251	P.	Você acertou tudo hein!	Apesar da prova do aluno mostrar o contrário.
252	A3.	Ah acertei	Desanimado. Interjeição. Desacordo e duvidando.
253	P.	Acertou sim/ porque olha para você vê /	
254	A3.	Eu errei mais / acertei só essa aqui ó /	Indignação
255	P.	ah / mas foi bom /	Desanimado.

Nessas posições enunciativas, o que deve ser ensinado e aprendido em um contexto escolar é negligenciado. Desse modo, os deslizamentos arrolados no significante prisional recobrem o significante educacional, e o que se vê é uma desresponsabilização do ensinar e do aprender transvestido no gesto de *ser bonzinho*. Lembramos que a responsabilização,

segundo Mrech (2005, p. 156), refere-se às nossas ações e às nossas decisões, sendo, portanto, “aquilo que fazemos, como fazemos, de que jeito fazemos, com quem fazemos, etc.” Compreendida a partir da prática pedagógica, entendemos que a responsabilização está ligada ao ato de se assumir e/ou “assumir sua condição, procurando compreender sua ação, sucessos e frustrações a despeito de todas as adversidades que “conspiram contra tal ação” (REIS, 2010b, p. 804). E lembramos, citando Jonas (2006), que os impactos do que fazemos têm consequências futuras e muitas vezes irreversíveis.

Mesmo diante dos fatos, Manoela exalta o resultado da prova do aluno, contrariando até aquilo que ele mesmo facilmente podia constatar: ele não foi bem na avaliação proposta. Esse choque, também sentido pelo próprio aluno ao demonstrar sua indignação, é decorrente da confusão estabelecida na posição-professora de Manoela. Dito de outro modo, verificamos que é o professor quem demanda melhores resultados, incentivando e até oferecendo uma instrução nesse sentido. Vemos no recorte, contudo, que mesmo o aluno errando mais de 90% de uma atividade de avaliação, a professora indica que já é o suficiente e que o aluno foi bem.

Vejamos que esse fato é recorrente e, por isso, mereceu relato em nosso diário de campo, transcrito a seguir:

Fiquei incomodada com a baixa expectativa que Manoela apresenta em relação aos alunos. Há sempre um discurso reforçando uma incapacidade dos adolescentes com o uso de frases do tipo “se você não conseguir, não tem problema”; “se você não se lembrar ...”; “não precisa se preocupar ...” etc. Acho que essas frases desresponsabilizam esses alunos além de marcar a imagem de que eles sejam incompetentes ou perdidos. Ao mesmo tempo, essa fala reforça a ideia de que a escola não age de forma efetiva na vida e na aprendizagem desses alunos (VALDENI, Diário de Campo, 17 mar. 2008).

Infelizmente, constatamos que aquilo que nesse espaço é denominado ensino-aprendizagem de ILE é formulado como um *faz-de-conta*, que precisa acontecer, por respeito e cumprimento à LEI. No entanto, essa prática se revela estagnada pelas impossibilidades físicas (constantes internações e desligamentos que dificultam a continuidade dos trabalhos, por exemplo) e, sobretudo, pela impossibilidade de enxergar tais alunos como reabilitados. Assim, tanto faz continuar eternamente no “como se fala bom dia em inglês”, desde que isso seja feito transvestido de amabilidade.

No decorrer das análises, aprofundaremos em alguns desses elementos.

7.3 RETOMANDO, PARA CONCLUIR

A aula transcrita, analisada e mapeada nos indica que o direito de falar, bem como o manejo das instruções e interações é negociado nesse espaço de forma controversa. Assim, de um lado os alunos constroem sua posição no espaço discursivo, sobretudo, demandando instrução ou solicitando esclarecimentos sobre algum aspecto da aula de inglês. Observamos que curiosamente os alunos tomam o turno a qualquer hora para dizer qualquer coisa, incluindo cantar uma canção (Cf. L141), ou reclamar sobre a aprendizagem de inglês ou sobre alguma atitude da professora. A professora, por outro lado, tende a ignorar as reclamações, ou assume sua posição nesse espaço justificando ou contrapondo algo ao que o aluno diz. Manoela disputa a fala e parece ser guiada pelas ações ou reações dos alunos durante a aula: são eles que direcionam os eventos.

Identificamos que os alunos tendem a construir sua posição no espaço discursivo por meio da lacuna deixada pela professora. Em outras palavras, há uma problemática ausência de instrução durante a aula, que leva os alunos a levantarem questões e comentários que funcionam na construção de algum tipo de instrução para a aula. A professora é, assim, impelida a construir sua posição enunciativa respondendo às questões levantadas pelos alunos.

Na maioria das vezes, Manoela disputa e toma o turno por meio da proposição (“olha só/olha gente”), mas ela dificilmente consegue sustentar sua posição discursiva, perdida por causa de seu silêncio prolongado e/ou por causa da retomada incisiva do turno feita pelos alunos. A desistência de uma posição discursiva de autoridade, revelada por meio da falta de instrução ou pela incerteza acerca da condução da aula, configura a confusão no modo com que os lugares e posições são assumidos ou não nesse espaço. O que também coopera na formação desta confusão é o fato de haver inúmeros tópicos abertos no decorrer da lição, mas, ao serem suspensos por outros tópicos, permanecem sem conclusão ou desfecho.

Exploramos, deste modo, lacunas, resistências, ruídos e confusões que caracterizam o que é nomeado como ILE nesse espaço de interação para jovens que infringiram a LEI. A punição é se enquadrar em um espaço e incorporar sua LEI. Nesse sentido, é aprender a conviver – no espaço dentro-fora da LEI – com o olhar que não apenas multiplica as instâncias do juiz, mas que continuamente o condena aos efeitos de uma memória circulante: não há reabilitação; já é caso perdido e, por isso, não precisa fazer muito em uma prova, por exemplo, e o pouco que fizer é mais do que suficiente.

Sigamos para aspectos mais específicos do ensino-aprendizagem do ILE nesse espaço, retomando partes da aula em seu encontro com todo o restante dos dados. Passemos, enfim, ao capítulo 8 de nosso trabalho.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS TEMAS EMERGENTES: O ENCONTRO DO CORPUS

mudança de vida
eu não fala como eu mudei
de vida mudou e eu
vivi para aqui eu pensava
fui da simanta e
vou agora meu
substantivo e sai da e
uma nova pessoa usada
minha família e eu
amo muito saís do
dai vou estudar para
conseguir um serviço melhor
eu mudei de vida porque
da minha família por
que se eu eu para a
vida meu pai está
tudo passa como eu
E eu estou no lugar
mais rico que aqui
e na hora e eu saí
dai eu não quero essa
vida para mim não

8.1 O ESPAÇO CONFUSO NO QUAL O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE É NOMEADO

Nossa investigação vem apontando o modo tênue como os significantes ‘prisional’ e ‘educacional’ convivem em constante tensão, caracterizando o espaço desordenado no qual as relações são fomentadas na LEI do ensino-aprendizagem de ILE na unidade pesquisada.

Descobrimos que, não sem conflitos, essa tensão é multiplicada na LEI que se configura nos limites da sala de aula, na instrução ali formulada e nas relações que constituem aquilo que é nomeado ensino e aprendizagem de ILE nessa realidade. Como discutimos outrora, a lei simbólica vinculada à função do *Nome-do-pai* deixa aí inúmeros rastros de sua significação e de seu funcionamento tanto nas relações quanto no espaço. Como vimos, é na unidade que sujeitos, relações, espaço e ILE são nomeados na dimensão confusa da articulação dentro e fora da LEI.

Vemos, com isso, que o espaço do ensino e de aprendizagem se mostra confuso, pois é concebido dentro de técnicas de quadriculamento continuamente movimentadas pela ação da memória da LEI que ali se materializa continuamente. Este fato não apenas constitui a exclusão dos indivíduos, mas também atua permanentemente no modo como a aula de inglês ganha forma ao (não) ser gerenciada nesse cenário específico.

Vejamos, nesse sentido, os recortes abaixo:

22.

331	A4.	o / Fabiano?//é pôr assim /
332		quando eu vou para cama?
333	P.	É / quando vou dormir /
334		you tá aqui /
335		todo mundo a noite / assistindo televisão /
336		you vai deitar para dormir
337		/ como é que you fala para os meninos? /
338		boa noite /

O aluno A4 recorre ao colega para a elaboração de uma compreensão acerca da atividade a ser desenvolvida por ele. A professora toma o turno, no entanto, para explicar para o aluno o conteúdo, contextualizando a atividade segundo o espaço no qual os alunos vivem. Vejamos, por exemplo, as linhas L334, L335, L336 e L337. O advérbio de lugar *aqui* estabelece o mesmo espaço da aula como sendo também outros espaços e outros momentos da

vida desses alunos, como o momento e espaço de assistir TV e até mesmo o espaço e momento de dormir: “*you tá aqui / todo mundo a noite / assistindo televisão / you vai deitar para dormir // como é que you fala para os meninos?*”.

No quadro abaixo, além da mobilidade conectando espaços diferentes, como o advérbio de lugar *lá* na linha L439 se referindo a outra unidade socioeducativa dentro do espaço da sala de aula, há também no espaço discursivo a tensão oriunda do embate entre o que é da ordem de educacional e aquilo que é da ordem do prisional ou, como o estudo nos leva compreender, a coexistência não tão harmoniosa de ambas as instâncias. Das linhas L439 a L442 vemos o modo como os temas elicitados na aula se movem e concorrem entre si. Assim, a professora falava do outro centro em que trabalhou anteriormente, enquanto que A5, na linha L440, interrompe a fala da professora por meio da incisa adversativa *mas* para tirar uma dúvida em relação à atividade. A3, por sua vez, fala de um colega do antigo centro, até que a professora na linha L442 retoma o turno para explicar a atividade e conteúdo para o aluno A5. Dito de outro modo, Manoela e o aluno A3, no momento da aula, reconhecem, compartilham e por isso fazem um *recall* de uma vivência que lhes é comum para além daquele momento (conhecem o aluno Wagner, interno em outro centro, em um tempo passado). O aluno A5, por outro lado, também faz um *recall*, mas para o tempo da atividade que vinha sendo desenvolvida na sala de aula, voltando-se para o exercício e convocando a professora.

23.

439	P.	O Wagner / Dei aula pra ele lá esse ano também
440	A5.	Mas good night não é vou deitar não é?
441	A3.	Ele foi desligado né?
442	P.	É / quando você vai embora
443		Por exemplo
444		Vai deitar você não quer dizer good evening
445		Good evening não
446		Quando você vai deitar
447		you tá se despedindo das pessoas daquele lugar
448		Então você vai dizer good night
449	A5.	Boa noite
450	P.	Isso

Das linhas L439 a L442, vemos o modo com que os temas elicitados na aula se movem e concorrem entre si. Assim, enquanto a professora se referia ao outro centro em que trabalhou anteriormente e sobre Wagner, que lá conheceu, A5, na linha L440, interrompe a fala da professora por meio da incisa adversativa *mas* para tirar uma dúvida em relação à atividade. A3, instado a entrar na conversa, refere-se a um colega do antigo centro, até que a professora, na linha L442, retoma o turno para explicar a atividade e conteúdo para o aluno A5. Dito de outro modo, Manoela e o aluno A3, no momento da aula, reconhecem, compartilham e por isso fazem um *recall* de uma vivência que lhes é comum para além daquele momento (ambos conhecem o aluno Wagner, interno em outro centro, em um tempo passado). O aluno A5, por outro lado, também faz um *recall*, mas para o tempo da atividade que vinha sendo desenvolvida na sala de aula, voltando-se para o exercício e convocando a professora.

A qualquer momento, sem a necessidade de programar ou a possibilidade de impedir, os significantes se mesclam e dão às aulas de inglês uma forma particular da referida condição de produção dos discursos. Vemos que a memória se organiza de forma dinâmica nas ocasiões, como se fossem movimentos não programados, gerando uma desordem no espaço atual no qual o sujeito atua e, assim, formatando o espaço confuso.

Desse modo, um aluno que chega, que é desligado, que fica em comissão, ou que foge vira tema na aula, competindo com outros conteúdos na constituição dos eventos em torno do ensino-aprendizagem do ILE. Vejamos os trechos a seguir:

24.

363	P.	Kleiton / foi / fugiu
364	A1.	A primeira é bom dia né ? /
365		é bom dia né / não é /
366		primeira é bom dia
367	P.	é / bom dia
368	A2.	Quê que o cara tem na cabeça /
369		de fugir /né professora /
370	P.	é o Kleiton tinha saído / né /
371	A2.	Doido demais / o cara é doido demais /
372	P.	onde que ele tinha /
373		ele tinha ido pro curso?
374	A2.	Clube
375	P.	Qual clube?
376	A1.	Eu no lugar dele fazia a mesma coisa /
377		um ano e cinco meses / uai / tá doido
378	P.	que clube?
379		/ foi naquele passeio? /
380		com a escola? //
381		Misericórdia
382	A4.	mas passarinho não vive na gaiola sem comida não
383		/ o pessoal que teve aí /
384		não deu esperança para o cara /
385		fez ele perder as esperanças dele

A partir da função simbólica da nomeação, há um processo histórico que atua como memória circulante que, ao colocar essas instâncias juntas – a educacional e a prisional –, atribui rótulos tanto ao espaço, quanto aos ocupantes desse espaço. O ato de nomear/rotular os espaços no qual o sujeito marginalizado passa a fazer parte dificulta (ou impossibilita) que ele continue com rotinas “normais” de sua vida cotidiana e o instiga a assumir ações outras, ou anormais à sua vida pregressa (BECKER, 1973).

Mesmo acreditando que adjetivos classificatórios do tipo normal e anormal revelam-se arriscados e controversos, sobretudo ao pensar naquilo que seria o “normal” da rotina (pregressa) de um menor infrator, percebemos que tal rotulação continuamente impõe classificações e tomadas de posição que, por sua vez, revelam as instâncias confusas desse espaço e de seu sujeito.

Na linha L363, durante o desenvolvimento de uma atividade, o nome do aluno Kleiton surge e sua ação (anormal) se torna um tópico da aula (normal): “Kleiton / foi / fugiu”, competindo com outros já em curso, como apontado nas linhas L364 (*A primeira é bom dia / né?*) a L367 (*é / bom dia*). O que temos a seguir é o julgamento de uma rotina como anormal assumida por um aluno, em sua tomada de posição de aluno-sujeito-encarcerado, em momento anterior à aula, mas que é retomado no momento presente, dando a esse espaço característica de confuso a partir de sua relação com a memória e tempo.

A ação anormal é a da fuga, que também explicita a condição do grande fechamento, isto é, do enclausuramento. Dito de outro modo, o verbo *fugir* em seu passado (*fugiu*) indica uma ação não autorizada de alguém que estava preso, e faz algo que transgride a presente normalidade (punição temporária). Essa ação de fuga subverte a instância que vigia, e ao receber a denominação de fugitivo, esse sujeito é marcado permanentemente como excluído desse espaço. Permanente no sentido de evidenciar irremediavelmente a subversão, isto é, o sujeito passa a ser procurado e, se capturado, terá a fuga anterior como motivo permanente de vigilância ainda mais cerrada.

Interessante é observarmos as metáforas utilizadas pelo aluno A4 na linha L382: “mas passarinho não vive na gaiola sem comida não”. Com a glosa (explicativa) A4 explica a ação do aluno fugitivo, mobilizando três metáforas: *passarinho*, *gaiola* e *comida*, dando-nos a dimensão do espaço confuso do encarceramento e de seu sujeito-aluno-encarcerado. O aluno (*passarinho*) fugiu do centro (*gaiola*) porque pessoas que trabalham no centro lhe disseram que seu desligamento ainda demoraria (*ausência de comida*), como ele prossegue discursando nas linhas L383, L384 e L385. Vemos, com isso, o modo como os significantes vão deslizando na configuração dos sentidos que dizem da condição de encarcerado e de sua motivação em permanecer ali ou não.

Nas linhas L368, L369 e L371, A2 questiona a ação do aluno, indicando um tom de julgamento negativo: “que que o cara tem na cabeça / de fugir”; “doido demais / o cara é doido demais”. Por outro lado, nas linhas L376 e L377 a anormalidade (*tá doido*) não está vinculada à ação do aluno que fugiu, mas, sim, ao longo período de encarceramento que ele foi submetido sem que sua liberdade fosse deliberada. A1 imaginariamente se identifica, então, com a ação de Kleiton e afirma que faria a mesma coisa: “Eu no lugar dele fazia a mesma coisa / um ano e cinco meses / uai / tá doido”.

Notemos, nesse ponto, que houve a expansão do conteúdo da aula de inglês por meio de uma anormalidade trazida pela memória de outro tempo e de outro espaço. Essa expansão do conteúdo atua diretamente no modo com que a aula é delimitada, permitindo-nos

vislumbrar a confusão espacial na qual o manejo dessa prática educativa é concebido. Assim, a próxima unidade discursiva, das linhas L372 a L380, a professora e o Aluno A2 discutem onde o aluno *estava / tinha ido* no momento da fuga. Por meio dessa unidade discursiva e da unidade das linhas L378-81, apreendemos o modo como o espaço do sujeito-aluno-encarcerado pode ser movimentado: há possibilidade de ir para o curso (L373); para o clube (L374); enfim, um passeio (L379) com a escola (L380). Indubitavelmente vemos nesses trechos as instâncias prisional e educacional se entrelaçarem e constituírem as relações e seu espaço (confuso) do sujeito-aluno-encarcerado.

A escola se revela, assim, detentora de uma capacidade ímpar de causar mobilidade nesse espaço, fazendo com que as celas, as grades, os portões altos e todos seus cadeados sejam temporariamente abertos para um aluno ou outro que, diante de um comportamento exemplar e de um projeto educacional elaborado por um ou mais professores, é premiado com um passeio. Obviamente, esse não é um processo simples e sem burocracias, uma vez que toda a unidade é mobilizada para que viaturas e agentes sejam deslocados para cuidarem da segurança e garantirem que o sujeito-aluno-encarcerado não fuja em ocasiões como essa.

Interessante também ressaltarmos que a possibilidade de um passeio nunca é anunciada para os alunos de antemão por questões de segurança, para evitar, por exemplo, que haja vazamento desse tipo de informação e indivíduos externos planejem o resgate ou o assassinato do acautelado durante a saída. Por outro lado, os adolescentes convivem com a possibilidade de serem premiados com um passeio e, para tanto, seu comportamento, suas notas com os professores e a harmonia com todas as instâncias da unidade formam o quesito principal para garantir *o rolê*, na gíria utilizada entre os adolescentes. Não há, portanto, uma regularidade nesses passeios.

Compreendemos, por nosso estudo, que o aluno assume sua posição sujeito-aluno-encarcerado também ao compreender o modo com que os significantes educacional e prisional estão imbricados e constituídos no espaço da sala de aula. Dito de outro modo, ao assumir que está em uma unidade, o aluno se reveste da posição sujeito-aluno-encarcerado e é desse ponto que seu discurso é produzido. Há imagens a serem capturadas ao se falar de si e do outro, na investida de se fazer, via palavra, para o outro. Lacan ([2005], 2005) nos lembra que a palavra é também uma forma de ato, mas também um objeto, sendo esse algo que passa existir, algo que se carrega: um feixe. Aparentemente, nas linhas 368 e 369, o aluno A2 condena a anormalidade da ação fugitiva de Kleiton: *Que quê o cara tem na cabeça /de fugir / né professora /*. Apontamos, contudo que essa pode ser uma estratégia de quem se posiciona discursivamente ao compreender a coexistência da sala de aula e o cárcere, ambos

confundidos no mesmo espaço. Ele parece pretender, com isso, tirar algum proveito por se fazer dócil aos olhos do outro.

Nesse sentido, uma função imaginária do eu do aluno é mobilizada em relação aos efeitos de sentido mais amplos do contexto de encarceramento. Mobilizando a função imaginária do eu, o sujeito tende a alienar-se à sua imagem. Como veremos a seguir, Kleiton assumiu sua posição sujeito-aluno-encarcerado compreendendo as regras do jogo ditadas pela memória desse espaço e elaborando uma fantasia de si, para então retirar o proveito: um passeio, que resultou em uma fuga. Kleiton se revela, assim, como um jogador mais astucioso que, de posse da memória reguladora das leis, as subverte e nos surpreende. Vejamos esse elucidativo relato escrito pelo aluno Kleiton em seu diário poucos dias antes de sua fuga:

25.

D1	O que eu acho das professora de inglês:	DIÁRIO KLEITON
D2	 muito educadas	
D3	 sabe conversar com todos adolescentes	
D4	 e eu gosto muito delas	
D5	 e adoro as aulas de inglês	
D6	 e faço tudo com interesse de aprender	
D7	 e a cada dia quero aprender melhor.	
D8	Bom, agora vou falar do xadrez chinês:	
D9	eu fiquei em primeiro lugar	
D10	 gostei muito	
D11	 foi a melhor atividade da olimpíada que eu gostei	
D12	 e o apoio de todos professores foi ótimo	
D13	 e todos vocês estão de parabéns	
D14	 eu só não vou falar do role	
D15	 porque eu ainda não fui	
D16	 mas se eu não for tá normal	
D17	 só o que eu estou aprendendo aqui com todos vocês	
D18	 já é uma grande satisfação de ter uma oportunidade que poucos que tem	
D19	 bom o que eu tenho te fala já falei	

D20	ASS: KLEITON	
-----	--------------	--

Classificamos o relato de Kleiton como elucidativo porque, ao o contrapormos ao evento que procede a sua escrita (fuga do aluno), aproximamo-nos do sujeito que se acha controlador do que diz, dos efeitos de sentido de seu dizer e das imagens então mobilizadas.

O tom entusiástico, o jogo com as palavras, a forma de se descrever, a forma de dizer (sobre) os outros nos aponta o modo com que Kleiton mobiliza as imagens à sua volta, sabendo estar dentro de um espaço confuso e se velando e valendo da LEI que ali transita, assumindo, via relação simbólica, a ilusão de domínio de seu *eu*. Segundo Lacan, ([1953-54], 1986, p. 165), é por meio da lei que nos definimos socialmente, e estruturamos nossos diferentes *eus* por meio da troca de símbolos e de nossa relação uns com os outros. Estamos, assim, continuamente inseridos numa complexa relação simbólica de acordo com os diferentes planos ou posição de sujeito por meio da qual nos aproximando ou distanciamos de uma imagem ideal de nós mesmos. Nas palavras de Lacan ([1953-54], 1986, p. 165), “é a relação simbólica que define a posição do sujeito como aquele que vê. É a palavra, a função simbólica que define o maior ou menor grau de perfeição, de completude, de aproximação, do imaginário”.

A posição do sujeito se dá, desse modo, entre as instâncias do eu-ideal e o ideal do eu (Lacan [1953-54], 1986), sendo que o primeiro se desenvolve como a vivência de uma aspiração, enquanto o segundo – o ideal do eu – se refere a um modelo. Dito de outro modo, o eu-ideal se desenvolve como aspiração que o sujeito tem de se igualar à imagem do semelhante, referindo-se, assim, ao modo como o sujeito deseja ser reconhecido e amando (LACAN [1960], 1998e, p. 678). O ideal do eu, por outro lado, é constituído a partir da imagem de um modelo, que exige do sujeito um deslocamento do investimento subjetivo da imagem de si, para o Outro, sendo este o objeto ideal desejável. O modo como o sujeito responderá a este investimento definirá o seu lugar na estrutura simbólica (LACAN [1960], 1998e). Para o autor, “o Ideal do Eu, seguindo a lei de agradar, leva o sujeito a se desagradar ao sabor da ordem; o Eu Ideal, com o risco de desagradar, só triunfa ao agradar a despeito da ordem” (LACAN [1960], 1998e, p. 678).

Kleiton, em seu diário, traça uma escrita cuidadosamente trabalhada no sentido de se mostrar dócil, bom aluno, reabilitado, humilde e merecedor de uma premiação pelo bom comportamento. Kleiton trabalha no imaginário tanto do eu-ideal, quanto do ideal do eu, ao mobilizar modelo e aspiração de ser aquilo que o outro deseja. As palavras do aluno Kleiton são reveladas, assim, como uma imagem ilusão de si. Conhecedor da lei que o cerca, Kleiton

acredita poder jogar com a palavra, mobilizando sua posição de sujeito-aluno-encarcerado, mostrando-se merecedor do rolé, mas também se fazendo fugitivo após a conquista de seu “prêmio”.

Notamos, também, que as reflexões de nosso trabalho de Mestrado (REIS, 2007) são verificadas na escrita de Kleiton, sobretudo no que diz respeito à circularidade das representações de um *bom aluno*, oriunda da certeza de que há um leitor para seu relato. No caso do sujeito-aluno-encarcerado, essa circularidade é ainda mais marcante pela necessidade de fazer uso da palavra como ato e também como objeto, já que é também por meio da linguagem feita corpo, que o sujeito se mostra dócil, corporificando o espaço e a sua LEI, conquistando, assim, o olhar do outro para sua boa conduta e reabilitação, que acarretará diminuição do tempo de internação, ou outra regalia, como um passeio.

Entendendo que o olhar do outro em uma unidade socioeducativa multiplica o olhar do juiz nesse espaço, vislumbramos essa multiplicidade refletida no desejo do aluno de se fazer amável aos múltiplos olhares que (o) julgam. Acreditamos que o aluno, nesse sentido, procura mobilizar o mecanismo de antecipação (PECHEUX, 1997) dentro do qual o interlocutor trabalha a partir das projeções imaginárias e na ilusão de controle do que é dito. Vejamos os sentidos que são deslizados nesse dizer.

Primeiramente, há o sentido relacionado à qualidade da professora de inglês (o aluno usa o plural, em sua escrita, pois incluiu a presença da pesquisadora em sua sala como professora), que é, antes de ensinar a língua, *ser educada* e *saber conversar* com os adolescentes (linhas D1, D2 e D3). Essa característica ressoa na composição do *corpus* analisado e por isso receberá uma discussão em outro momento. Ainda assim, é interessante ressaltarmos a escolha lexical de Kleiton pelo verbo *saber*. Essa expressão do aluno “saber conversar” condensa uma série de imagens que atuam na relação professor e aluno nesse contexto específico. Na linha D12, há outra qualidade sendo atribuída não apenas à(s) professora(s) de inglês, mas a todos professores. O aluno diz sobre *o apoio de todos os professores* e expõe sua avaliação positiva sobre o fato: “foi ótimo”.

De D4 a D7 e D10, vemos na materialidade do discurso (i.e., via simbólico), o engajamento do aluno ao assumir a posição sujeito-encarcerado é expressido no registro (imaginário) do eu: *eu gosto muito delas*; *EU adoro as aulas de inglês*; *EU faço tudo com interesse*; *EU quero aprender* e *EU gostei muito*. O aluno se diz em primeira pessoa do singular, reafirmando a imagem que ele deseja que o outro tenha dele: um bom aluno, um corpo dócil, alguém que merece um prêmio.

É interessante apontar que o aluno até então se esquivava de desenvolver a escrita do diário. No dia dessa escrita, no entanto, o aluno nos solicitou prontamente o seu diário para que ele pudesse fazer seu relato. Kleiton, tece em sua escrita, uma fantasia de si, mobilizada pela fantasia que ele tem do outro (seu leitor) e das leis que regem esse espaço (confuso).

Se a escrita do diário de aprendizagem de LE é concebida a partir de uma demanda do professor, sendo este o leitor em potencial que faz com que o aluno mobilize um jogo de imagens para ser aquilo que outro deseja (REIS, 2007), percebemos que o *corpus* constituído no espaço do centro socioeducativo prevê a entrada de outros leitores a quem essa escrita passa a ser cuidadosamente endereçada. Notemos que a pesquisadora, pessoa que requisitou a escrita dos diários, foi colocada na mesma categoria que a professora, como visto nas linhas D1 (*O que eu acho das professora de inglês*) e D4 (*eu gosto muito delas*). As escolhas lexicais do aluno, combinadas com a escolha pronominal, não deixa dúvidas de que as imagens que constituem esse discurso não têm, em primeira instância, a(s) professora(s) como destinatárias e objetos da demanda. É como se o aluno mencionasse a relação com a professora numa “conversa” com outra pessoa. Assim, temos as seguintes formulações de discurso indireto: “*o que eu acho das professoras*”, no lugar de *o que eu acho de vocês* e *eu gosto muito delas*, no lugar “*de eu gosto muito de vocês*”.

A formulação de sentido das linhas D12, D13 e D17 não deixam dúvidas de que o aluno aproveita de um instrumento utilizado na aula de inglês para alcançar outras instâncias do espaço nesse lugar, denunciando o modo com que educacional e prisional se mesclam. Pois bem, em D12 o aluno fala do “apoio de todos os professores foi ótimo” e em D13 com a conjunção aditiva o aluno estabelece que há um outro grupo nesse contexto de ensino a quem essa escrita está imaginariamente endereçada por meio do discurso direto: “*e todos vocês estão de parabéns*”. Esse espaço e esse grupo são confirmados na linha D17 com o advérbio de lugar *aqui* e o uso da segunda pessoa do plural, vocês: “*aqui com todos vocês*” pronome de tratamento. A pergunta que precisa ser feita, para se compreender o ensino (de inglês) nesse contexto – objetivo central de nossa pesquisa – é quem faria parte desse grupo de “todos vocês”?

A pista para responder a essa pergunta vem na linha D14, sendo que aí o aluno, não tão sutilmente, introduz aquilo que entendemos ser o tema crucial de sua escrita: *o rolê*. Vejamos que a formulação do aluno mobiliza tanto uma negação, quanto uma aceitação dos fatos, mas, ao mesmo tempo, introduz o que interpretamos como um pedido ou como uma afirmação de merecimento de um prêmio (*o rolê*). Isto é, nas linhas D14, D15 e D16 o aluno registra sua impossibilidade de falar/escrever sobre um determinado fato (“eu só **não** vou falar

do rolé”), porque este (ainda) **não** aconteceu (D15). O uso da denegação, nesse caso, vem afirmar e revelar aquilo que o sujeito-aluno-encarcerado – em sua ilusão de controle absoluto do dizer – quer deixar evidente. As linhas, D14, D15 e D16 apresentam como núcleo a partícula negativa NÃO, sempre modalizada (*só ... não; ainda ... não; mas ... não*). Assim, notamos que na negação, emerge uma afirmação que se sobressai dentre o dito, determinando o (dis)curso pretendido pelo sujeito.

No entremeio de uma aparente posição de passividade e contentamento explicitado por Kleiton (D1-D13), o uso do advérbio de tempo *ainda*, utilizado na linha D15, coloca em suspenso uma expectativa sobre um fato que eventualmente poderá acontecer. Com a conjunção adversativa *mas* o sujeito usa a denegação para mostrar sua aceitação (“*mas se eu não for tá normal*”) pacífica, solidária, grata, totalmente dócil, como visto nas linhas D17 e D18: “*só o que eu estou aprendendo aqui com todos vocês / já é uma grande satisfação de ter uma oportunidade que poucos que tem*”. O dizer do sujeito-aluno-encarcerado é aqui interpretado como pedido, requisição e também antecipação, uma vez que Kleiton tece um dizer que coloca em suspenso sua intenção primeira: dar um rolé e na ocasião fugir do centro, como de fato aconteceu, e se torna tema da aula de inglês (Cf. linha 363). Os elogios feitos por Kleiton em seu relato escamoteiam a centralidade da intenção do dizer desse aluno, que se coloca como tendo uma posição privilegiada entre os astuciosos: *que poucos que tem*. Ou seja, poucos têm a capacidade, a astúcia de fazer o que ele pode.

Sem entrar na avaliação sobre a oportunidade a qual o aluno se refere, vejamos o deslizamento de sentidos aludido na linha D19: “*bom o que eu tenho te fala já falei*”. Na linha D19 vemos, enfim, o modo como os registros simbólico, real e imaginário se atravessam e deixam o sujeito momentaneamente à mostra. O simbólico, a escrita do aluno, se submete às imagens que o aluno quer mobilizar para falar de si, das relações, desse contexto, mas insurge um traço do real para desvelar o que tendia a ficar escondido. O verbo no presente utilizado em D19 (tenho) pode assumir tanto a forma de posse quanto de obrigação, dever. No entanto, o pronome que o segue, “*te*” nos permite vislumbrar um movimento, que nos arriscamos a considerar um lapso, pois mostra algo da verdade do sujeito: o pronome “*te*” desliza para o lugar da preposição “*de*” tomando o sentido de confissão para a pesquisadora: *o que eu tinha/tenho de te falar, eu falei*⁵⁰.

⁵⁰ Vale dizer que as linhas D5, D6, D12 e D13 indicam-nos que o aluno sabe fazer o uso da preposição, descartando a ocorrência do uso da preposição *te* no lugar de *de* como mero erro ortográfico de alguém em fase de letramento ainda precário.

É desse modo que a linha D19 é um semblante, isto é, a maneira com que o real teceu o que se vela, permitindo-nos apreender o que nos parece ser momentos do corte do sujeito. Vemos, desse modo, que a formulação “todos vocês”, a quem o aluno se dirige em sua escrita, é direcionado a todos os olhares tanto da instância prisional, quanto da educativa, que multiplicam o olhar de juiz, revela forma da LEI inseridos no momento ILE e que coabitam nesse espaço confuso e também nas decisões que são tomadas. *Todos vocês* são aqueles que no imaginário do aluno teriam o poder de permitir o *rolé*, e sua possibilidade (velada) não de diversão, mas de fuga, como aconteceu e se tornou um importante tema da aula de inglês.

Kleiton, por fim, encerra seu relato com sua assinatura na linha D20, uma confissão? Para Lacan ([1951] 1998f):

A assinatura deixada pelo criminoso, muitas vezes flagrante, pode indicar em que momento da identificação do *eu* se produziu a repressão pela qual é possível dizer que o sujeito não pode responder por seu crime, e também pela qual ele permanece preso em sua denegação (LACAN [1951], 1998f, p.145).

Apesar de Lacan não se referir à assinatura documental no papel e sim de uma marca deixada pelo criminoso, ao analisar a escrita do aluno, arriscamo-nos a considerar que nesse relato há momentos da identificação do *eu em que* o sujeito assume uma posição desejante, ao se dizer dócil, reabilitado, merecedor. A ocorrência de D20 também corrobora o movimento de escrita direcionada, aquela de uma carta, que mesmo roubada, já tinha seu destino previsto. Essa escrita é certamente regulada por uma memória que no momento da escrita velava o (não) dito, mas que, por meio do *recall* dos fatos na aula e do momento da análise, revela Kleiton como um jogador astuto e detentor da carta roubada.

As linhas acima revelam como o espaço é constituído e mobilizado a partir da aula de inglês, mas também como o sujeito desse espaço se posiciona nesse contexto peculiar. Nos recortes da aula, apontamos, mais uma vez, como tópicos referentes ao contexto prisional ganham espaço no contexto educacional, dando a este uma forma diferente do espaço imaginário da escola.

8.2 DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO NA SALA DE AULA DE UMA UNIDADE: AQUI DENTRO NÃO É LÁ FORA

A instância quadriculada de vigilância e punição que delimita o ambiente do centro não é só multiplicada nas instâncias reduzidas pelo limite da sala de aula, mas, ao mesmo tempo, é ampliada por uma memória referencial que vincula esse lugar a um outro,

configurando-se a instância confusa dentro e fora da LEI e ou do ILE. Vejamos as ocorrências abaixo:

26.

179	P.	↑ Deixa eu falar com vocês uma coisa
180		/ olha só /
181		no dia que vocês fizeram essa prova
182		quem aplicou aqui a prova foi a professora de português / não foi? /
183	A2.	É
184		A professora nem sabia explicar a prova / risos /
185	P.	Mas deixa eu falar com vocês /
186		vocês não tinham tido aula e tiveram que fazer prova /
187	A5.	não tinha como não! /
188	P.	é o conhecimento mesmo que vocês t// (hesita suspende) têm de lá fora

27.

D1	A chuva cai lá fora e	Diário Eric
D2	aumenta o ritmo	
D3	sozinho eu só	
D4	Agora,	
D5	meu inimigo íntimo,	
D6	lembranças, mal vem,	
D7	pensamentos bom.	
D8	Vai me ajuda	
D9	sozinho eu penso merda pra carai.	

A instância do **aqui dentro** entra em conflito com a instância separadora **lá fora / na rua**. Observamos que os significantes **lá fora** e **na rua** recebem o mesmo valor semântico na constituição dos sentidos que transitam nesse contexto, mas **lá fora** é utilizado pela professora Manoela, enquanto **aqui** é utilizado predominantemente pelos alunos, com apenas uma variação. Percebemos, assim, que a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa está, necessariamente, colocada em contraponto com o ambiente e contexto externos ao **aqui e agora** do espaço e momento atual. O ensino de ILE toma forma em um lugar que se constitui por uma ausência de um tempo, de um lugar, de uma condição, instâncias trazidas pela memória, modificando o espaço presente.

Interessante pensarmos na asserção de Leander (2002). Segundo o autor, os limites são rompidos e reconstruídos não pela ação do espaço físico e do tempo, mas por meio das

práticas e das relações sociais que ocorrem em determinado espaço e dado tempo. O que percebemos, no entanto, é que os limites do espaço no qual se dão as relações do ensino-aprendizagem de LE não são apenas rompidos e reconstruídos pelas práticas e relações sociais, mas, sobretudo, influenciam e são influenciados (constituídos e constituintes dos) pelos eventos e relações estabelecidos no contexto investigado. No recorte 26, na linha L188, percebemos, indubitavelmente, os limites sendo rompidos e reconstruídos. No entanto, percebemos que o contexto de ensino de reclusão é marcado pelo modo com que os eventos são constituídos e também constituintes do espaço tido como ensino e aprendizagem de inglês nesse cenário.

Diante do conflito estabelecido a partir do resultado de uma avaliação ocorrida com a turma, a professora tenta resolver o impasse, explicitando possíveis causas e soluções. As linhas L182 e L186 nos possibilitam afirmar que a professora elaborava justificativas para o resultado insatisfatório da avaliação dos alunos. Notemos, nesse sentido, que, nessas linhas, a fala dos alunos é um desdobramento da fala da professora, confirmando e enfatizando a possível justificativa: L183 e L184: *é; a professora nem sabia explicar*; L187: *não tinha como não*. Esses enunciados indicam a reação dos alunos, sendo essa uma interpretação e um engajamento imediato à justificativa que Manoela apresentava seguida da concordância dos alunos.

Na linha L182 é limitado o espaço físico em que o evento atual discorre, em dependência de um evento no passado: “aplicou **aqui** a prova”. Ou seja, o verbo no passado, *aplicou*, nos remete a uma ação anterior, isto é, uma prova foi aplicada para os alunos, cujos desdobramentos são abordados no presente local: notas insatisfatórias, dúvidas e reclamações. O uso do advérbio de lugar *aqui* faz a ligação entre presente e passado, ligando, concomitantemente, tempo e espaço.

Na linha L188 Manoela nos oferece indicações de que o espaço em que os participantes da aula estão reunidos se trata de um contexto peculiar, um espaço demarcado, cercado. Isso é possível dado à implicação imediata produzida por meio da formulação de sua sentença, suspensa e concluída com o “*lá fora*”. O “*aqui dentro*”, como delimitação do presente espaço é compreendido por meio do não dito apresentado na fala de Manoela: “*é o conhecimento mesmo que vocês t// [hesita e suspende] tem de lá fora*”. Interessante observarmos o modo com que saltam os sentidos referentes ao espaço no qual os eventos discursivos dão a forma e nos aproxima da compreensão acerca daquilo que vem a ser o que é nomeado como ensino e aprendizagem da LI nesse contexto.

O “lá fora” trabalha na formulação de um tempo e espaço distintos daquele vivenciado no momento do evento atual, é estabelecido um *recall* que resgata algum elemento da vida pregressa do aluno e como isso é aludido no momento da aula. O advérbio de lugar *lá* na linha L188 pode nos remeter simplesmente a uma escola frequentada pelos alunos em momento anterior. No entanto, a adição do outro advérbio de lugar, *fora*, nos permite aproximar tal advérbio à condição anterior de “não interno”, em liberdade, ou *na rua*, como recorre na fala dos alunos em sua produção de corpus para a investigação.

No recorte 27, temos uma das poucas ocorrências do uso dos advérbios de lugar *lá fora* pelos alunos. O diário de aprendizagem de inglês foi onde o aluno Eric deixou rastros de si em sua relação com o espaço em que vive. Notemos que não há qualquer alusão ao ensino de inglês no referido relato. No entanto, foi uma escrita desenvolvida no momento da aula. Esse foi o primeiro relato do aluno que em seu primeiro enunciado estabelece uma repartição espacial *lá fora* em detrimento a *aqui dentro*. O advérbio *lá* distancia o sujeito de um dado evento, colocando em cena o jogo de alteração da memória, sendo este referente às marcas invisíveis resgatadas devido a novas circunstâncias experimentadas pelo sujeito. Assim, a chuva cai em outro lugar que não aquele em que o sujeito se encontra no tempo presente, mas no passado: *lá*. Nas linhas D3 e D9, o aluno relata uma solidão no momento corrente (D3: *agora*). Interessante pensar que, mesmo em sua aula, acompanhado da professora, do agente, de seus quatro colegas e ainda da pesquisadora o aluno revela a sua solidão e uma cisão entre seu próprio espaço e os outros espaços: “**sozinho eu só**”; “**sozinho eu penso**”.

Percebemos, em sua asserção, a criação de outro espaço para além do que pode ser visto e descrito. Este é revelado como sendo um espaço paralelo em que o aluno se mostra, sobretudo, em sua condição de aluno-sujeito-encarcerado e impotente. A escrita nos aponta, com isso, a possibilidade de um terceiro espaço fora do binarismo dentro-fora, capaz de quebrar a circularidade discursiva, apontando algo da verdade desse sujeito. Isto é, ao falar de si, proclamando e declamando sua solidão, o sujeito se coloca no trabalho subjetivo de se mostrar em seu desamparo. Na sala de aula, em meio às atividades, Eric nos indica a criação de um espaço paralelo, no qual ele se isola com sua solidão, mas busca ajuda na cisão evidenciada em sua constituição subjetiva: o mesmo aluno constituído e assombrado pelo *recall* de lembranças más (D5), apontadas como um inimigo íntimo (D6), recorre à ajuda de possíveis pensamentos bons (D7) para lhe fazerem companhia, como visto nas linhas D8 (“Vai me ajuda”) e D9 (“**sozinho eu penso** merda pra carai”).

Para De Certeau (1984), a opacidade de um corpo em movimento, gesticulando, andando ou se divertindo é o que indefinidamente organiza um *aqui* em relação a um *exterior*;

uma *familiaridade* em relação a uma “*estrangeiridade*”. Vemos, portanto, que é também nos limites da sala de aula, ao tomar posição enunciativa e subjetiva, que os sujeitos envolvidos no contexto enclausurado organizam o presente momento, *o aqui*, mas não com o apagamento de um *lá fora*, antes, em relação a uma realidade familiar, embora externa recobrada continuamente pela memória. Ao mesmo tempo, é necessário compreender que a asserção de De Certeau é problematizada ao ser transportada para compreendermos a realidade investigada.

O espaço é definido em relação binária do *aqui dentro* e do *lá fora* a partir da tomada da palavra do sujeito desse contexto e do modo com que essa realidade é incorporada no cotidiano dos participantes. Os termos *familiaridade* e *estrangeiridade* são, no entanto, deslocados, pois o *aqui dentro* referente à realidade do centro, menos que uma *familiaridade*, é investido de uma *estrangeiridade* transitória, uma punição a uma infração, cujo fim é almejado. O *lá fora*, menos que um universo estrangeiro nesse caso, é uma situação anterior e uma aspiração para um futuro próximo sendo, portanto, uma memória em movimento de alteração; é ainda, a saída do ambiente quadriculado imposto, para o ambiente de liberdade no qual o corpo pode se movimentar sem restrições no espaço sem esquadros: *da rua*.

Percebemos, dessa forma, que o mesmo valor semântico da formulação “lá fora” é atribuído à formulação “na rua” no *corpus* analisado. Vejamos os recortes a seguir:

28.

E1.	A	Não sei nada de inglês uê /	Entrevista M1 Washington
E2.	V	[nada?]	
E3.	A	a Manoela tava passando uns negócios lá /	
E4.	V	[é a primeira vez que você tem contato com inglês]	
E5.	A	não / na rua já estudei inglês já /	
E6.	A	não entendia quase nada	

29.

E7	A	/ah / eu não sei não /	Entrevista M1 Eduardo
E8	A	porque/ depende da unidade né /	
E9	A	porque / depend / se fosse na rua /	
E10	A	já era outras coisas /	
E11	A	né / mais /	
E12	V	[na rua seria o quê?]	
E13	A	ah não sei o que eu posso dizer / não /	
E14	V	[aqui é o quê...]	
E15	A	/ aqui é uma unidade / uê /	

Por meio dos quadros acima, identificamos a variação da constituição adverbial de espaço “lá fora” pela constituição “*na rua*”, como sinônimos e em oposição ao espaço presente vivenciado pelos alunos. Ao ser perguntado se a experiência atual com a língua inglesa era a primeira na vida do aluno, o mesmo respondeu que não, pois já havia estudado inglês anteriormente. Notemos que o aluno faz menção não apenas a outra escola, mas, sobretudo, a uma escola que não faz parte de um contexto encarcerado; uma escola “na rua”.

No recorte seguinte (29), Eduardo faz essa ponte entre “lá fora/na rua e aqui dentro” de forma explícita, corroborando o movimento enunciativo identificado nas análises para esse tipo de ocorrência. Em sua fala, Eduardo estabelece uma comparação na qual fica evidente que o ensino da língua inglesa que acontece em uma unidade socioeducativa (“aqui dentro”), não é igual ao que acontece “lá fora”/“na rua”. Mais que isso, seu enunciado nos indica alguns rastros sobre as expectativas do aluno em relação a esse contexto de ensino-aprendizagem de LE. Nas linhas E9 e E10, o aluno explica que “se fosse na rua / já *era* outras coisas” a serem estudadas. A seguir, na linha E11 ele diz, *mais*, esboçando o complemento para sua explicação, mas interrompe seu dizer sem concluir a ideia.

Interrogado acerca da definição e distinção entre o “lá fora e aqui dentro”, ele afirma não saber o que dizer, que pode ser visto como ausência de palavras, ou receio e cuidado acerca dos limites que cerceiam o que pode e deve ser dito nas FDs que abrigam e constituem seu dizer. De qualquer forma, sua asserção na linha E15 nos indica esse espaço quadriculado no qual um ensino peculiar acontece. Há, portanto, um imaginário que cerceia e guia o modo com que alunos (e também) professores devem conduzir o ensino-aprendizado nesse contexto. Esse estudo nos possibilita, assim, uma aproximação e reconstituição sistemática do ensino que acontece nesse lugar delimitado de forma peculiar por ser “uma unidade / uê”.

Outro fenômeno se destacou na análise da aula e nos informou mais sobre a constituição desse ambiente de aprendizagem caracterizado como *unidade*. Observemos os recortes que se seguem:

30.

60	A2.	É para escrever isso aí?
61	P.	SÓ os que não têm a matéria /
62		rapidinho /
63		para passar a matéria/
64		você e você/
65	A.	(XXX)
66	P.	good morning

67	A3.	É para copiar isso é?
68	P.	é. // // // (escrevendo no quadro de giz) silêncio de 24 segundos.)

31.

13	P.	abre um espacinho /
14		olha só /
15	A2.	As duas folhas né
16	P.	NÃO ↑
17	A2.	(xxx) copiar inglês?
18	P.	(XXX) pequeno
19		/ quem não tem
20		aqui / pouca coisa / uê

32.

139	A2.	Isso é para responder / professora?
140	P.	É.

Percebemos que há uma divisão binária que, no intuito de dismantlar as desordens espaciais do grande fechamento, trabalha no sentido de controlar o efeito de reorganização, mas este está a todo tempo atrelado ao seu reverso pela sanção do imaginário e da memória que o envolve. Ou seja, a partir da criação de grupos distintos para organizar os eventos da sala de aula, o espaço é alterado e, conseqüentemente, as ações e seus participantes são igualmente afetados. Por exemplo, nas linhas L19 e L64, podemos perceber a divisão da sala em dois grupos: aqueles que têm o conteúdo e aqueles que não têm o conteúdo. Podemos perceber, também, que há dois grupos distintos quanto às atividades propostas: aqueles que devem executar a atividade da aula e aqueles que não devem executar tal atividade.

A ausência de uma instrução que oriente os alunos no cumprimento das tarefas estabelecidas na sala de aula gera um posicionamento enunciativo interessante por parte dos alunos. Estes passam a dominar os turnos com perguntas que demandam esclarecimentos ou pela própria instrução. Identificamos, no entanto, que apesar de Manoela formular a divisão

espacial por meio da repartição binária, a insistência por esclarecimentos e a incerteza em relação à manutenção desses grupos, aparentemente, fazem com que a professora recue e na linha 68, por meio da afirmação “é”, seguida de um longo silêncio de 24 segundos, a divisão é desfeita ou abafada. Porém, na ausência de uma instrução pontual, a pergunta volta a aparecer nas linhas L139 e L140; a divisão não aparece mais e todos os alunos fazem a atividade.

Esse fato pode estar diretamente ligado a uma das rotinas do centro que, como o estudo indica, afeta a constituição espacial nos limites da sala de aula e, obviamente, a forma com que os sentidos são mobilizados no ensino e no aprendizado do inglês. Novas internações e desligamentos são práticas comuns em uma unidade socioeducativa. Por esse motivo, os professores sempre têm novos alunos em suas salas e da mesma forma, os alunos são desligados do centro de acordo com o tempo que devem cumprir. Mesmo não sendo possível sermos precisos, podemos dizer que pelo menos em um período de vinte a trinta dias o centro recebe algum novo aluno. Os desligamentos aconteceram no ano de observação em um período variado, não superior a dois meses.

Obviamente esse fato atinge diretamente o modo com que o ensino-aprendizagem se dá nesse contexto. Não apenas a continuidade das propostas que a professora leva para a sala de aula é atingida por esse fato, como também são atingidas as relações entre os participantes, tendo-se em vista a rotatividade dos envolvidos. Uma vez que a análise da aula nos indicou o modo com que esse fato se evidencia no jogo da aula, pudemos perceber que essa realidade, de alguma forma, também se fazia recorrente em todo o *corpus*.

No quadro abaixo, por exemplo, Manoela explicita algumas das dificuldades que devem ser administradas em sua prática em uma unidade. Tais dificuldades são refletidas também na forma com que o espaço é demarcado na unidade em relação à variação do nível de aprendizagem dos alunos devido seu histórico pregresso. O fluxo contínuo de internação e desligamento dos alunos potencializa a dificuldade da professora em administrar diferentes níveis em uma mesma turma.

Nas linhas E16 e E19 do quadro abaixo, há um movimento que nos aponta a unidade como um todo e a sala de aula como parte constituinte desse todo. Na linha E16: “*tem menino aqui*” o *aqui* abarca mais do que a situação e contexto imediatos da entrevista, referindo-se a todo o centro. A sequência da fala de Manoela aponta que na unidade há meninos que nunca tiveram aula de inglês, como explicitado nas linhas E17 e E18. Já na linha E19, a professora indica em sua fala que tratará de uma particularidade; um espaço delimitado na sala de aula para ilustrar sua asserção e com isso, apontar uma das dificuldades do ensino-aprendizagem do inglês em uma unidade socioeducativa. Essa dificuldade se refere ao fato de, em uma

mesma turma, ter tanto alunos que nunca estudaram inglês, quanto alunos que já estudaram essa LE. Em sua fala, Manoela cita que em uma mesma sala há um aluno que tem facilidade com a língua inglesa, mas também outros que não sabem coisa alguma, como indicado nas linhas E25, E29. Ainda que compreendamos que essa característica é comum às salas de aula fora da unidade, percebemos que há um trânsito muito mais intenso e heterogêneo na unidade investigada. Essa situação influencia a forma do ensino que é elaborado nesse contexto.

33.

E16	P	/ tem menino aqui / ó	Entrevista M2 Manoela
E17		/ que nem / que não teve inglês /	
E18		nunca teve //	
E19		e já lá na sala	
E20		teve menino que já teve /	
E21		eu acho assim /	
E22		se tivesse como montar SALAS por NÍVEIS /	
E23		seria uma / uma ideia /	
E24		por exemplo /	
E25		eu tenho o Franklin que está na quinta série /	
E26		e tem uma facilidade imensa pra aprender inglês e /	
E27		não tem como / eu / eu /	
E28		USAR o meu tempo com ele / MAIOR /	
E29		porque os outros quatro que estão lá na sala com ele não sabem NADA //	
E30		[...] e minha maior dificuldade em ta desenvolvendo coisas diferentes com os meninos /	
E31		é:: a dificuldade dentro da sala de aula / [...]	

O relacionamento entre os participantes nesse cenário de ensino também é constituindo em relação ao espaço (confuso) rodeado pela memória e por seus desdobramentos nos eventos cotidianos da LEI que os circunda. Observemos os recortes abaixo:

34.

123	A2.	Qual é seu nome mesmo?
124	P.	Manoela.
125	A2.	Manoela.
126	P.	(XXX) memorizar também // // //

35.

142	A2.	Você dá uma aula por semana / pra gente?
143	P.	↑ Duas /
144		é que só tava o Robert e o Fabiano mesmo // //
145	A1.	Ahn?
146	P.	na aula
147	A1.	O Que que tem?
148	P.	Na primeira aula / quem veio na aula. (XX) né gente
149	A3.	Eu vim na aula aé
150	P.	você / veio
151	A3.	Meu nome não é A1 não
152	P.	Então eu coloquei errado
153	P.	// // ah é/ eu coloquei A1 no primeiro
154		Aluno na porta: Oh Manoela / hoje tinha aula com você / não tinha não?
155	P.	Hoje não / Quarta e sexta / mudou o horário
156	P.	é / aqui. Eu coloquei A1 presente e ausente
157		Desculpa viu?
158	A1.	Eu tava lá no João / tinha que ter colocado presente aí
159	A5.	Eu também / eu tava passando mal
160	P.	tudo é justificado /
161		quando tem uma observação /
162		aí tem ↓ justificação /
163		Tá bom?
164		tem que conferir / né /
165		A1 // A2? /A3 / A4 e A5 [professora está fazendo a chamada]

A aula analisada foi gravada no final do mês de outubro, já no final do ano letivo, mas podemos apontar uma instabilidade nas relações alimentadas, talvez, pela rotatividade dos alunos sob a qual o ensino e aprendizagem de inglês deve ser constituído. Na linha L123, no curso da aula, o aluno A2 pergunta o nome da professora. A linha 156 nos aponta uma confusão no caderno de presença dos alunos e como essa confusão está relacionada à distinção entre os alunos. O aluno A3 leva falta apesar de estar presente por ser confundido com o aluno A1: “*Meu nome não é A1 não*”. Notemos, no entanto, que a referida aula não é de forma alguma a primeira aula dos participantes dessa turma. Eles já realizaram, inclusive, uma avaliação. Ainda assim, é possível perceber que alguma inconstância ou irregularidade se

mantém em relação à participação da turma nessa aula, refletida, inclusive, na confusão que a professora faz entre o aluno presente e o aluno ausente.

Observemos, ainda, que as regras de funcionamento desse contexto podem dar outra conotação aos espaços. Na linha L158 o aluno A1 afirma que ele estava no João, nomeando um espaço do centro como pessoa; João, nesse lugar, significa um dos atendimentos (médico, psicológico, dentário, assistência social, e outros) que os alunos têm no centro. Notemos que o fato de o aluno estar no João é para ele o suficiente para ser classificado como presente na aula, mesmo que ausente. O espaço do João não se diferencia do espaço da sala de aula, expondo que estar na unidade já significa estar presente na sala de aula. Vale apontar que, diante dessa reivindicação e da justificativa, a professora coloca o aluno como presente, nos apontando que, indiferentemente de estar participando dos eventos da aula de LI, bastam os controles garantidos pelos sistemas de notação (entre outros, o caderno com a presença dos alunos assinado pela professora e pelo agente). São a professora e o agente que marcam as exclusões ao incorporar as tentativas de ordenar esse espaço, confuso.

Muito comum também é o fato de o espaço da sala de aula ser abordado pela presença de alunos de outras turmas. Chegam à porta para perguntar alguma coisa para a professora, como as linhas L154 e L155 nos indicam, ou fazer alguma brincadeira com o colega, estreitando a relação de espaço para os participantes dessa sala de aula.

A distinção entre espaço e lugar de De Certeau (1984) revela-se aqui elucidativa. Como vimos anteriormente, o lugar é a ordem com que os elementos são distribuídos, assumindo relações coexistentes com os objetos à sua volta. O lugar é, desse modo, uma configuração espontânea de posições que necessariamente indica certa estabilidade. O espaço, por outro lado, é composto por interseções de elementos móveis. O espaço ocorre como um efeito produzido pelas operações que o orientam, o situam, o temporalizam, e mobilizam sua função. O autor define, por fim, que o espaço é um lugar sendo praticado.

Estamos investigando, desse modo, que o fato de o aluno e/ou os participantes afirmarem que o ensino-aprendizagem de inglês se refere a um modo particular, pois “aqui é uma unidade, uê”, diz daquilo que pode estar estagnado nesse lugar, para que ele continue sendo caracterizado como unidade (lugar). No entanto, a entrada dos sujeitos nesse espaço, portando subjetividades e memórias, movimentam o lugar. Os sentidos que estagnam são conflitados com os que causam algum movimento. Em nosso estudo nos propomos, então, a interpretar esses sentidos e a relacioná-los com os sujeitos para compreendermos o modo com que esses sujeitos tecem isso que é nomeado ensino e aprendizagem da língua inglesa, suas implicações e seus desdobramentos.

8.3 ESPAÇO DA MEMÓRIA ORGANIZADORA DA LEI NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE

Foucault ([1975], 2005, p. 133) defende que “as disciplinas que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo”. Nas relações estabelecidas no contexto de ensino investigado, pudemos observar o espaço sendo continuamente não apenas analisado, mas, sobretudo, confrontado pelos envolvidos e pelos eventos que atuam nos limites da sala de aula e na aprendizagem como um todo.

As disciplinas que compõem, decompõem e recompõem o espaço e os eventos do ensino e aprendizagem nesse contexto partem de uma memória que dita a composição necessária desse espaço. Tais disciplinas ganham, então, forma nas relações, sendo percebidas na construção de um espaço paralelo que diz de uma memória por meio da qual as regras desse contexto específico são indicadas.

No recorte abaixo, percebemos o modo com que, no decorrer da aula, as regras desse contexto deixam suas pistas.

36.

24	P.	E::: Boa noite / em inglês? /
25	A2.	Good night.
26	P.	Good Night ou
27	A1.	Acertou na CAGADA, rapaz.
28	P.	Good Night / ou? (/// 4’)
29	P.	teve aula de inglês / ano passado lá /
30		uê! Não é possível
31	A2.	(XXX) não
32	P.	ahn?
33	A2.	Eu fiquei lá pouco tempo
34	A1.	Ficou lá só quatorze dias
35	P.	o que?
36	A1.	Quatorze dias
37	A2.	Que quatorze dias?
38		Tá doido?
39		Eu fiquei lá dois meses
40	P.	ah / mas teve aula.
41		dois meses!

A ausência de uma resposta desejada pela professora para um tópico abordado gera um silêncio de quatro segundos (L28: “*Good Night / ou?*”), quebrado por uma discussão que

nos faz adentrar em uma das regras das unidades socioeducativas para menores em conflito com a lei: a obrigatoriedade de ter escola/aula. Diante do silêncio dos alunos quanto à resposta (*Good night / ou?*), da linha L28 a L30, a professora, com um tom de indignação, faz uma associação que nos conecta a essa regra do centro.

Notemos a ponte que Manoela estabelece, ligando o silêncio dos alunos a um tom que indica que o não saber do aluno é “controverso”, uma vez que ele necessariamente teve aula de inglês anteriormente (*ano passado*) em outro centro (*lá*) e a constatação da regra, da obrigatoriedade expressa na linha 30 pelo tom exclamativo (*uê! Não é possível*) e também nas linhas L40 e L41: “ah / mas **teve aula** / dois meses”. Ou seja, constatamos que, em dois meses em um centro, não seria possível que o aluno não tivesse tido aulas (de inglês).

Interessante também é perceber que havia nessa sala apenas um aluno vindo de outra unidade há aproximadamente um mês. Todos os cinco alunos integrantes dessa turma já haviam feito pelo menos uma avaliação mensal. No entanto, diante do silêncio de toda a turma, a professora se dirige ao aluno A2 para abrir a discussão em torno dessa regra das unidades.

O recorte abaixo é retratado como as regras das rotinas dos centros estão necessariamente presentes na composição dos fatos da sala de aula e, conseqüentemente, no formato que essa aula ganha. Vemos nesse momento o modo como o significante LEI desliza, deixando rastros das regras a serem seguidas. Vejamos o recorte abaixo:

37.

398	A4.	Mas passarinho não vive na gaiola sem comida não
399		/ o pessoal que teve aí /
400		não deu esperança para o cara /
401		fez ele perder as esperanças dele
402		falou que para ele / falou assim /

Das linhas L399 a L401, o aluno A4 delineia com suas palavras não só uma regra do centro, mas sua interpretação e seu papel. Isto é, na linha 399, A4 chama “pessoal” os técnicos que periodicamente vão ao centro fazer o Estudo de Caso de cada interno. A presença desse “pessoal” é, portanto, uma das regras de funcionamento do centro, e na opinião do aluno, a esse grupo de pessoas cabe dar ou tirar a esperança no interno em relação à sua liberação: “o pessoal que teve aí / não deu esperança para o cara / fez ele perder as

esperanças dele”. Nessa formulação, vemos que, além de não dar a esperança ao aluno interno, o pessoal fez com que o aluno perdesse a esperança que ainda tinha.

Também nesse espaço, tornam-se visíveis as regras estabelecidas pelos próprios adolescentes, funcionando como lei de convivência interna. Percebemos, em diversos momentos da observação e da formação do *corpus*, determinadas regras operantes entre os adolescentes. Segundo Becker (1973), as regras operantes dos grupos são aquelas que se mantêm vivas por meio do contínuo processo de observância pelos membros dos grupos.

Vejamos os relatos abaixo:

38.

D1	O filme é muito interessante	DIÁRIO ERICK
D2	eu gostei muito da parte que os dois,	
D3	que era de gangue rival	
D4	e ficaram amigos dentro do centro de internação	
D5	e também eles quiseram mudar de vida ,	
D6	alias muitos mudaram de vida,	
D7	alguns continuaram e tevi uns que até morreram.	
D8	Os que mudaram de vida eles tiveram muita ajuda	
D9	<u>e uma coisa que eu não gostei no filme,</u>	
D10	quando está na visita,	
D11	e o outro menino passa lá	
D12	e ficou gritando	
D13	e ainda mexeu com a visita do outro	
D14	<u>e isso é muito errado</u>	
D15	e eu acho que nós também tinha que ter oportunidade	
D16	e eu acho que isso está bom!!!	

39.

D17	Eu gostei de todas as partes do filme.	DIÁRIO MARCELO
D18	A única parte que eu não gostei	
D19	foi na visita quando outro menor desrespeitou outro menor na frente de sua família	
D20	<u>isso não certo</u>	
D21	<u>no filme esse cara tinha que ter morrido</u>	
D22	só <u>de você</u> estar preso	

D23	<u>você</u> tem que respeitar <u>os outros adolescentes</u>	
D24	principalmente suas famílias que não tem nada haver	
D25	eles só vem <u>te</u> visitar	
D26	mas está errado <u>a gente</u> por ter cometido crimes.	

Por meio dos relatos escritos por Erick e Marcelo, temos a possibilidade de vislumbrar um dos deslizos do significante LEI para a formulação das regras entre o grupo dos menores encarcerados, que devem ser severamente resguardadas por todos. Em ambos os relatos, e em outros tantos diários, os alunos fazem menção a uma mesma cena de um do filme que assistiram durante a aula de inglês⁵¹. Usam também estratégias semelhantes para avaliar a ação do filme, e explicitar julgamento em relação ao acontecido e ainda trazendo o fato para a realidade deles e para o modo com que uma das regras de convivência desse grupo é estabelecida e deve ser observada. Percebemos, por meio desse relato, que, em qualquer circunstância, o grupo deve mutuamente respeitar a família que vai visitar um dos menores. Interessante é a justificativa mobilizada por Marcelo para que os adolescentes e suas famílias fossem respeitados. Na linha D22 (*só de você estar preso*), a compartilhada situação prisional na qual o sujeito se encontra (*estar preso*) é, assim, razão inquestionável e mais do que suficiente (*só*), para garantir aos adolescentes um traço identificatório de pertença ao grupo e cujas regras devem ser observadas. Percebemos, nessa escrita, que o encarceramento por si já os fazem merecedores de respeito entre eles e respeitadores das famílias que aparecem no dia da visita, como apontado nas linhas D14, D22, D23.

Em ambos os relatos, assim como em outros relatos dessa mesma ocorrência, os alunos explicitam um caráter avaliativo do episódio visto no filme durante a aula de inglês, aproximando o fato para a realidade deles e explicitando claramente sua desaprovação. Erick e Marcelo traçam uma estrutura linguística bem semelhante na composição de tais enunciados a respeito do episódio em questão. Erick detalha uma parte que gostou, enquanto Marcelo cita o que aconteceu no filme em linhas gerais (linhas D1-D7 e D17). Ambos os alunos citam a cena da visita como sendo aquela da qual eles não gostaram. Eles avaliam tal situação a partir de sua identificação com o contexto, classificando-a como um grave desvio de uma das regras que regem o grupo de encarcerados. Notemos que a proximidade da estrutura linguística

⁵¹ Como mencionado na introdução desta tese, no projeto inicial algumas atividades como filmes, músicas ou biografias ligados a temáticas do jovem infrator antecederiam a escrita dos diários. Os desdobramentos desse aspecto da pesquisa serão tratados no capítulo que discute a relação entre a professora Manoela e a pesquisa(dora).

desenvolvida pelos alunos Erick e Marcelo nas linhas D14 e D20: “*e isso é muito errado*”; “*isso não certo*”. A forma com que Marcelo delinea o restante do seu relato nos oferece, ainda, a possibilidade de discutirmos o modo com que um infrator de uma regra desse grupo particular passa a ser tratado, julgado e condenado, como apontado na linha D21: “*no filme esse cara tinha que ter morrido*”.

Nessa linha (D21), o aluno restringe o fato ao acontecimento do filme (“*no filme esse cara tinha que ter morrido*”), deixando apenas subentendido o modo com que o julgamento de um evento semelhante seria julgado no contexto dentro-fora da LEI que circunda seu grupo. No entanto, por meio da intensa análise objetivada neste estudo, recorreremos às marcas deixadas pelo aluno em seu próprio relato para compreender melhor a constituição das regras e o modo com que essas dão forma às aulas de ILE.

Observemos então que há certo distanciamento enunciativo no relato de Marcelo. Esse efeito de distanciamento é garantido por meio do uso do pronome pessoal (você) e o pronome de tratamento (te) (Cf. REIS, 2007). Assim, o distanciamento pronominal é “um modo de se dizer um outro (ou do outro no um?); um modo de provocar o próprio deslocamento falando do outro, sendo esse outro, ainda o próprio aluno se escondendo para que seja permitido se mostrar, ainda que como outro” (REIS, 2007, p. 87).

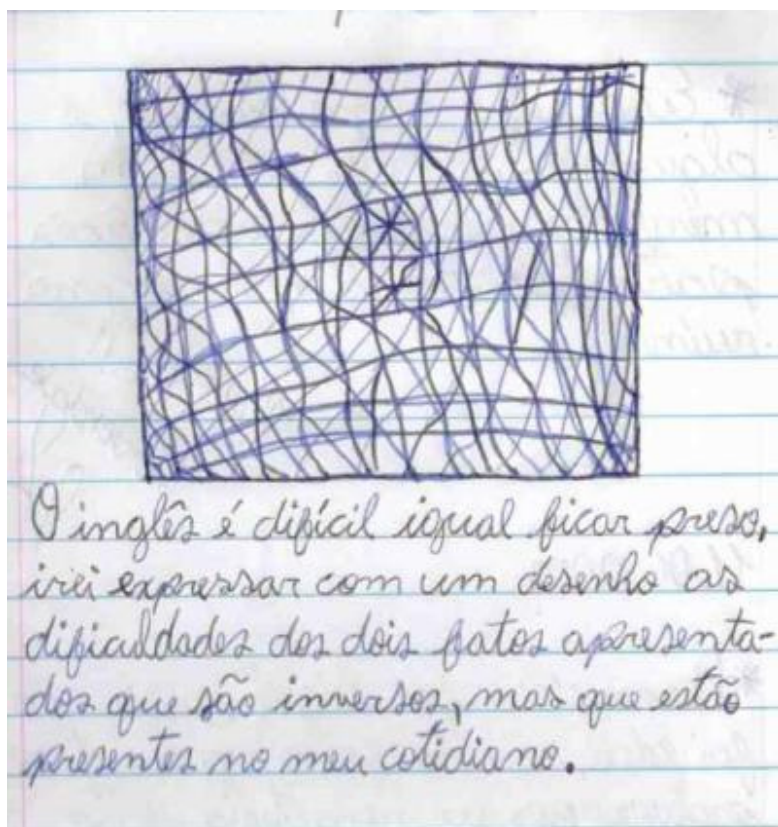
Na linha D26, no entanto, Marcelo definitivamente fala a partir de um grupo (o dos sujeitos-encarcerados), incluindo-se nele por meio da construção *a gente*: “*mas está errado a gente por ter cometido crimes*”. Ao se colocar nesse grupo, julgando uma ação acontecida no filme, Marcelo nos permite concluir que uma das regras entre os adolescentes do contexto da pesquisa é o respeito para com os familiares em dias de visita, sob a pena de morte – obrigatoriedade mostrada pela construção: *tem que/tinha que* – para aqueles que infringirem tal lei: *no filme esse cara tinha que ter morrido*.

Durantes as aulas de inglês, mais de uma vez as regras entre esse grupo particular foram expostas através de um significante, como “Xnovar”, a exemplo do caso anteriormente mencionado do aluno que infringiu uma das regras mais sérias desse contexto. Na linguagem deles isso significa que o aluno contou algo que não deveria ser compartilhado com membros não pertencentes a esse específico grupo. O grupo julga, mas a condenação já é de antemão conhecida: não há perdão. O aluno Tiago ratifica: “o perdão é impossível. Quem perdoa é só Deus.” (VALDENI, Diário de Campo, 22 abr. 2008).

Percebemos, portanto, que a constituição da sala de aula prevê a constituição de um espaço paralelo no qual as regras internas do grupo (de encarcerados) convivem com regras

da instituição (centro socioeducativo) e é durante a aula, através de suas atividades, que tais regras são explicitadas. Discutir essas regras, enquanto discutimos o modo com que o ensino-aprendizagem de inglês se constitui nesse cenário, é importante para nós, uma vez que é por meio dessa lente que entendemos como o adolescente é constituído nesse espaço tomando sua posição de aluno-sujeito-encarcerado. Foi, portanto, na sala de aula da língua inglesa que o adolescente se viu impelido a avaliar, a se posicionar e a relatar um dado evento, permitindo-nos entender um pouco mais do universo desse aluno, bem como aquilo que o ensino-aprendizagem do inglês pode significar em tal realidade.

8.4 LÓGICO QUE TEM / FAZ PARTE UÊ: AQUILO QUE É NOMEADO ILE NO ESPAÇO DA LEI



Parte do título que abre a presente subseção é um recorte das falas proferidas pelo aluno A1 no início da aula que aqui analisamos. Com tal recorte, objetivamos discutir que, ainda que quadriculado por uma LEI que continuamente se multiplica, o sujeito-aluno-encarcerado deixa marcas que nos permitem vislumbrar alguns efeitos de sentido daquilo que é, nesse espaço, nomeado ensino-aprendizagem de ILE. Nessa fala, o aluno, categoricamente, defende algo que, a seu ver, deveria fazer parte de uma aula de inglês, pedindo a inclusão da música da cantora Jennifer Lopez como um conteúdo a ser abordado em sua aula⁵². Dito de outro modo, para o aluno trabalhar uma música cantada em inglês, e/ou algo da vida de um cantor que cante na língua inglesa é um conteúdo a ser tratado na aula de inglês.

Apreendemos que o ensino-aprendizagem do ILE é de fato uma espécie desdobramento, deslize ou deslocamento da instância da LEI, mas, é ao mesmo tempo, uma nomeação a partir das imagens que os envolvidos têm e/ou atribuem a tal prática.

Temos insistido que a compreensão acerca do espaço é condição *sine qua non* para a compreensão elaborada do ensino-aprendizagem nesse contexto. A definição deste objeto se liga, portanto, à definição espacial e ao modo com que esse espaço é construído e também constrói, não só o objeto (ILE), mas seus participantes e as relações entre eles.

A necessidade de nomeação dos objetos garante atribuição dos sentidos aos significantes, e seus consecutivos deslizes. Esta, no entanto, precisa ser reconhecida pelos sujeitos, que, em processos apagados, mas constituintes de uma memória que circula, concordam em chamar, por exemplo, uma porta de porta e não de cabrito. A nomeação surge, deste modo, por meio do imaginário – no reconhecimento das imagens que constituem os dizeres que predicam as coisas do mundo –, mas é por meio de sua presentificação que deflagramos a dimensão do simbólico. Dizemos, assim, que a função de nomear apenas é possível pela relação simbólica, que garante ao objeto um tempo (LACAN, 1985). Acrescentaríamos um espaço, já que uma porta vai ser em qualquer tempo uma porta e não um cabrito, independente do espaço em que ela esteja localizada.

O que, via as leis da língua, é nomeado como ensino e aprendizagem de ILE nesse espaço, concorre com imagens que nomeiam os significantes “ensino”, “aprendizagem” e “inglês”. No entanto, observamos que, por se tratar de um ensino e de uma aprendizagem no ambiente de reclusão, entram em cena outros complicadores nessa nomeação, sendo estes,

⁵² Vale ressaltar que a transcrição da aula já se inicia com essa afirmação do aluno e omite a parte em que ele solicita a inclusão da música ou biografia (“algo da”) cantora Jennifer Lopez. Isso ocorreu pelo fato de estarmos preparando os equipamentos quando essa fala inicial foi proferida. No entanto, tomamos o cuidado de registrar a solicitação do aluno em nossa nota de campo e observações sobre a aula gravada em áudio.

principalmente, o trabalho da memória acerca do significante “estabelecimento prisional” apresentado no ECA.

O embate travado com a língua pelo aluno Teddy em sua tentativa de nomear ILE em sua vida dentro da LEI, leva-o a recorrer à instância não verbal e a buscar um traço do real, projetado no desenho que abre a presente subseção.

Um espaço multiplamente quadriculado e com duas esferas paralelas ainda mais fragmentadas no centro é o ISSO; a LEI dentro da qual o aluno nomeia ILE. Assim, o ILE e o significante “estar preso” se aproximam como correlatos: “inglês é difícil igual ficar preso” em um entrelaçamento irremediável das instâncias prisional e educacional incorporadas à vida encarcerada.

Resgatando a escrita de Teddy, temos:

40.

D1	O inglês é difícil igual ficar preso	DIÁRIO TEDDY
D2	irei expressar com um desenho as dificuldades dos dois fatos apresentados	
D3	que são inversos	
D4	mas que estão presentes no meu cotidiano.	

O embate se revela na nomeação “o que é o inglês”, mas, sobretudo, no modo como esse objeto, inadvertidamente, aproxima-se e se confunde a um outro (*estar preso*) que à primeira (e inocente) vista, não poderiam ser correlatos: “que são inversos”.

No *corpus* formado pelos alunos, isto é, em seus diários e entrevistas, além de sua participação nas aulas, identificamos a mobilização e a reincidência de alguns efeitos de sentidos relacionados à nomeação do ILE nesse contexto. Esses sentidos apontam para a imagem do ILE principalmente como uma forma de distração. Deslizam também para importante e interessante; para muita treta; para algo *pela ordi*, sendo esse vocábulo significado como algo da ordem da indiferença, do “tanto faz”; para um (não) saber e uma atração; para algo “doído demais”, tanto no sentido que atrai, por ser legal, como afasta por ser difícil ou chato; para um (não) gostar; para algo esquisito *e/ou cabuloso*. Vejamos, na presente subseção, tais características e o modo como estas se apresentam e podem ser significadas em nossa análise, caracterizando isso que é nomeado ILE nesse contexto.

No relato abaixo, trecho da entrevista com Adilson, a demanda pelo significado de “estudar inglês” nos indica as confusões que se instauram ao se tentar estabelecer os sentidos para este objeto.

41.

E1	[O que significa estudar inglês?]	ENTREVISTA ADILSON MI
E2	Ah sei lá /	
E3	muita treta	
E4	ao mesmo tempo que é bom é ruim	
E5	é bom para aprender	
E6	é o ruim porque às vezes fica chata a aula	
E7	[quando que fica chato?]	
E8	quando fica repetindo algumas coisas	
E9	[quando falo assim: <i>estudar inglês</i>]	
E10	é pela ordi [risos]	
E11	[como assim <i>pela ordi</i> ?]	
E12	é bom	
E13	[o que você gosta de fazer]	
E14	sei lá	

Na fala de Adilson, o inglês é bom e ruim ao mesmo tempo. A justificativa para a denominação qualitativa positiva “é bom” parece vir de um interdiscurso cujas imagens preenchem uma memória circulante em torno da educação “aprender é bom”, enquanto que a atribuição do adjetivo negativo “ruim” é diretamente ligado ao fato de “às vezes” a aula ser chata pela repetição “de algumas coisas”.

A partir da análise da aula, identificamos uma estagnação nos eventos arrolados na sala de aula. Essa estagnação é caracterizada a partir da paralisação e/ou exposição repetitiva de alguns conteúdos da aula, como, por exemplo, o ensino dos cumprimentos da língua inglesa.

A análise da aula nos levou ao entendimento da fala de Adilson: “é o ruim porque às vezes fica chata a aula / quando fica repetindo algumas coisas”, bem como de tantos outros

dizeres constituintes de nosso *corpus* que poderiam ser interpretados de forma superficial ou até mesmo desprezados como discurso corriqueiro. Ao serem convocados a refletir o significado de aprender e ensinar inglês, os dizeres de nossos participantes – professora e alunos – nos levaram a investigar e a descobrir que a constituição do espaço confuso estabelecido nesse ambiente se dá também via estagnação de um modo e conteúdo a ser ensinado no espaço do ensino e aprendizagem ILE no espaço encarcerado. Observemos, neste sentido, os dizeres que se seguem:

42.

E15	Estudar inglês pra mim / é tá aprendendo uma / nova língua /	ENTREVISTA ROBERT M2
E16	que é interessante / [...]	
E17	[relação com o inglês] /	
E18	com o inglês? /	
E19	ah / eu tenho uma relação / muito boa / assim /	
E20	igual a professora aí /	
E21	eu sempre to pedindo ela assim / que /	
E22	quando começando assim /	
E23	tenho muitas dúvidas / né /	
E24	aí sempre eu to pedindo ela /	
E25	pra ir / explicando /	
E26	aí ela me explica /	
E27	aí eu vou aprendendo assim / mais / e tal /	
E28	mas aprendi mesmo assim /	
E29	por / conheci / muitas coisas /	
E30	só o básico mesmo / assim /	
E31	as coisas / mais interessante ainda assim /	
E32	num / aprendi ainda não /	
E33	[que básico que é esse / e o que você gostaria de aprender]	
E34	/ ah / gostaria de aprender / coisas a mais /	
E35	igual // igual aprendi só / bom dia / boa tarde / é / adeus /	
E36	esses negócios assim /	
E37	não aprendi muita coisa interessante não /	
E38	eu queria dar mais /	
E39	aprender mais /	

E40	outras palavras /	
E41	pra eu tá / falando / mais o inglês /	
E42	[quais são essas coisas mais interessantes]	
E43	/ mais interessante é aprender mais palavras novas / nova /	
E44	para o vocabulário no inglês ficar melhor / né /	
E45	[o que você gostaria de estudar?] /	
E46	o que eu gostaria de estudar? /	
E47	não / o que eu gostaria de estudar é o inglês mesmo /	

A fala de Robert corrobora e esclarece alguns fatos apontados e investigados na aula, como, por exemplo, a posição mais ativa, demandante e até dominante assumida pelos alunos em detrimento da posição negada ou abafada da professora. Robert indica em sua fala que é ele, em seu lugar de aluno, quem pede e insiste para que algum conteúdo seja explicado: “eu sempre to pedindo ela assim [...] aí sempre eu to pedindo ela / pra ir / explicando /”. Com um adjunto adverbial de finalidade (*af*), sua fala ainda nos indica que é a partir dessa sua demanda que a professora reage: “aí ela me explica”. Vemos, na sequência, o choque que se instala ao propor a formulação “conheci muitas coisas”, reduzida na sequência à formulação “só o básico mesmo”. O básico aprendido é então aludido: “igual aprendi só / bom dia / boa tarde / é / adeus / esses negócios assim”, e isso não é aquilo que o aluno gostaria de estudar, ou aquilo que está em seu imaginário sobre a LI; aquilo que ele nomeia como ILE, já que Robert aponta que gostaria de estudar coisas interessantes, “falando mais o inglês”, estudar mais o inglês, “o inglês mesmo” (linha E47), possibilitando-nos apontar, em nossa análise, que ele está vendo/estudando outra coisa diferente disto.

Notemos que a palavra *mesmo* (linha E47) aparece após o significante inglês, configurando-se como um adjetivo que define e caracteriza o substantivo, inglês. Esse uso determina e qualifica o objeto aspirado como sendo outra coisa, diferente daquilo que o aluno tem contato atualmente. O inglês nomeado por Robert está em choque com aquilo que é nomeado *inglês* no centro, indicado como básico, e por nós investigado como efeito de suspensão, que revela que a aprendizagem está estagnada, ou à espera, em suspenso no tempo e no espaço, uma vez que o (ausente) manejo da aula circula apenas em torno dos cumprimentos *bom dia, boa tarde, boa noite, bom dia...*

Ainda investigando o que é nomeado ILE nesse espaço, é importante retomar que, na realidade do encarceramento, o contato com a sala de aula da língua inglesa pode ser

responsável pela abertura de um espaço outro e de uma posição outra, como já discutimos acima.

Vejamos os recortes abaixo:

43.

D5	<u>O inglês pra mim é importante</u>	DIÁRIO LUÍS GUSTAVO
D6	porque eu gosto desse tipo de linguagem.	
D7	Eu venho me esforçando	
D8	para que cada aula que passa	
D9	eu venha me aperfeiçoando cada vez mais	
D10	<u>eu acho inglês importante</u>	
D11	eu sou doido pra aprender mesmo a falar inglês.	
D12	E sobre a atividade de hoje	
D13	eu achei legal e bom que a gente que está passando por essa situação	
D14	nós podemos distrair bastante	
D15	ainda mais com umas professoras tão atenciosas como essa aí	
D16	que você sente prazer mesmo de estudar.	

44.

E48	[você gosta de estudar] agora assim eu to gostando / né /	ENTREVISTA RÔMULO MI
E49	o que to falando é real /	
E50	to jogando sincero / certo? /	
E51	agora assim eu to gostando /que /	
E52	passa o tempo pra caramba aqui dentro também / né /	
E53	é uma distração /	
E54	chega dia de sábado e domingo aqui / sô/	
E55	é maior palha / veio /	
E56	vou começar dopar no remédio / de rocha	
E57	/ não tem nada pra fazer /	
E58	agora no estudo não /	
E59	na hora que você ver já passou / /	
E60	já acabou a aula /	
E61	mal começou e já acabou /	
E62	[quanto tempo você tá aqui] sete meses / fez dia oito	

45.

D17	Eu gostei dessa atividade.	DIÁRIO LUÍS GUSTAVO
D18	Aliás eu gosto de todas as coisas de inglês.	
D19	Porque eu acho interessante	
D20	eu gosto de aprender palavras bonitas que são ditas em inglês.	
D21	Essa atividade foi legal	
D22	eu me distraí bastante	
D23	e eu também gosto das músicas do Akon e só tem clip doído	
D24	eu me distraio muito com as músicas dele.	

46.

D25	Eu gosto de inglês porque o inglês é muito importante no mundo. [...].	DIÁRIO JERÔNIMO
-----	---	----------------------------

Dada a reincidência nos relatos orais e escritos dos alunos, é importante destacar que o ILE, nesse espaço, além de ser algo a saber, emerge como ato de se distrair; como uma distração. Notamos que o significante *distração* está curiosamente relacionado ao estado em que a atenção é dividida entre diferentes assuntos ou ações. Distração significa também divisão ou separação de algo que estava junto ou concentrado, além de significar divertimento, entretenimento e recreação (FERREIRA, 1999). Do mesmo modo, o verbo *distrair* está ligado a causar distração; atrair ou chamar a atenção de um ponto para outro; atrair a um ponto diverso; ficar alheio ou abstrato ou ainda desviar-se, além de estar ligação à ação de divertir, entreter e recrear (FERREIRA, 1999). Percebemos, deste modo, um outro e importante lugar que pode ser ocupado pelo ILE nesse espaço específico.

A partir dos relatos e de seus deslizes enunciativos, e também da definição das palavras distrair e distração no dicionário (Cf. FERREIRA, 1999), destacamos o ILE como motivador ou veículo que faz com que o aluno mude o foco; tenha a atenção desviada, abstraindo-se, momentaneamente, de sua condição de encarcerado e adentrando uma outra condição (simplesmente aluno, por exemplo) ou lugar. O ILE atua no sentido de atrair o aluno a um outro lugar que não o encarceramento, desviando-se de sua condição interna, conforme destacado nas linhas D13 e D14: “eu achei legal e bom que a gente que está passando por essa situação / nós podemos distrair bastante”.

Apontamos, então, que o ILE distração ou é a causa de uma distração; um modo de recriar, divertir, conforme linhas D23-24 (“e eu também gosto das músicas do Akon e só tem clip doído / eu me distraio muito com as músicas dele”), e também como um elemento que atua nesse espaço como acelerador do tempo: E52-53: “passa o tempo pra caramba aqui dentro também / né / é uma distração /”. No entanto, percebemos o ILE principalmente como algo que leva o aluno, ainda que momentaneamente, a abandonar ou suspender sua posição de encarcerado para ser apenas aluno. Porém, ambas as posições se mesclam e concorrem continuamente, dando forma à condição de sujeito-aluno-encarcerado dentro/fora da LEI a partir da lente e da realidade do ILE.

A formulação do espaço está envolvida a uma noção de movimento ligado ao tempo (DE CERTEAU, 1988). Portanto, como discutimos em nosso terceiro capítulo, o espaço é composto pelo efeito produzido por operações diversas que o orientam, o situam, o temporalizam. A sala de aula dentro de uma unidade socioeducativa é também agente de movimento em relação ao tempo e transformações espaciais. O tempo da aula do ILE é concebido como distração, como acelerador do tempo paralelo no qual os alunos estão também inseridos: o tempo da reclusão, sendo a formulação “aqui dentro” proferida por Rômulo no recorte 5, uma alusão ao centro de internação e a sua reclusão. Neste tempo paralelo, cada mês, dia, minuto é rigorosamente contabilizado pelo sujeito-encarcerado (Cf. linha E62: sete meses / fez dia oito), ao mesmo tempo que o sujeito-aluno-encarcerado encontra, na sala de aula, uma outra forma de movimentar o tempo de reclusão: “agora no estudo não / na hora que você ver já passou / / já acabou a aula / mal começou e já acabou /”. Não obstante, vimos por meio da análise da aula que a formulação “mal começou e já acabou” pode ser interpretada a um só tempo como tempo efetivamente muito curto da aula de inglês, com tempo inferior a trinta minutos, bem como mal se vê passar o tempo porque se está distraído.

Como discutido no capítulo metodológico, há, tanto na escrita quanto na fala dos alunos, um dizer que insiste em retornar a um mesmo espaço dizível que circula em torno da importância do inglês, do esforço e da melhora do aluno em relação à sua aprendizagem. Vemos que também na escrita do diário há a presença de discursividades que constituem seu papel de aluno como aquele que melhora, aprende, esforça-se segundo uma imagem do bom-aprendiz com seus deveres (REIS, 2007). No entanto, chama-nos a atenção a associação peculiar da aula de ILE como uma forma de distração, rompimento com uma situação perene, dizer que também reincide na escrita dos adolescentes encarcerados, mas que, a nosso ver, serve para que possamos discutir esse espaço LEI no espaço da ILE. Uma vez que na sala de

aula o aluno vive continuamente o abandono, vive também o retorno à sua condição de encarcerado. Isto é, a sala de aula é, de certo modo, o resgate de um mundo externo confiscado a partir da infração do menor, mas a presença das grades e do agente socioeducativo lhe devolvem a condição de cárcere, conforme Luiz Gustavo profere nas linhas D9 e D10: “eu achei legal e bom que a gente que está passando por essa situação / nós podemos distrair bastante”.

Também é reincidente uma aparente atração do aluno pela língua inglesa. Essa se revela como uma atração pela fala e/ou conversa, pelas palavras, pela cadência da língua inglesa. Em muitas entrevistas os alunos explicitam o fascínio pela habilidade oral, mas, ao mesmo tempo, deixam transparecer que falar a língua seria uma realidade distante. Já mencionamos que, muitas vezes, o ensino-aprendizagem do ILE na unidade é o primeiro contato formal de muitos alunos. Porém, a língua inglesa já lhes é familiar por meio de canções e filmes, que fazem parte da sua realidade. Segundo Coracini (2003) aprender um LE é uma forma de buscar o diferente, o outro, uma forma, enfim, de estranhamento. Tal estranhamento pode provocar tanto o medo quanto a atração sendo que em ambos os casos “é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua” (p. 150). Essa atração é, geralmente, expressa pelos alunos por meio de adjetivos como “doido (demais)” ou pelo fascínio expresso na formulação de Luiz Gustavo: “aprender palavras bonitas que são ditas em inglês”, ao se referir à beleza dos sons que ouve. Também no recorte 6, temos a atração do aluno pelo inglês, mas também a imagem do inglês como sendo um conjunto de palavras difíceis, a serem escritas e inacessíveis.

A formulação “pegar o jeito das palavras”, também, nos reporta aos aspectos fonológicos do inglês, com suas variações sonoras que confrontam o modo da escrita e o modo de pronúncia/fala, distintas da fala do português. No recorte 7 essa dificuldade é explicitada como um desabado e como reclamação do aluno: L107-8: “sei falar é português // sou brasileiro //”.

Vejamos também o relato de Sandoval.

47.

D26	[...] Eu gostaria de poder aprender mais	DIÁRIO
D27	porque eu acho muito bom.	

D28	Mais tem palavras muito difíceis	
D29	que eu acho muito difícil para mim.	
D30	Eu queria muito aprender com muita calma	
D31	pra mim poder pegar o jeito das palavras.	
D32	Eu mesmo nem sei escrever inglês.	

Pela dificuldade da diferença com sua língua materna, Sandoval declara querer “aprender com muita calma”, o que nos leva a refletir sobre o modo da aprendizagem vivenciado por ele no centro. Como já discutido acima, nossa vivência no centro no indicou que as aulas funcionam circundadas pelas peculiaridades da unidade socioeducativa que, muitas vezes, consomem boa parte do tempo estabelecido para as aulas. Essas peculiaridades são eventos, tais como, acordar aluno, trocar material ou a falta do agente. Esses eventos podem contribuir para que o aluno sinta a necessidade de “aprender com muita calma”.

A concepção do ensino-aprendizagem ILE como um conjunto de palavras que devem ser escritas e lidas, também deixa suas marcas durante a aula. Como vimos, na discussão sobre a aula o efeito de suspensão em deem torno da contínua repetição das mesmas palavras de cumprimento provocou um movimento interessante no modo como eles nomeiam o ILE. O ensino-aprendizagem de ILE apresentado ao aluno por meio de palavras e letras a serem copiadas (lidas e escritas) é interpretado como “falar inglês” e é também adjetivado como sendo algo “sem graça”. Vejamos o recorte abaixo:

48.

101	A2.	↓ Ah / não tem graça falar Inglês não / uê.
102	A1.	Ah eu não sei falar inglês não uê
103	A3.	Falar você sabe /
104		não sabe é ler inglês
105	A1.	Não sei nem falar /
106	P.	↓ Sabe

107	A1.	Sei falar é português
108		// sou brasileiro//
109		Sei falar o português // – [dez segundos de pausa] //
110	P.	↓ Nó que calor

No decorrer da aula da linha L101 à linha L109, os participantes laçam mão de uma discussão relevante rumo ao que nomeiam como ensino e aprendizagem de ILE. Diante da crescente confusão que toma forma nos turnos trocados na sala de aula de inglês na exposição dos cumprimentos e sua repetição, A2 desabafa: “Ah / não tem graça falar inglês não / uê”. A partir daí os alunos discutem não o adjetivo que qualifica a atividade “ter ou não ter graça”, mas o que seja saber falar ou não inglês. Saber falar, ler, e ser brasileiro entram em cena. O descontentamento de A1 em tom de queixa (“Não sei nem falar”) convoca algum posicionamento de Manoela, que, com voz abafada, conflita o aluno: L106: “sabe”. Este, por sua vez, resiste e defende seu *não saber* com a justificativa de ser brasileiro, logo, a língua que domina é o português.

A dificuldade em torno da definição daquilo que seja saber falar e ler em inglês é, por fim, abafada pela ausência de comentários ou explicações por parte da professora, que, após um silêncio, introduz outro tópico na linha L110: “Nó que calor”.

Observamos que experiência de estar dentro e fora da LEI não é significado da mesma forma para todos os adolescentes, haja vista a forma como a história dos alunos faz com que as imagens sejam ali mobilizadas. Do mesmo modo, está dentro do ILE como um desdobramento da LEI, pode ser simbolizado de forma diferente para os internos, dependendo de seu modo de ali se colocar, interpretando e significando tal experiência. Há, contudo, pontos de ligação na nomeação do objeto, sendo esses o lugar no qual nos apoiamos para que nos seja possível nossa investigação. Assim, se por um lado há uma reincidência que nos faz apontar a ILE como aprendizagem de palavras, como comunicação ou algo que atrai o aluno, por outro lado, muitos alunos apresentam enorme dificuldade ao tentar simbolizar o que essa experiência de ILE dentro-fora da LEI significa. Dito de outro modo, deparamo-nos por muitas vezes no decorrer de nossa pesquisa com a dificuldade do aluno em nomear, simbolizar seu contato com o estudo da LI, mostrando-nos pistas de uma instância da

linguagem que sempre fal(h)a. Destacamos, por fim, a ocorrência das palavras “cabulosa” e “esquisita” para nomear ILE nesse contexto. Observemos os últimos recortes abaixo:

49.

E63	sei não /	ENTREVISTA WELLINGTON MI
E64	inglês /	
E65	essa língua cabulosa / [risos]	
E66	[o que é cabulosa, Wellington?]	
E67	é estranho demais	
E68	[o que significa estudar para você?]	
E69	estudar é bom	
E70	que você vai /	
E71	depois você precisa do estudo né /	
E72	eu tenho um tempão que eu não estudo /	
E73	até esqueci de tudo/	
E74	[saindo daqui você pretende continuar a estudar?]	
E75	não sei /	
E76	vamos ver /	
E77	pretendo uê / [...]	

50.

E78	[Para você, o que significa estudar?]	ENTREVISTA TEL MI
E79	eu sei lá /	
E80	pra mim é mais ou mesmo /	
E81	[o que é bom e o que é ruim?]	
E82	/ algumas aulas é ruim / algumas é boa	
E83	[o inglês é como? Tá no grupo das boas ou no grupo das ruins?]	
E84	no das mais ou menos / [risos] /	
E85	ah inglês é muito esquisito	
E86	[tem alguma coisa que você gostaria de fazer nessa aula?]	
E87	é muito esquisito	

Um não saber ou incapacidade de nomear isso tido como ILE também revela sua face em nossa análise. Diante de uma demanda por nomeação dessa experiência, por alguma vezes

apareceram as formulações: “sei não”; “não sei”; “sei lá”. Notamos que, mais que indiferença, essas ocorrências são da ordem do encontro com o estranho, com o impossível de ser simbolizado, restando apenas um deslize de significantes como tentativa de nomeação. Os adjetivos “cabuloso”, “esquisito” e “estranho” são então convocados e deslizam para formular uma nomeação que flutua; algo “mais ou menos”, ou da ordem da presentificação de uma ausência.

Com a mesma dificuldade, alguns alunos explicitam marcas da LEI no ensino-aprendizagem no centro: uma obrigatoriedade que já não mais fazia parte da realidade do adolescente, como apontado na linha E72, “**eu tenho um tempão que eu não estudo**” e sua decorrente necessidade imaginária de que é necessário explicitar a importância do estudo: E70: “**que você vai**”; E71 “**depois você precisa** do estudo né”. Notemos que, nas linhas E70 e E71, o aluno usa a segunda pessoa do singular (você) para falar de si, explicitando um distanciamento pronominal (REIS, 2007), falando do outro, se incluindo, mas também excluindo. Nas linhas E75 a E77 o aluno explicita seu não saber em relação à continuidade de seus estudos, mas também recua em uma tentativa inconsciente de corresponder com a imagem do demandado, concluindo que pretende de fato continuar seus estudos (E77: *pretendo, uê*).

A subseção acima objetivou analisar os traços que trabalham na nomeação do ILE nesse contexto. Tratamos, aqui, da nomeação empreendida pelos alunos a partir de das imagens que eles atribuem a tal prática. Reforçamos que, inserido na LEI é como o aluno nomeia ILE. Vimos, assim, o ILE e o significante “estar preso” se aproximam como correlatos, mas também deslizam como algo difícil, atraente, interessante, importante, *cabuloso*, etc.

8.5 CONCLUSÃO

No sétimo capítulo de nossa tese, apresentamos como o espaço é constituído e mobilizado a partir da aula de inglês e dos instrumentos nele utilizados. Ao mesmo tempo, apreendemos como o sujeito desse espaço se posiciona. Exploramos em cada uma das subseções que, não sem conflitos, a tensão entre significante prisional e educacional é multiplicada na configuração da instrução da sala de aula, nos seus eventos e nas relações que constituem isso que é nomeado estudo de ILE nessa realidade.

Sabemos, deste modo, que a instância quadriculada de vigilância e punição que delimita o ambiente do centro é multiplicada nos limites da sala de aula. Do mesmo modo, essa instância é ampliada por uma memória referencial que vincula esse lugar a um outro, configurando configura a confusa dinâmica dentro-fora da LEI e do ILE.

Neste capítulo, colocamos mais em evidência a perspectiva dos alunos acerca da nomeação do ensino-aprendizagem de ILE, ainda que apresentando indiretamente a participação de Manoela no processo de nomear o estudo de ILE, pois entendemos tais instâncias como interdependentes.

No capítulo que se segue, procuramos explorar os efeitos de sentido arrolados no ensino ILE a partir da perspectiva de Manoela e sua relação com a pesquisa(dora).

9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS TEMAS EMERGENTES: ENSINANDO ILE

9.1 O QUE NOMEIO ENSINO DE ILE: ISSO PARA MIM É ... O *ISSO* QUE ENSINO

Exploramos no capítulo 5, e em outros momentos desta escrita, fatos particulares da formação e da prática de Manoela, professora de inglês da unidade investigada. Apresentamos, por exemplo, as circunstâncias que a levaram a trabalhar no centro, seu tempo de profissão e sua formação acadêmica em um curso de Letras de uma instituição particular da cidade de Belo Horizonte. Discutimos, indiretamente, a ausência de treinamento e apoio nas unidades. Essa falta de treinamento gera angústias, conflitos, solidão e discriminação, sentimentos adicionados à forma com que a professora enxerga o seu trabalho, o encarcerado e a si própria. Todos esses elementos vão moldando a prática do professor e o modo como a professora se relaciona com o sujeito-aluno-encarcerado.

No presente capítulo, pontuaremos a relação de Manoela com o ensino de ILE, bem como o modo como este é por ela nomeado como ensino do ILE. De modo específico, ao analisarmos as suas entrevistas e alguns trechos da aula, investigaremos a concepção de ILE para Manoela nesse cenário, assim como o que ela ensina como ILE.

Nossa discussão acerca da nomeação daquilo que é ensinado como ILE nesse espaço não poderia deixar de passar pela pergunta pontual “o que você ensina?”, feita para Manoela nos dois momentos das entrevistas. Decididamente, essa foi a pergunta que mais provocou desconforto em Manoela. O incômodo ganha corpo em seu discurso e, por isso, pode ser vislumbrando em nossa análise. As interrupções e o início de sua fala 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 seu ensino do ILE 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.

Por meio de sua fala, também apreendemos que há a representação de um inglês específico para esse espaço; do mesmo modo, as quebras em seu discurso nos dão pistas de um objeto específico direcionado a um público específico.

Vejamos tudo isto a partir do recorte abaixo:

51.

E1	// // ah [frustrado] // // eu TENTO / ensinar / pra eles poderem pelo MENOS / saber um POUQUINHO / da língua estrangeira /	ENTREVISTA MANOELA M1
E2	então / eu não ensino só inglês não [sorriso sem graça/desconcertado] //	
E3	faço muitas vezes coisas (XXX) minha cabeça /	
E4	(XXX) dificuldades /	
E5	/ e / e vou montando as aulas /	
E6	mas eu ensino / eu ensino como / como são né?//	
E7	falar bom dia boa tarde boa noite /	
E8	faço repito/	
E9	e se faço muitas vezes que eles mais têm vontade no dia a dia /	
E10	vou fazendo traduções mesmo de// de palavras do conhecimento deles	
E11	/ então eu tento passar um POUQUINHO do inglês que não seja aquela matéria muito CHATA	
E12	/ pra eles tomarem pavor /	
E13	então eu tento / mostrar pra eles // as palavras / né? / americanas	
E14	/ com as palavras / né / brasi ~ português /	
E15	eu posso ta colocando em inglês pra eles //	
E16	pra / porque até o momento /	
E17	a única rejeição que eu tenho deles /	
E18	é que eles não vão usar isso pra nada	
E19	que eles vão sair daqui e vão voltar pro mundo do crime	
E20	e não vão assaltar lugar nenhum falando inglês	

Notamos que a pergunta “o que você ensina?”, coloca a enunciativa frente àquilo que até então ela não havia precisado nomear: “mas o que é isso que eu ensino?”. Mais do que isso, essa pergunta leva Manoela a se confrontar com imagens que indiquem aquilo que supostamente ela deveria ensinar. Assim, o dizer de Manoela porta algo do inatingível: “*TENTO / ensinar*”; além de traços da constituição daquilo que ela nomeia ensino e aprendizagem de ILE, sendo pedaços, fragmentos: (“*POUQUINHO do inglês*”; “*mostrar pra eles // as palavras*”). Isso se dá graças à sua representação de que o centro não os reabilitará; logo, 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”. Ao mesmo tempo, vale pensar no significante *rejeição*. Afinal, rejeição de quem? Na formulação “a rejeição que tenho deles”, aparece no lugar de “a rejeição que eles têm do ILE”. A análise desse enunciado nos indica o objeto (indireto) que procede a rejeição: a rejeição que ela [Manoela] tem deles (de seus alunos). O movimento desse discurso aponta para o fato de Manoela, de alguma forma, rejeitar seus alunos (seu fazer nesse espaço), por não enxergar sua utilidade para esse público específico.

A representação de que para “criminosos não há o que ensinar porque eles não vão usar isso para nada” constitui o fazer de Manoela, colocando esse fazer em suspensão e até mesmo estagnando-o. Portanto, ILE nesse espaço recebe a significação de um ensino fragmentado e repetitivo que basicamente circula em torno de palavras e/ou cumprimentos em inglês. Esse fato foi descoberto a partir da análise da aula, corroborado nos temas trazidos pelos participantes nas entrevistas e nos diários. Também na fala de Manoela esse tema se mostrou relevante, como apontado no relato acima: “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 insurgir, 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. Concordando com Riolfi (2007), ressaltamos que:

Na grande maioria das vezes, quando o desejo aparece, **a lógica quebra**; são opacas as causas, extravagantes os motivos. **O sujeito diz querer uma coisa e trabalha na direção contrária daquela que diz querer**, sendo que ele próprio não entende seus motivos e não tem como ter acesso a eles “de graça”. É preciso trabalhar para chegar a qualquer interpretação. Compreende-se, então, que a **dimensão inconsciente não se confunde com os interesses conscientes do sujeito**, que, muitas vezes, **estão organizados justamente no sentido de abafar o desejo, experimentado como amedrontador, dado que subversivo** (RIOLFI, 2007, p. 41, grifos nossos).

Ingenuamente, por muitas vezes temos a ilusão de ser totalmente possível controlar aquilo que enunciamos, na tentativa de atingir esse ou aquele objetivo, abafando o desejo e nossa verdade de sujeito, muitas vezes subversivo. Pêcheux (1997) identifica essa ilusão como *esquecimentos*. Para o autor, o sujeito é tomado por esquecimentos – os esquecimentos 1 e 2⁵³ – que lhe garantem ilusões relativas à sua unicidade e seu controle sobre aquilo que é dito. Dessa forma, o sujeito se esquece de que não tem o controle absoluto da linguagem. Nas

⁵³ Na concepção pêcheuxteana, o esquecimento 1 estabelece que o sujeito tem a ilusão de que é uno, a origem do sentido; esquece-se, deste modo, que, em nível consciente, o discurso se caracteriza pela retomada do já-dito e que a novidade ou a originalidade está na nova situação de enunciação. Já o esquecimento 2 se refere ao fato de o sujeito ter a ilusão de dizer tudo com apenas um significado, isto é, tem a ilusão de que todo interlocutor captará as suas intenções e as suas mensagens; assim, o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz tem significado transparente, sendo, de tal modo, compreendido de forma idêntica por todos os seus possíveis interlocutores (PÊCHEUX, 1997).

quebras produzidas a cada tentativa de controle do sujeito, encontramos algo que nos revela fragmentos de seu desejo sufocado, traços de uma língua que falha.

Ao tentar responder à pergunta “o que é ensinar inglês?”, a professora tenta controlar seu discurso, levando-o para um outro lugar, talvez *neutro*, mas o deslize de significantes é revelador: ensino como (eles) são ➡ faço e repito ➡ vão voltar para o mundo do crime ➡ ensino para criminosos ➡ não os ensino. Nessa fala, o deslize de significantes revela o desejo abafado de Manoela, mas que (a) amedronta (inferido, entre outros elementos, pelos deslizes, quebras e desconfortos reportados em sua fala), que não pode ser dito, dado o teor subversivo da imagem de educadora à qual ela está socialmente impelida a se identificar.

Vejamos, também, o recorte abaixo:

52.

E21	[o que é ensinar inglês?]	ENTREVISTA MANOELA MI
E22	ah:/ muito importante/ né?/	
E23	já / ensino pros meninos/	
E24	uma língua que/ não é a que eles usam/ normalmente/	
E25	então já é uma dificuldade pra eles de ta / ensinando / né?//	
E26	[e por que que pra eles é importante, você acha?]	
E27	//[risos]/[respirando fundo] // olha / se eu for responder PRA ELES	
E28	eu não acho que eles acham importante não/	
E29	porque se você /	
E30	você pode ver por todas as aulas/	
E31	que eles falam/	
E32	ah eu não sei pra que aprender inglês/	
E33	não vou aos Estados Unidos /	
E34	não vou / falar com ninguém em inglês /	
E35	então pra eles não é importante /	
E36	EU acho que eles não gostam /	
E37	mas eles aceitam /	
E38	eles me aceitam muito bem //	

No recorte acima, o riso e a respiração profunda da enunciadora apontam seu desconforto ao ser confrontada com a questão que lhe demanda reflexão acerca do ensino do ILE e de sua importância na vida de seus alunos.

Na ilusão de controle, 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 desse 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-a em sua singularidade: “*ensino pros meninos/ uma língua que/ não é a que eles usam/ normalmente/ então já é uma dificuldade pra eles de ta / ensinando*”. Manoela afirma que ensina para os alunos uma língua que não é aquela que eles normalmente usam (a língua portuguesa) e, ao continuar seu enunciado, surge uma quebra, que, à primeira vista, causa no mínimo um estranhamento: “*então já é uma dificuldade pra eles de ta / ensinando*”. Pontuando: *ensinando* no lugar de *aprendendo*, uma vez que ela dizia que era difícil para seus alunos, e estes no lugar sócio-histórico que lhes cabe, 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*” o ILE nesse contexto.

Nosso trabalho de escuta discursiva não permite que caiamos na cômoda tentação de dizer que se trata apenas de uma inocente troca de palavras. Assumimos essa quebra como um lapso de linguagem que dá corpo a um desejo abafado de Manoela: é difícil PARA ELA, como professora, ensinar essa língua, e ainda mais, nesse espaço. Exploramos também que, ao falar por seus alunos (E31: que eles falam/), Manoela fala também de si, na fala de outro: E32-34: *ah eu não sei pra que aprender inglês/ não vou aos Estados Unidos / não vou / falar com ninguém em inglês*.

Percebemos que Manoela se defronta com um não lugar de professora, fruto de uma contingência de oportunidades que a levaram para esse contexto e que, devido às representações circulantes nesse espaço, paralisam as possibilidades de se deslocar de um fazer que apenas gira em torno da repetição de poucas palavras ou estruturas como o uso das expressões *good morning*, *good afternoon*, *goodbye*, etc. Assim, apesar de a dimensão consciente trabalhar no sentido de abafar seu desejo, a dimensão inconsciente cria uma saliência que aponta para algo da ordem da estranheza, do desejo sufocado; algo que amedronta.

Ao final de sua fala, Manoela afirma que acredita que os alunos não gostam do inglês, mas aceitam e a aceitam muito bem: “*mas eles aceitam / eles me aceitam muito bem*”. Ao longo de nosso trabalho no centro, pudemos presenciar que os alunos de fato demonstram carinho pela professora Manoela. De um modo geral, eles demonstram gostar de estar em suas

aulas e elogiam sua paciência, educação e atenção para com eles. A professora, em contrapartida, evidencia seu tom amigável e sempre solidário para com seus alunos.

Cordié (1996, p. 42) define que “os melhores professores são aqueles que gostam do que ensinam, aqueles que parecem esquecer os imperativos do programa para passar alguma coisa de sua paixão. Nada é tão contagioso quanto o amor de saber.” Desse modo, essa capacidade de contagiar o outro define e estabelece o laço entre sujeitos e saber.

O que notamos, nesse sentido, é que há uma limitação naquilo que Manoela está encarregada de saber para poder ensinar. Seu lugar é então revelado como um *não lugar*, na medida em que o saber do qual ela deveria se apropriar é revelado como um não saber. Há incômodo, desconforto e tantas vezes seu desejo irrompe em seu discurso nas entrevistas realizadas durante o ano de coleta. Esse incômodo fica evidenciado também durante a aula analisada, ao identificarmos uma espécie de impaciência frente às questões dos alunos em relação ao conteúdo da aula. Essa impaciência se contrapõe a um aparente entusiasmo ao falar, durante da mesma aula, de temas como as fugas ou rebeliões das unidades socioeducativas.

Uma vez que o professor não sabe o que ensinar ou não sabe a importância daquilo que ele ensina, achamos por bem imaginar que não haverá espaço para tocar o aluno com o saber. Essa professora estará talvez mais preocupada em formular um conteúdo a ser enquadrado em um programa para que este venha tamponar o seu não saber e, conseqüentemente, a sua ausência de paixão pelo que ensina. Considerando a prática trilhada por Manoela, percebemos que esta se ocupa apenas em circular em torno de algumas palavras da LI, forma(ta)ndo um ensino fragmentado, ao mesmo tempo em que resvala sua atenção para temas específicos do espaço e da memória do encarceramento, tais como mortes, fugas, internações e desligamentos.

Observamos que os alunos pareciam realmente aceitar a aula e aceitar muito bem a professora de inglês por meio de uma relação muito amigável e com marcas de afetividade⁵⁴. Contudo, parece-nos que a aparente relação de afeto da professora com seus alunos tem o objetivo de recobrir não só o seu “não lugar”, quanto o seu “não saber”, neutralizando e sufocando possíveis reações desagradáveis. Parece-nos não haver uma implicação que faça com que Manoela se mobilize em seu lugar de professora, a fim de fazer com que a

⁵⁴ Referimo-nos ao tom cordial e carinhoso com qual professora e alunos sempre se tratavam mutuamente, não apenas durante as aulas, como também nos intervalos e/ou quando a professora passava pelos corredores da unidade. Nunca presenciamos, por exemplo, nenhum tipo de agressividade entre Manoela e seus alunos. No entanto, alguma animosidade era comum entre os alunos e a professora de português.

reabilitação ganhe corpo naquilo que ela ensina em suas aulas de inglês. A nosso ver, esse tipo de ação daria forma ao afeto e à preocupação com o futuro e o sucesso de seus alunos.

Assim, percebemos dizer que a professora (ainda) não consegue fazer uma ponte entre sua prática e a (mudança de) vida desses alunos. Isso parece acontecer, simplesmente, porque ela própria demonstra não acreditar em tal mudança, perpetuando um interdiscurso que produz efeitos de sentido no ensino do inglês: a LI é algo 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 constituirá.

Neste sentido, destacamos os seguintes trechos das entrevistas M1 e M2 realizadas com a professora:

53.

E39	[Você consegue perceber alguma relação do inglês (aprendizagem) com a vida desses alunos? (Há alguma relação)?] //	ENTREVISTA MANOELA M1
E40	[Risos] / não //	
E41	depois que tem UM ANO que eu to trabalhando com eles	
E42	/ eu acho/ EU ACHO que não // ta/	
E43	não sei se vou tá respondendo direitinho /	
E44	mas eu acredito que não//	
E45	[que não tem nenhuma relação com aprendizagem de língua e a vida deles]	
E46	acho não//	
E47	[e a aprendizagem de um modo geral? Você acha que tem alguma relação com a vida deles?]	
E48	acredito que n:::	
E49	NÃO /	
E50	EU acredito // que// pra todas as / as séries /	
E51	tem alguma coisa pra aprender SIM /	
E52	porque hoje em dia / tudo ta escrito em inglês /	
E53	então pra eles sim /	
E54	mas / eu acho que ELES / não veem isso como:://	
E55	preciso de aprender / inglês /	
E56	pra eu saber o que que ta escrito em uma outra língua (XXX) /	

54.

E57	[Como você vê a aprendizagem e mudanças na vida desses meninos?]	ENTREVISTA MANOELA M2
E58	// mudanças como? //	
E59	[o que vier na sua cabeça]	
E60	// // // nossa / nem sei //	
E61	[mudança na vida deles]	
E62	/ dos meninos? / uai / tudo de bom /	
E63	se tivesse /	
E64	se o inglês mudar alguma coisa na vida deles /	
E65	eu ia ficar super feliz /	
E66	de qualquer forma / [risos] /	
E67	não interessa qual forma /	
E68	eu sei que seja positiva / negativa não / risos /	
E69	o problema é que eles falam assim /	
E70	ah vou aprender e vou sair roubando em inglês /	
E71	não bobo / não rouba não que o povo não vai saber / [risos] /	
E72	você vai pegar (XXX) /	
E73	e eles não vão saber o que que você tá roubando / [risos] /	

Uma representação recorrente no discurso de Manoela diz respeito ao fato de os alunos não quererem, precisarem ou gostarem de aprender inglês. Esse dizer está sempre atrelado a uma das memórias desse espaço, que insiste em apontar para uma mais que provável reincidência criminal na vida desses alunos.

No recorte de número 3, Manoela responde, insistentemente, que acredita não haver qualquer relação entre a aprendizagem do inglês e a vida desses alunos: “*não // [...] eu acho/ EU ACHO que não [...] / mas eu acredito que não [...]*”. Contudo, observando nossa própria insistência com essa pergunta, Manoela muda o curso de seu dizer, por meio de uma incisa que quebra a formulação anterior, tentando reformulá-la (“*acredito que n.: NÃO / EU acredito*”), porém em uma direção não conhecida ou não acreditada por ela. Isto é, Manoela, ao tentar formular que acredita em uma relação entre aprendizagem (de ILE) e a vida dos menores infratores, delineia uma mera relação de decodificação ou tradução do que é escrito em inglês em nosso cotidiano. Em outras palavras, Manoela relaciona a aprendizagem de inglês à vida de seus alunos, defendendo que é necessário aprender a ler coisas escritas em inglês à nossa volta: “*tem alguma coisa pra aprender sim / porque hoje em dia / tudo ta*

escrito em inglês”, e não consegue fazer qualquer relação mais significativa de tal aprendizado. A professora indica, enfim, que para ela são seus alunos que não veem a relação entre a aprendizagem de ILE e a vida: “*eu acho que ELES / não veem isso*”.

No recorte 4, durante a entrevista realizada no segundo momento de coleta, Manoela não consegue relacionar sua prática, o ILE, à mudança de vida de seus alunos. Na linha E64, por meio do uso de uma condicional (“se”), Manoela, de certa forma, se distancia da responsabilidade de seu fazer, mas afirma que ficaria muito feliz “se o inglês mudar alguma coisa na vida deles”, ainda que não lhe fosse possível formular sua prática a partir dessa asserção. O que transparece, no entanto, é a imagem da não reabilitação dos alunos e a não importância do ILE, uma vez que os alunos resvalariam no mundo do crime, como visto de forma ironizada nas linhas E69-E73: “*ah vou aprender e vou sair roubando em inglês / não bobo / não rouba não que o povo não vai saber / [risos] / [...] e eles não vão saber o que que você tá roubando / [risos]*”. Utilizando-se do discurso direto, Manoela diz o que pensa, mas transfere tal dito e decorrente tomada de posição para seus alunos.

Apontamos, desse modo, que o dizer de Manoela traz o discurso Outro, aquele da imagem de que esses alunos não vão precisar do ILE para a prática de crimes, ou para a iminente morte precoce. Por acreditar nisso, a prática de Manoela e o modo como ela maneja a sua aula é certamente suspensa e mesmo, paralisada.

A incerteza acerca daquilo que é nomeado ILE nesse espaço é evidenciada principalmente no manejo e na (não) formulação e continuidade dos eventos e seus sentidos na aula de inglês, como podemos ver, por exemplo, nas primeiras falas da aula em análise. Diante da solicitação do aluno por uma música da Jennifer Lopez, há uma discussão se isso faria ou não parte de uma aula de inglês. A tomada de posição incerta da professora deixa evidenciado um incômodo “não saber” como manejar a demanda dos alunos por alguma atividade não planejada. Observemos, por fim, as linhas citadas:

55.

01	A1	Lógico que tem //	O aluno fala com indignação. Ele pedia para a professora trabalhasse algo da Jennifer Lopez. O outro aluno questionou se teria a ver com a aula. Segue sua resposta na presente linha.
02	P	↓ Tem?	(Risos sufocados) fala abafadas. Pergunta

03	A1	faz parte uê ///	aquilo que faz parte de uma aula de inglês (aquilo que deve compor uma aula)
04	P	↓ [Risos sufocados] Olha gente /	Tomada de turno /
05		então /	esboça uma justificativa
06		quem sabe /	O tom cai. Pausas intercaladas
07		eu vou dar uma aula aqui um dia / só / o / ↓ (XXX)	Incerto. O final de sua sentença é totalmente abafado pelo tom que desaparece. Incerteza.

Ao propormos o encontro de todo o *corpus* coletado no ano da pesquisa, partindo, sobretudo da análise da aula, nos é possível identificar que o ILE nesse espaço não vai além de uma instância multiplicadora da LEI, a ser visto, portanto, apenas como obrigação, como algo que deve constar nos prontuários dos envolvidos. É desconsiderada, no entanto, a atração do aluno por essa língua estranha. Menos ainda é percebida a sua dificuldade frente ao caráter “cabuloso” que isso representa. Como dito outrora, o aluno pode até ser visto, mas não é de fato enxergado, e a aparente afeição confunde os sujeitos aí envolvidos. Isso nomeado ILE não passa de palavras que se repetem para um público que está condenado ao esquecimento. Nesse sentido, apresentamos o recorte abaixo:

56.

E74	eu / eu/ tento BUSCAR / todos / né?/ os adolescentes //	ENTREVISTA MANOELA M2
E75	a/ gostarem / da língua / inglesa /	
E76	pra eles/ conseguirem/ receber que ela é muito importante /	
E77	/ pra vida de qualquer pessoa / não só pra vida deles /	
E78	porque hoje em dia //	
E79	TODOS os lugares que a gente vai /	
E80	tem / alguma coisa escrita em inglês /	
E81	então / eu tento buscar /	
E82	fazer com que eles gostem /	
E83	pra eu poder passar a minha matéria / e/	
E84	que eles venham a gostar dessa matéria / e //	
E85	aprender mesmo/	
E86	pelo menos um pouquinho /	
E87	porque eu falo o seguinte	

E88	não adianta eu lançar um tanto de matéria e não aprender nada /
E89	eu prefiro ficar o ano inteiro na mesma matéria
E90	mas aquela matéria eles aprenderem//
E91	[e como que isso pode mudar a vida deles?]
E92	// // não sei //
E93	a vida deles é bem complicada /
E94	mas eu tenho um ano que to aqui /
E95	e vejo/ muitos saem /
E96	e voltam mesmo pro crime
E97	e vão pro CERESP /
E98	eu / EU acredito assim /
E99	eu tento /
E100	e dentro do que eu estou acreditando /
E101	e faço de coração / (XXX)
E102	eu estou gostando /
E103	mas eu não sei se /
E104	nem inglês e nem nenhuma outra matéria /
E105	eu não acredito que / possa ta mudando /
E106	a maneira deles de ta pensando não /
E107	gostaria muito que isso acontecesse mas /
E108	a vivência de um ano / todo inteiro/
E109	e nenhum adolescente que saiu e que foi pra escola /
E110	TODOS saíram ou morreram
E111	ou saíram e cometeram outro crime
E112	e foram pro CERESP /
E113	TODOS /
E114	não teve nenhum pra eu falar com você assim/
E115	não / fulano saiu voltou pra escola e está bem /
E116	Nenhum

Resgatamos, por meio desse recorte, o ILE sendo nomeado como algo importante, mas como apenas palavras soltas a serem lidas/decodificadas (Cf. E80 “tem / alguma coisa escrita em inglês /”). Contudo, na linha E76 uma formulação curiosa chama nossa atenção. Manoela afirma buscar formas para que os alunos consigam “receber” que o ILE é importante. O verbo *receber*, pelo que nos indica o curso da fala de Manoela, aparece no lugar do verbo

“perceber”. Apontamos, a partir desse lapso, a concepção do ILE como algo importante a ser recebido, dando-nos pistas do posicionamento passivo do sujeito diante do objeto que lhe é estranho.

A partir do relato acima, apreendemos a nomeação de um ensino de ILE como sendo algo mensurável, limitado, fragmentado a partir não apenas das limitações linguísticas da professora, mas, sobretudo, a partir de uma representação do sujeito (aluno-encarcerado) para o qual esse ensino é direcionado (Cf. E100: “e dentro do que eu estou acreditando /”). Sobressai a imagem paralisante, a partir da qual uma vez que os alunos não dão continuidade a seus estudos, basta ensinar um pouquinho, o mais que suficiente para essa fase imposta pela LEI. Assim, deparamo-nos com a concepção de que basta que seja ensinada uma mesma matéria o ano todo. Essa fala corrobora a ideia acerca do efeito de suspensão que lançamos nessa tese.

Não obstante, esse relato também nos aponta algo da ordem da busca dessa professora. Assim, não podemos dizer que Manoela vivencia sua prática sem buscas, conflitos ou embates.

Muitas são as adversidades diariamente enfrentadas por Manoela para delinear a prática com a língua inglesa – que também lhe é estranha, senão *cabulosa* – para esse público nesse espaço particular e que muito demanda dos profissionais que atuam nesse lugar. Entendemos que não é simples combater a imagem que se formou nos dados estatísticos acerca da reincidência criminal desses alunos, e que é tão bem divulgada pela *mídia*. Essa imagem a paralisa, como discutiremos a partir do relato abaixo:

57.

E117	olha / eu / com sinceridade / eu gostaria assim //	ENTREVISTA MANOELA M2
E118	de / tentar ensinar pra eles / na // dentro da // // da / do que TEM que ser passado né /	
E119	de quinta sexta e oitava /	
E120	dá de cada série /	
E121	igual os outros professores /	
E122	todos conseguem fazer //	
E123	eu acho assim / conseguem / não sei né /	
E124	mas / parece que sim / que /	
E125	igual português /	

E126	português é muito mais tranquilo /
E127	pro'ce trabalhar a matéria de quinta / ou a matéria de sexta / a matéria de sétima /
E128	por que? / porque os meninos têm domínio da língua /
E129	o inglês eles não têm domínio /
E130	ce vai /pegar lá pra eles / é:: passado / futuro / e:: / nem sabe o presente /
E131	então assim / complicado /
E132	mas igual o pessoal fala
E133	/ nó / só verbo to be /
E134	só verbo to be / dentro de escola / no regular / normal //
E135	mas / os meninos não aprendem nem o verbo TO BE //
E136	então / assim / como que/ como que pode passar pra frente /
E137	se eles não aprenderam nem o BÁSICO //
E138	então é isso que eu falo /
E139	se eu pelo menos consegui deixar pra eles // POUCAS palavras / ou poucos vocabulários /
E140	mas que eles vão ver e vão conseguir identificar o que aquilo significa /
E141	igual / falei / no / no / xadrez /
E142	o que que é é:: <i>Red Nose</i> /
E143	eles sabiam que é nariz vermelho /
E144	o que mais tem nas camisas que eles usam / boné / é isso //
E145	ou saber <i>fast food</i> /
E146	ou saber // é:: / <i>clock house</i> /
E147	que são as coisas que TÊM em / nas camisas /
E148	que são marcas que eles usam /
E149	já ta / já é suficiente / né /
E150	conhecer mesmo /
E151	saber um POUQUINHO /
E152	ou escutar uma música /
E153	às vezes / e identificar alguma palavra /
E154	porque / a música em si //
E155	eu acho que / se eles / PELO MENOS / tiverem essa noção / já vai ser importante /
E156	porque eu fico toda feliz quando eu estou ensinando alguma coisa /
E157	igual cores/ que depois eu chego na sala / e falo uma outra coisa e / eles

	lembram / aque ~que é aquela cor / né /
E158	então / assim / pra mim é só isso mesmo /
E159	eu acho que é importante / eles terem pelo menos um POUQUINHO / de conhecimento /
E160	pra poder / identificar as palavras em inglês mesmo / na vida deles / do dia-a-dia / no cotidiano //
E161	porque a matéria em si / mesmo / eu acredito que:: // que / fica complica ~ eu falei assim /
E162	que até pra mim é ruim /
E163	porque quando eu tava trabalhando lá fora / os meninos tinham livro /
E164	então eu tinha que seguir o que o livro mandava /
E165	independente se tivesse dúvida ou não tivesse /
E166	eu tinha que sair / buscar / e ensinar /
E167	porque tem eu tenho que terminar /
E168	chega aqui eu fico parada /
E169	NA MESMA COISA TODO DIA / NÃO MUDA / PORQUE NÃO TEM COMO MUDAR!! // //
E170	porque eu fico sem saber como que eu posso fazer /
E171	como que eu posso mudar /
E172	ou tentar trabalhar uma outra matéria // se / se eu / só pego // //
E173	é:: igual a gente começou a fazer /
E174	depois que trabalhou as cores // // //
E175	é:: o da / o:: / o pronome demonstrativo this / that /
E176	mostrando / dentro de sala de aula /
E177	trazendo exemplo / trazend ~ pegando em revistas /
E178	passa dois dias / já não lembra mais /
E179	então é assim // difícil sabe /
E180	nó é muito difícil /
E181	uai a música / trabalhamos tanto tempo a música /
E182	não lembrava nem o título da música // [tom de indignação e de frustração]
E183	então assim //
E184	[desmotiva?] /
E185	é isso mesmo / é desmotivação /
E186	porque / acaba que você também pára no tempo //

Por meio desse recorte, aproximamo-nos do sujeito que convive com a força de um espaço LEI que paralisa, mas também com a força outra que o faz caminhar, ainda que os movimentos sejam incrivelmente pequenos, limitados, circulares.... Esse recorte explicita embates travados por Manoela nesse espaço.

Percebemos que nossa entrada na realidade LEI do ensino-aprendizagem ILE no qual Manoela atua, de certo modo, também como uma força outra que continuamente confronta a força paralisante. Dito de outro modo, nas entrevistas realizadas ao final do ano de coleta, é mais fácil vislumbrarmos momentos de inquietação e movimento em relação à prática de Manoela. No recorte acima, por exemplo, ainda que o ILE continue a ser vislumbrado como ensino-aprendizagem de poucas palavras, notamos 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 ILE (Cf. E160: “pra poder / identificar as palavras em inglês mesmo / na vida deles / do dia-a-dia / no cotidiano //”).

Notamos também que a professora inclui, nessa fala, trabalhos realizados juntamente com a pesquisadora (Cf. E173: é:: igual a gente começou a fazer; e E181: [...] trabalhamos tanto tempo a música). Primeiramente, ao se referir ao trabalho feito com revistas para explorar o uso dos pronomes demonstrativos da língua inglesa e, segundo, o trabalho com a Música *Without You*, cantada por Mariah Carey. No primeiro caso, a ideia surgiu a partir de uma conversa entre a pesquisadora e a professora. No segundo caso, ao observarmos que um aluno perguntava sempre sobre coisas ligadas a essa música, sugerimos à professora que esta fosse incluída na aula, apresentando, além da letra, possibilidades didáticas que poderiam ser trabalhadas a partir da canção. Vemos, com isso, que, ainda que disforme e não claro, há uma pista daquilo que poderia traçar para a professora a relação entre o ILE e o sujeito-aluno- (talvez não) encarcerado, mesmo que a professora não seja capaz de vislumbrar esse movimento de subjetividade em seu fazer.

Como já delimitado, descobrimos que a concepção de espaço é crucial para a compreensão acerca do ensino-aprendizagem de ILE nesse cenário. Percebemos que a nomeação dessa prática, assim como a relação entre os envolvidos, é irremediavelmente formulada a partir dos efeitos de estar dentro-fora desse espaço da LEI. Observamos que esse fato é evidenciado na análise de todo o nosso *corpus* e seus desdobramentos. Manoela evidencia que também para o professor (ou qualquer profissional) o binarismo que marca

esse espaço atuará sobre o modo como sua prática é formulada: a condição de estar dentro-fora.

Como vimos, nessa relação há o trabalho da memória, mobilizada a partir de novas ocasiões vivenciadas pelo sujeito; é nesse movimento dinâmico que as relações são delimitadas e o poder, distribuído em um dado espaço (DE CERTEAU, 1988). Como apontado no esquema sobre o espaço (DE CERTEAU, 1988), sabemos que a composição (física) de um dado lugar inicial (I), é submetida ao modo com que a memória (II) interfere em um dado momento atual (III), mobilizando as relações no/com o espaço (IV). Temos, assim, tempo e espaço interligados.

Na linha E163 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, nos indicar alguns de seus embates vivenciados nesse espaço peculiar: “porque quando eu tava trabalhando **lá fora**”. Nesse outro espaço (“lá fora”), Manoela também convivia com suas limitações linguísticas e sua prática com uma língua que lhe é, enfim, estranha. No entanto, o fato de ter um livro como norte a obriga a prosseguir (E164-167: 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 /, sendo que nessa última linha (E167), passado e presente se apresentam na formulação, por meio do uso do verbo deôntico *tem / tenho*. Em contrapartida, o espaço da LEI, o aqui, paralisa, estagna, suspende o tempo e o fazer, a partir de uma memória que joga em cena um passado que condena a possibilidade de um futuro: não há reabilitação, logo, não adianta caminhar: E168: “chega aqui eu fico parada”.

Apresenta-se, na sequência, na linha E169, um desabafo e a maior expressão simbolizada dos embates vivenciados por Manoela nesse espaço paralisante, no qual o efeito de suspensão ganha forma. Em tom elevado, Manoela quase grita: “NA MESMA COISA TODO DIA / NÃO MUDA / PORQUE NÃO TEM COMO MUDAR!! // //”. Vemos que o ILE é suspenso nesse e por esse espaço, circulando em torno de uma mesma coisa (bom dia, boa tarde, boa noite, por exemplo), todo dia, o ano todo, pois, como apontado no desabafo de Manoela, não há como mudar toda uma memória que coabita esse espaço. Seu desejo por movimento, mudança é paralisado. Resta-lhe, assim, a repetição estagnante, que até trabalha para tamponar seu não saber, mas também o confronta. Contudo, ao ser impelida, via esta pesquisa, a nomear o seu fazer e a refletir acerca dele, essa realidade que, até então, estava bem acomodada, passa a incomodar, como algo que lhe foi retirado, perdido e/ou desafiado. Acreditamos que esta pesquisa a retirou do conforto da certeza sobre o seu fazer, e, portanto,

abrindo espaço para que seu desejo pudesse surgir. Nesse hiato, nessa falta insurge um incômodo, ou seja, aquilo que Lacan ([2005] 2005) articula como da ordem da angústia. Segundo o autor:

[...] 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 [...] (LACAN [2005], 2005 p. 33-4).

Vemos, finalmente, que a formulação de Manoela está relacionada à sua frágil formação; à sua (falta de) opção em trabalhar nesse contexto e à ausência de formação (contínua) para os profissionais desse contexto. Nesse sentindo, notamos que lhe falta investimento para um trabalho de reconstrução do significado reabilitação/encarcerados que seja capaz de confrontar a memória que paralisa seu fazer. A fala de Manoela reporta à desresponsabilização por meio da qual o ensino-aprendizagem de ILE é nomeado. Ao mesmo tempo, sua formulação está relacionada a estatísticas trazidas nesse e para esse espaço por meio da memória, que não descansa. Essas estatísticas também paralisam, estagnam, suspendem o fazer (e ser).

Como afirmado por Leander (2002), barreiras são quebradas e remodeladas pelas práticas e relações sociais que acontecem em dado espaço em dado momento e não pelo efeito do espaço e do tempo fechados em si. Nessa direção, o exercício quase que diário de nossa presença no centro o colocou, de alguma forma, em movimento, lembrando que o espaço é um lugar sendo exercitado (DE CERTEAU, 1988).

Vejamos, na próxima subseção, um pouco da relação entre a professora e a pesquisa(dora) e o modo como essa relação marca ou não esse espaço de aprendizagem.

9.2 O JOGO EM DEFESA DOS INTERESSES: PESQUISADOR(A) X PROFESSORA?

Após nosso primeiro encontro com a diretora Marta, que administrava o ensino de todas as unidades socioeducativas de Belo Horizonte na época da coleta (as unidades que integram a Escola X), fomos direcionados à unidade investigada. Foi, portanto, a diretora quem escolheu a unidade que seria pesquisada por motivos que são incertos para nós. O mais aparente seria o fato de ser a unidade com mais problema de disciplina e aquela que, fisicamente, mais se parece com uma prisão. Diversas vezes, ouvimos relatos de pessoas

dizendo que aquela era a unidade “mais feia”, necessitando, assim, de mais ações pedagógicas.

A diretora via a nossa pesquisa como uma forma de investigar e divulgar essa realidade de ensino, muito pouco explorada e conhecida, sobretudo, pela academia científica, nas universidades. Ao mesmo tempo, Marta vislumbrava, em nosso projeto, uma possibilidade de parceria promissora entre a universidade e a escola, que, sem dúvidas, traria melhorias ao ensino desenvolvido naquele espaço. Por isso também, ao propormos visitas e coletas quinzenais em apenas três das turmas da unidade, Marta nos sugeriu que acompanhássemos todas as aulas de ILE do centro, modificando nosso projeto de observação e coleta. A professora Manoela não foi consultada, *a priori*, se gostaria ou não de participar da pesquisa. No entanto, a princípio, fomos muito bem recebidos também por ela.

Ao propor o projeto de pesquisa de Doutorado, entrando nesse contexto de ensino-aprendizagem de LE, também imaginávamos ser tranquilamente possível e necessária uma parceria com a professora do centro, compartilhando com ela reflexões e, consequentemente, possibilidades para seu fazer, uma vez que fazia parte da metodologia de coleta da escrita dos diários planejar as aulas juntamente com ela, no sentido de delinear, cuidadosamente, o modo com que os diários seriam introduzidos em suas aulas.

Assim, esperávamos deixar reflexões acerca da possibilidade de uma prática na qual o ensino-aprendizagem ILE pudesse significar um ponto de (re)significação para o aluno encarcerado. Nesse sentido, o projeto de abordagem apresentado à Marta e à Manoela utilizaria filmes e músicas de alguns *rappers* que vivenciaram uma vida de crimes em sua adolescência, mas que mudaram sua história por alguma paixão (como a música, a escrita, o esporte ou a fé) que fez com que sua realidade fosse (re)significada.

No entanto, foram muitas as implicações advindas da relação entre pesquisa(dora) e professora. Em outras palavras, deparamo-nos com resistências às propostas de planejamento conjunto devido à insegurança de Manoela diante de suas dificuldades linguísticas. Acreditamos que a resistência se deveu também ao fato de ela não acreditar que o ILE poderia ser um elemento de mudança ou de importância da vida de seus alunos. Manoela demonstrou, assim, um desconforto ao elaborar ou compartilhar reflexões em torno de seu fazer e, até mesmo, levantou a impossibilidade de implementar sugestões didático-pedagógicas por não se sentir identificada com as atividades ou autorizada linguisticamente a desenvolvê-las.

Com nossa entrada nesse contexto, passamos a colocar em cena uma série de questionamentos que até então não faziam parte do cotidiano da professora. A simples pergunta do tipo “o que você ensina?” fez com que um grande incômodo se instaurasse e aparecesse em nossa relação em forma de desconforto e de queixas de questões como sua falta de tempo, ou a reincidência criminal de seus alunos. Nossa presença transformou-se na atualização constante dessa pergunta e de seus desdobramentos (*o que você ensina? Qual a importância? etc.*). Durante o período de constituição do *corpus* pesquisado, passamos a acreditar que Manoela foi instada a refletir acerca de alguns temas, tais como, “para que esses adolescentes estudam a língua inglesa?”, por meio de nossa incômoda presença. Adjativamos nossa presença como *incômoda*, pois verificamos que ela desestabilizava o lugar cômodo e conhecido no qual seu fazer estava instalado. Era um fazer apoiado em uma relação muito cordial com seus alunos e com todos os envolvidos no funcionamento da unidade (coordenadora pedagógica; agentes, professores, e outros).

Percebemos, enfim, que Manoela porta, em sua subjetividade, o que é de ordem cultural e somos reportados à seguinte formulação de Marilena Chauí (2000):

[...] somos uma formação social que desenvolve ações e imagens com força suficiente para bloquear o trabalho dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira (CHAUÍ, 2000, p. 91).

A aparente cordialidade se revela como uma forma encontrada por Manoela para calar os possíveis conflitos e perigos que seus alunos representam (como em qualquer relação com o outro). Conflitos e contradições são perigosos e podem, portanto, ser abafados por aqueles que detêm o poder através de “relações pessoais de favor, clientela e tutela” (CHAUÍ, 2000, p. 91).

No segundo momento das entrevistas, algumas perguntas estavam mais enfocadas na relação entre a professora e a pesquisa(dora). Vejamos, abaixo, o primeiro recorte que retoma questões até aqui apresentada, mas também introduz elementos importantes acerca da relação entre os envolvidos nessa pesquisa. Observemos:

58.⁵⁵

E1	// uai / ajudar os meninos que estão aqui / né? /	ENTREVISTA MANOELA M2
E2	[e como que você os ajuda?]	
E3	// dentro da sala de aula/ trabalhando // inglês com eles / e //	
E4	quando precisar de outras formas / também /	
E5	vou ta trabalhando /	
E6	hoje eu trabalho como professora de inglês //	
E7	[de que forma?]	
E8	/ ensinando // //	
E9	[é // você falou que pretende continuar / aí você fala / que ajuda ensinando / então pra que que serve o inglês pra eles?]	
E10	// // / ah:: aí voc~ê pergunta pra eles né / não pra mim / [irritada]	
E11	[mas você tem uma crença dentro de você / até no momento de dar essa aula / na hora de você ensinar que serve para alguma coisa/ pra que que serve / pra você / pra eles é uma outra pergunta] // // // [pra que que serve o inglês na vida desses meninos?] // // [ou não serve pra nada?] // //	
E12	não sei te responder essa pergunta /	
E13	porque não é só inglês que eles têm / têm todas as matérias //	
E14	não é só o inglês que vai fazer alguma coisa pra eles não /	
E15	hoje aqui dentro do centro eu trabalho com eles língua inglesa	
E16	e trabalho o que tem que ser trabalhado dentro do inglês //	
E17	agora / pra quê que serve pra eles eu não sei não //	
E18	[dentro de sua cabeça / se você fosse interna / você nesse contexto / no lugar desses meninos / pra quê que você poderia estudar inglês? / você consegue imaginar essa situação?] // // // [e eles com o inglês? / Qual que é a relação que eles têm com o inglês?]	
E19	// comi ~ relação COMIGO / até acho que eles ATÉ gostam do inglês / porque eles têm uma relação bacana comigo /	
E20	porque:: // até então pra eles / eles / é uma / uma coisa diferente / que eles /	
E21	pra eles não serviria pra nada / em / em roubo e nada /	
E22	é isso que eles falam na sala de aula /	
E23	[e para você / o que que esse contato com esses meninos representa para você?]	
E24	// uai / eu / de alguma forma / eu vou ajudar / pra eles / positivamente //	

⁵⁵ Relato produzido a partir da seguinte pergunta: “Então quais são as escolhas que envolveram o contato com a LI até aqui? Você já falou como aconteceu / Surgiu / e o que representa trabalhar no centro hoje / quando você fala assim / “não pretendo sair” / então significa o que trabalhar em um centro de reabilitação?”.

E25	eu gosto deles / muito / e assim // tento fazer / o que for possível / pra que eles não voltem pro mundo do crime / né/
E26	mas até então // não teve nenhuma // resposta positiva não/
E27	nesse tempo todo que eu to aqui / todas as respostas que vêm / dos que saem/ são negativas /
E28	[então / você fala de novo em ajudar / então de que forma você acha que o inglês ajuda esses meninos?]
E29	// // // eu já respondi /
E30	eu não acho que o INGLÊS vai ajudar esses meninos /
E31	como qualquer outra / outra matéria /
E32	a gente ta aqui pra TENTAR ajudar /
E33	mas eu não sei se existe uma forma / que vai ajudar esses meninos //
E34	[esse TENTAR / como que é esse tentar?]/
E35	ensinando pra eles o que eu aprendi / de inglês / da mesma forma que eu aprendi / eu passo pra eles /
E36	[Eles e você / acho que você já falou um pouquinho né / a relação é muito boa]
E37	ótima / não tenho problema nenhum em relação / com eles / não /
E38	[como é que fica a entrada da pesquisadora nessa história?]
E39	/ ah / valdeni / eu nunca tive problema algum com nenhuma pessoa fazendo estágio em minha sala não //
E40	eu // assim // to achando muito cansativo / porque já ta muito tempo /
E41	e:: acaba que a gente // desde o primeiro dia / eu não menti / eu sempre senti que assim // que INCOMODA um pouquinho / apesar de ajudar e TUDO /
E42	tem hora que // os meninos têm uma confusão / eles não sabem / pra quem que eles vão / ter a direção ~ direcionamento na sala de aula /
E43	então assim // não sei / eu nunca TIVE uma pessoa / por tanto tempo fazendo estágio na minha sala de aula /
E44	eu tive / pouco tempo / que foi estágio de faculdade / no Júlia Lopes /
E45	mas que não durou nem dois meses / então assim /
E46	ela ficava / igual você fica mesmo / em observação / e pegava comigo os exercícios / que / eu / fazia / pra / poder colocar na pasta dela de estágio /
E47	mas eu nunca tive / outro / um outro tipo de estágio /
E48	sempre os estágios que eu tive / foi nessa escola que eu trabalhei / pouco tempo /
E49	foram duas pessoas só que fizeram estágio na minha sala /
E50	mas igual eu falei / a contribuição é ótima /
E51	só que meu problema / é:: / tempo que a gente não tem / pra poder // poder / aproveitar mais / sabe /
E52	porque / não tem tempo mesmo não /
E53	cada dia uma coisa /

E54	[você poderia falar um pouquinho mais sobre esse incomodo] / [interrupção. A professora de Geografia bate na porta e chama Manoela para fazer a premiação dos alunos vencedores do jogo Xadrez Chinês]	
-----	--	--

A fala de Manoela acerca de sua prática está fortemente ancorada no uso do verbo *ajudar*, de modo que ela sempre retorna a essa ideia quando solicitada a falar de seu fazer nesse espaço. Notamos, no entanto, que esse verbo e sua função lhe parecem ser vazios, carentes de significação. Assim, diante de nossa marcada insistência por esclarecimentos acerca da função do inglês nesse cenário, bem como acerca do modo como a professora “ajuda/tenta ajudar seus alunos”, além da visível irritação da professora, também nos deparamos com a fala que transporta consigo a imagem acerca da representação que ela tem da inutilidade do ILE na vida desses alunos (cf. E17. “agora / pra quê que serve pra eles eu não sei não //”; E21 “pra eles não serviria pra nada / em / em roubo e nada /”; E30 “eu não acho que o INGLÊS vai ajudar esses meninos /”) e outros elementos já discutidos ao longo desse trabalho.

A partir da linha E38, é jogada em cena a pergunta que demanda que a professora fale de sua relação com a pesquisadora. Mais uma vez, aparece o verbo *ajudar*, mas, paralelamente, aparecem também o verbo *incomodar* e o adjetivo *cansativo*. Ressaltamos que, por indicação da diretoria, a pesquisadora foi apresentada, com raras exceções, como estagiária. Manoela sempre preferiu se referir e/ou apresentar a pesquisadora dessa forma, até mesmo quando não estávamos nos limites da escola. É um fato que entendemos como uma tentativa dela de manter estável seu lugar de professora frente ao olhar do outro a seu redor.

No recorte acima, também aparece a perspectiva de Manoela acerca do modo como ela acredita que os alunos vivenciam a presença de outra pessoa, que não ela e o agente socioeducativo, na sala de aula. Nesse momento, a professora traz para a cena o substantivo “*confusão*”, essencial à noção de espaço que aqui formulamos (Cf. E42 “tem hora que // os meninos têm uma confusão / eles não sabem / pra quem que eles vão / ter a direção ~ direcionamento na sala de aula /”). Nesse enunciado, localizamos que Manoela articula, entre glosas e modalizações, que a presença da pesquisadora na sala de aula representaria um desafio a sua autoridade em relação aos alunos.

A análise desse enunciado nos indica questões particulares ligadas ao fazer de Manoela no que se refere ao direcionamento de sua aula. Notemos que nesse seu dizer (“os meninos têm uma confusão / eles não sabem / **pra quem** que eles vão / **ter a direção ~ direcionamento** na sala de aula /”), há a mobilização de, pelo menos, dois efeitos de sentido

articulados pela relação entre o dito e não dito, por meio do uso da preposição “para/pra”. O primeiro sentido seria que “os alunos têm uma confusão (se confundem), pois eles não sabem **para** (a) quem eles vão se dirigir” e, já o segundo, é entendido como: “os alunos têm uma confusão porque eles não sabem de quem (a partir de quem) terão direcionamento”. Entendemos que, a partir dessa fala, somos reportados tanto para a questão do direcionamento/manejo da aula, quanto para o embate de Manoela frente à sua posição enunciativa de professora assumida, negada ou confrontada durante o (a ausência de) liderança, ou a partir do fato de que o olhar do outro (da pesquisadora) está presente em sua sala. Vemos, nesse sentido, que o olhar da pesquisadora assumindo sua posição enunciativa e, por isso, portando consigo o saber legitimado a partir de seu lugar social (doutoranda/pesquisadora de uma instituição federal renomada), incomoda, desestabiliza, confronta o então acomodado “não saber” linguístico-metodológico da professora. As questões que se instauram e que emergem na relação entre a professora e a pesquisadora são, principalmente, as seguintes: Como defender um conhecimento tão frágil do objeto de ensino frente ao olhar do outro que conhece? Como resguardar uma posição diante de uma presença que a desestabiliza? Vejamos a fala de Manoela na tentativa de articular essa relação:

59.

E55	eu / eu / olh ~ olha só pra você ver / eu / eu não ten ~ eu não tenho NENHUM problema com os agentes / dentro da sala de aula / eles não /	ENTREVISTA MANOELA M2
E56	PRA MIM / é como se eles não estivessem na sala de aula //	
E57	agora / não sei explicar porquê / não sei se é porque já acostumei / não sei //	
E58	porque // agora / aí mesmo dentro do caso / você entrou / também tava tranquilo /	
E59	tava me ajudando e tudo /	
E60	só que eu comecei a perceber / igual eu falei /	
E61	nossa Valdeni / o problema / é só esse / você SABE muito /	
E62	e eu to aprendendo ainda /	
E63	de repente os meninos vão até perceber /	
E64	eu acho que era esse o problema / só /	
E65	porque / não tive problema nenhum com você / de relacionamento não /	
E66	senão eu nem conversava com você / né / no e-mail / [risos]	

Como já discutido acima, a presença dos agentes, condição *sine qua non* para o acontecimento das aulas, é elemento da ordem da LEI desse espaço e, por isso, é aceita e incorporada. Apesar de termos presenciado queixas de professoras sobre a participação de agentes durante a aula, na grande maioria das vezes, sua presença não causa estranhamento ou desconforto. Da mesma forma, os agentes relataram que até gostam de ter que acompanhar os alunos durante as aulas, pois, assim, estão também estudando. A partir de nossa entrada nesse cenário, a professora se deu conta (“só que eu comecei a perceber”), de que os alunos poderiam perceber (“de repente os meninos vão até perceber”) seu frágil conhecimento linguístico e até mesmo metodológico. Mais do que isso, o incômodo que se instala na relação entre a professora e a pesquisadora advém do iminente risco de desestabilização do que, até então, estava acomodado e até camuflado na relação da professora com seus alunos. Observemos abaixo, o recorte transcrito de nosso diário de campo:

[...] A Manoela comentou comigo seu medo que os alunos achem / julguem que eu saiba mais ou **que comecem a duvidar/questionar** o seu conhecimento. Ela afirmou que ela sabe aquilo que é ensinado a eles - aquele conteúdo. Em nossa reunião que aconteceu agora a pouco em nosso grupo de estudos, me peguei pensando e articulando que esse tipo de negação e resistência está constitutivamente atrelado às limitações linguísticas dos professores que, diante de seu não saber aquilo que ele deve ensinar, se esconde em um fazer cômodo, controlado e infrutífero, mas capaz de garantir a ordem interior que o mantém ali naquele lugar. [...] (VALDENI, Diário de Campo, 10 mar. 2008, grifos nossos).

Além de demandar um trabalho árduo, assumir essa fragilidade de conhecimento não é trivial, ou sem conflitos; demanda muito trabalho, e demanda também estar pronto para se estranhar (REVUZ, 1998), principalmente pelo fato de estar na presença do outro. Uma pesquisa como esta fatalmente demanda do professor observado estar pronto e aberto para vivenciar a experiência de se confrontar diante de sua fragilidade. Na linha E124, abaixo localizada, Manoela tenta simbolizar tal relação, falando da vergonha de encarar aquilo que lhe é novo, expondo seu estranhamento e seu “não saber” diante dos olhos da pesquisadora: “eu fico com vergonha porque pra mim é uma coisa nova / de ta trabalhando na sua frente que já sabe / as vezes é isso / né? /”. Também nas linhas E116 e E117, Manoela revela sua insegurança diante de nossa presença, que desestabiliza sua zona de conforto: “mas tem hora que eu falo assim / gente / eu acho que não tinha que ser assim / tinha que ser de outro jeito”; “mas eu não sei como é que tem que ser esse outro jeito”.

Procuramos investigar e descobrir, juntamente com Manoela, esse outro jeito, mas o fato de ela não estar pronta, evidenciado por suas constantes recusas e queixas, fez-nos recuar

e limitar nossa atuação no centro. Antes do recuo, tentamos realizar com Manoela reuniões de planejamento de aulas de forma que tivéssemos insumo para formar nosso *corpus* através dos diários de aprendizagem dos alunos. Nessas reuniões, ela chegou a demonstrar interesse em ter aulas da língua inglesa, as quais nos oferecemos para ministrar-lhe. Constatamos, no entanto, que esses gestos geraram outros gestos de resistência. No final do ano de formação do *corpus*, partiu de Manoela que tivéssemos mais encontros após o fim do ano letivo, durante suas férias. Imediatamente, explicitamos nosso interesse e disposição, mas os encontros nunca se efetivaram, sendo a ausência de tempo o maior argumento de Manoela.

Vemos, assim, que a pesquisa e sua demanda pela escrita dos diários e pela relação com a pesquisadora também movimentava o espaço e seu sujeito. Vejamos, por fim, alguns elementos da relação do sujeito-aluno-encarcerado com a pesquisa(dora) a partir da fala de Manoela. Observemos, então, o recorte abaixo:

60.

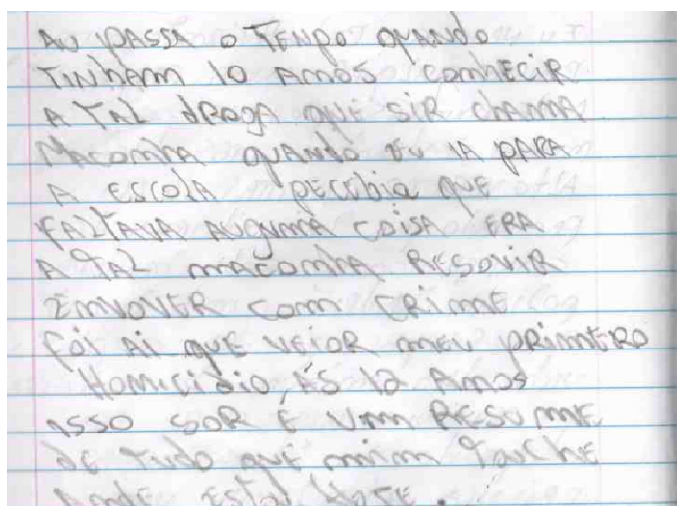
E67	chegava / por exemplo // na sala // a sexta série aqui em cima é tranquilo /
E68	MUITO menino / na sala do Herick Fortunado /
E69	o Herick Fortunado PRECISA daquela pessoa do lado dele //
E70	quando ele viu que você DAVA a atenção que ele QUERIA // pronto /
E71	vou GARRAR a Valdeni porque a Manoela / eu tentei e não consegui /
E72	por que se tendess ~ se deixasse / eu tenho oito alunos /ou nove / não lembro / a sala /
E73	se ficar SÓ por conta do:: / Herick Fortunado / infelizmente / eu teria que dar aula particular pra ele / não tem condição /
E74	eu não posso tratar ele melhor que os outros / eu trato / todos iguais //
E75	não tenho preferência nem por um nem pro outro / gosto de todos / ig ~ mesmo / né / proporção /
E76	então assim / também atrapalhava / / porque ele / igual eu falo / os meninos são inteligentes demais /
E77	porque eles sabem // que // bom / aquilo que a Manoela ta passando / eu não sei / não quero saber também / porque / pra mim não tem importância / às vezes / vamos supor /
E78	vou conversar aqui com a Valdeni sobre minha vida /
E79	porque é o que eles gostam /

Nossa vivência no centro nos permite concordar com Manoela no que diz respeito à necessidade do aluno Herick Fortunado de uma atenção que extrapole o campo da fala vazia e

se faça presente na relação. O aluno já tinha completado 18 anos, mas apresentava muitos problemas de aprendizagem e de relacionamento. Era muito nervoso, tinha os dentes estragados e andava sempre muito sujo, não tendo um cheiro agradável. No entanto, observamos que o convite de escrever o diário e nele falar da língua inglesa, mas com a possibilidade de falar de sua história, de alguma forma, que aqui não nos é possível alcançar, “mexeu” com a subjetividade do aluno.

Herick gostava de escrever no diário e por muitas vezes pedia aos agentes que lhe permitissem ficar com seu caderno na cela para que pudesse realizar a escrita. Começou, então, a recuperar sua história nessa escrita, relatando não apenas as atividades vistas na sala de aula, mas também seu tempo de criança, sua entrada no mundo das drogas e do crime; escrevendo tanto sobre suas brincadeiras na infância, quanto seu primeiro homicídio cometido para sustentar seu vício. Ainda que não tenhamos elementos para fazer tal afirmação, mesmo porque esse não é nosso objetivo, podemos dizer que paralelamente a essa escrita compartilhada conosco, o aluno se transformou⁵⁶: passou a cortar o cabelo, solicitou que os dentes fossem arrumados, tomava banho e fazia planos para sua saída daquele lugar e de sua vida anterior. Compartilhava planos de mudar de estado, para fugir dos perigos de sua vida pregressa.

Vejamos o seguinte recorte:



⁵⁶ Queremos dizer é que não temos a dimensão de todas as ações que ocorriam no centro nessa época que possam ter contribuído para a mudança de postura do aluno, mas podemos discutir o que está em nossos registros.

Da mesma forma, aconteceu com outro aluno de nome Marcelo, sempre muito apático durante as aulas. Contudo, quando finalmente os alunos desenvolveram a escrita do diário, notamos que todos terminaram rapidamente, mas que Marcelo não conseguia escrever, pois tinha muitas dificuldades com a escrita, trocava letras, não sabia escrever as palavras ou articular as frases. Ao perceber isso, além de acompanhá-lo mais de perto, também deixamos claro que iríamos esperar o tempo que fosse necessário para que ele conseguisse relatar aquilo que desejava. Também conversamos com o agente e conseguimos que ele ficasse escrevendo por algum tempo depois da aula. Diante desse tipo de dificuldade do aluno, como vimos na análise da aula e em outros momentos dessa pesquisa, o comum nesse espaço seria dizer: “se você não conseguir fazer, não tem problema não. Não precisa não. Não se preocupe”, desresponsabilizando um fazer e o fazer do aluno, concomitantemente. No entanto, rompemos com esse fluxo, ao explicitarmos que queríamos que ele executasse a tarefa, ainda que levasse tempo, mas nos fazendo presentes durante o processo.

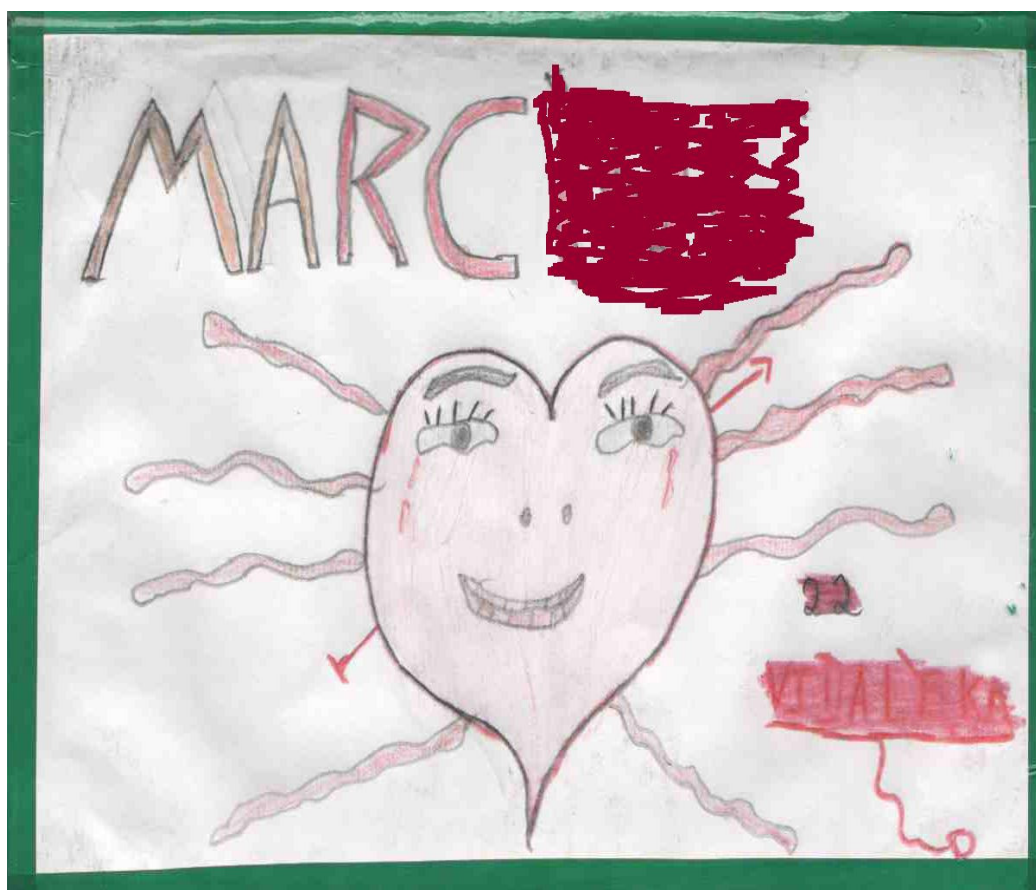
Por meio dessa experiência, podemos dizer que o processo da escrita e/ou o modo como tratávamos o aluno em sua relação de aprendizagem do ILE e da escrita sobre si produziu efeito de laço na relação do aluno com a pesquisa(dora). O recorte de seu diário, abaixo exposto, certamente não é da ordem da circularidade provocada pela imagem de se dizer dócil, mas, sim, como uma virada subjetiva. Essas considerações são fruto não apenas do que está escrito, mas são também fruto de tudo que antecedeu e sucedeu tal escrita, tais como seu aumento de interesse em participar da aula de inglês e da escrita do diário.

Marcelo estava mais integrado na sala de aula e seu posicionamento passou a ser outro. Mais do que isso, esse movimento de mudança (de vida) ganhou corpo por meio de um rabisco. A primeira coisa que Marcelo fez em seu caderno foi, além de um desenho, a inscrição de um número e a identificação de uma/gangue/grupo/facção famosa entre a marginalidade. No dia em que Marcelo escreveu sobre sua mudança de vida, observamos que ele pediu lápis de cor à Manoela e rabiscou tais inscrições, como podemos observar abaixo:

eu me fala sobre a
aulas os professores
marcharam muito
ali na aulas
você im fizeram
mudança na minha
vida - fiz eu acredito
na minha capacidade.

MUITO
O BIGADO

Deu
Muito
Por favor, em
Continue a acreditar
sua capacidade!
Você pode
sua história
Eu acredito
em você
re-



Percebemos, por fim, que, de algum modo, a prática da pesquisa(dora) atingiu a realidade dos envolvidos. Percebemos também que, entre resistências e tímidos movimentos de deslocamentos, o laço entre pesquisadora e professora delimitou a prática de ambas em defesa de seus interesses não comuns, a saber, uma buscava desenvolver a pesquisa, ao passo que colaborava com a realidade de ensino naquele espaço; a outra buscava não desestabilizar seu lugar já conhecido, protegendo-o. Foi assim que compreendemos a pesquisa(dora) como uma intrusa na prática de Manoela, na medida em que tentava fomentar nela uma demanda de mudança.

9.3 CONCLUSÃO

É importante que reconheçamos que, ao adentrarmos o espaço de Manoela, sem que essa fosse uma iniciativa e procura suas, impusemos-lhe uma série de questionamentos até então ignorados e, talvez, ela até preferisse que assim continuassem.

Não há como negar que, mesmo que sutilmente, seu fazer se viu impelido a algum movimento, se não mudança. Sua frágil formação teórico-metológica e, sobretudo, linguística também constrangiam a relação e limitavam as mudanças. Entre uma aula e outra, e também nos poucos encontros extraclasse que tivemos efetivamente, procuramos retribuir sua abertura, ainda que com reservas, à nossa presença em suas aulas, deixando evidente nossa convicção de que o ensino-aprendizagem de ILE pode fazer com que seus alunos ressignifiquem sua história.

Entre conflitos, resistências, recusas e afastamento, também houve momentos de ternura e foi nessa dinâmica, muitas vezes dolorosa, que procuramos, em nossas investidas no ano de abordagem nesse centro, deixar uma semente. Quem sabe, ainda que não diante de nossos olhos, essa semente germine, transformando aquilo que é infrutífero e que estagna a prática de Manoela.

QUINTA PARTE CONCLUSÃO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE NO ESPAÇO LEI



*Bomba explode na cabeça estraçalha ladrão
fritou logo o neurônio da paz e da razão
Eu vou cobrar e com certeza a guerra eu vou
ganhar
Os trutas e as correria vão me ajudar*

10 CONCLUSÃO

10.1 O QUE É, O QUE ACONTECE E QUEM ESTÁ ENVOLVIDO NISSO NOMEADO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE NO ESPAÇO LEI: RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir de um detalhado trabalho de estudo da realidade do ILE em uma unidade socioeducativa para adolescentes em conflito com a LEI, descobrimos que, a partir das exigências do ECA em relação a esse lugar, é estabelecida uma tensão entre o que é da ordem do prisional e o que é da ordem do educacional (reabilitação). Esta tensão é constituída pelo delicado trabalho da memória institucional (resquícios do conceito de grande fechamento para os pestilentos e leprosos sociais), mas também da memória do sujeito, sendo que aí o coletivo e o singular competem, estabelecendo formas particulares de estar dentro-fora da LEI/ILE.

Assim, procuramos mobilizar o conceito psicanalítico “Outro” como sendo o outro espaço da memória, aquele responsável por estabelecer ou trabalhar na constituição das leis que regem as relações dos sujeitos em dado momento do tempo, em um dado espaço, em um dado contexto. Exploramos, nesse sentido, que o todo não pode ser apreendido, mas é exatamente nessa busca que o singular mostra alguns de seus traços.

Todos os desdobramentos dessa tensão garantem a formulação de um espaço confuso multiplicador do olhar da LEI e contornado pelos efeitos da memória (do sujeito), do tempo sobre o espaço disciplinar. Procuramos identificar o modo como tudo isso estabelece o ensino-aprendizagem ILE nesse espaço confuso, delimitando seus discursos, mobilizando e ou estagnando as relações, também confusas, nomeando práticas e seus sujeitos e, definindo o conteúdo linguístico a ser arrolado.

A aula transcrita, mapeada e analisada serviu de norte para identificarmos temas e o efeito de suspensão explorado em nossas análises de todo o *corpus*. Vimos então como as relações são estabelecidas nesse espaço, como é feita a nomeação do ILE e de seu sujeito, assim como o fato desse espaço encarcerado parecer atrelado a outro espaço e a outro tempo. Percebemos que o direito de falar, bem como o manejo das instruções e das relações entre os sujeitos são negociados de forma controversa nesse espaço, deixando-o confuso. Dito de outro modo, identificamos que os alunos constroem sua posição no espaço discursivo, sobretudo, demandando instrução ou solicitando esclarecimentos sobre algum aspecto da aula de inglês. De modo ímpar, descobrimos que os alunos tomam o turno a qualquer hora para dizer

qualquer coisa, ao passo que a professora assume/nega sua posição nesse espaço, na medida em que toma o turno apenas como uma reação ao ritmo imposto por seus alunos, que parecem liderar as ações e os eventos arrolados na sala de aula.

No capítulo sétimo, exploramos a perspectiva dos alunos acerca da nomeação do ensino-aprendizagem de ILE. Analisamos o modo como a instância quadriculada de vigilância e de punição delimita o ambiente do centro, sendo, ao mesmo tempo, continuamente multiplicada nas instâncias reduzidas no limite da sala de aula, mas, também, ampliada por uma memória referencial que vincula esse lugar a um outro. É nesse movimento que se configura a instância confusa dentro e fora da LEI/ILE. Em contrapartida, analisamos o modo como Manoela nomeia o ensino de ILE nesse contexto, elaborando sua prática a partir de tal concepção.

Vimos elementos da frágil formação teórico-metodológica e linguística de Manoela que também atuam tanto para a formação do efeito de suspensão em sua prática, quanto na relação com a pesquisadora e com possíveis mudanças em sua prática.

Por meio de uma memória da história do sujeito infrator, o encontro com o ILE é significado como uma simples formalidade, uma obrigação, uma lei; algo que, na representação dos envolvidos nesse discurso, nada pode fazer na vida do sujeito-aluno-encarcerado, já fadado à reincidência criminal e/ou à morte precoce. O encontro com o ILE pode ser significado também como um “faz-de-conta”, baseado na imagem de que ninguém precisa se preocupar com esse aluno, pois “ladrão é assim”, então: “Não fica preocupando não. Eu não quero nem saber. Meu dinheiro tá lá no banco todo mês”, como Metralhadora dispara em seu relato.

O encontro com o ensino-aprendizagem de ILE nesse cenário é também sinalizado por um aparente contato de cordialidade e pouca cobrança, dentro da qual os alunos são impelidos a dar o mínimo de si nessa aprendizagem. Esse fato é evidenciado em falas, tais como “se não conseguir fazer, não tem problema não”, ou, só um pouquinho, ou “você acertou tudo”, quando a avaliação mostra justamente o contrário. Acreditamos que isso se dá pelo fato de ser o ensino-aprendizagem de ILE em uma unidade de encarceramento é o que o caracteriza como menor, menos importante, fragmentado, básico, ensino circular de determinados conteúdos linguísticos.

Mas o encontro com o ILE é também significado como atração e estranhamento: “algo doído demais” ou “cabuloso”. Para os alunos, a forma particular como as palavras são pronunciadas é vista como algo difícil, mas também bonito e desejável. As músicas por eles cantadas e os filmes vistos representam algo muito distante daquilo que eles têm acesso na

sala de aula, apesar de acharem que isso tudo deveria fazer parte da aula de ILE, como proferido pelo aluno A1: “Lógico que tem / faz parte”.

Assim, apreendemos o ensino-aprendizagem do ILE como uma espécie de desdobramento, de deslize ou de deslocamento da instância da LEI, mas, ao mesmo tempo, uma nomeação a partir das imagens que os envolvidos têm e/ou atribuem a tal prática. Inglês se revela difícil como ficar preso, aponta Teddy em sua escrita.

Concorrendo com a nomeação do ILE como algo importante e interessante, há também a associação peculiar da aula de ILE como uma forma de distração, que momentaneamente absorve o aluno de sua condição de encarcerado.

Percebemos que a nomeação de Manoela daquilo que ensina entra em confronto com sua posição de professora, denegada no decorrer de sua aula. Seu fazer é fruto de uma “contingência” de oportunidades que a levaram para esse contexto e que, devido às representações circulantes, paralisam as possibilidades de se deslocar de um fazer que apenas insiste na repetição de poucas palavras ou estruturas, nomeadas de ensino de ILE. Essa nomeação perpassa, também, a condição de seus alunos “ensino como são”, configurando, assim, um ensino encarcerado para um público encarcerado, que circula no mesmo porque “não muda, porque não tem como mudar” (Manoela. Entrevista); Se fosse *lá fora*, seria uma outra coisa.

Sua prática é também constituída pela imagem de que seus alunos não gostam de inglês, pois não precisarão da língua para o crime, mas também por sua aceitação do: “mas eles aceitam / eles me aceitam muito bem” (Manoela. Entrevista). Identificamos que dentro do ensino/aprendizagem nesse contexto, sobressai a imagem paralisante, a partir da qual apreendemos que o ILE é visto como algo mensurável a ser passado em pequeninas quantidades (“[...]tento passar um POUQUINHO do inglês”). Tal imagem é constituída, sobretudo, da LEI da memória desse espaço que já define que esse público não dará continuidade a tais estudos, enquanto protege a professora ao camuflar o pouco conhecimento que ela tem de seu objeto de ensino.

A natureza das relações estabelecidas nesse espaço, bem como seus desdobramentos, é marcada pela imagem de seu sujeito-aluno, também nomeado como encarcerado. Assim, as relações estabelecidas nesse espaço partem de uma memória que multiplica e atualiza a condição infratora desse sujeito: “ensino como são” (Manoela. Entrevista), os desdobramentos daí oriundos se revestem de cordialidade que tampona uma desresponsabilização acerca do trabalho a ser desenvolvido com os adolescentes. Estes, por sua vez, marcham... fazem-se dóceis, inseridos em uma lei interna desse grupo.

Percebemos que o sujeito-aluno-encarcerado, a partir dos efeitos da nomeação, resiste mais sutilmente, do que escancaradamente, pois aprende que está sob o julgo da LEI e em contínua guerra. Essa guerra vem de outro tempo e lugar, mas não deixa de existir no presente espaço quadriculado e confuso do ILE nesse espaço de cumprimento da LEI. O sujeito-aluno-encarcerado compreende e significa a dinâmica de está dentro-fora da LEI.

A partir das asserções expostas acima, verificamos que alcançamos os objetivos definidos para a presente pesquisa, uma vez que nos foi possível compreender o modo como o ensino-aprendizagem de ILE é significado nesse espaço. Exploramos, em nosso estudo, o modo como os participantes desse contexto atribuem sentidos aos eventos arrolados na aula de inglês, compreendendo de forma elaborada o sujeito-aluno-encarcerado em sua relação com o espaço, com a memória e com o outro no ensino-aprendizagem de ILE. Apreendemos também a constituição de um espaço confuso dentro do qual os eventos e as relações ligados ao ILE se apresentam suspensos no espaço *dentro-fora* da LEI de uma unidade socioeducativa para menores infratores.

10.2 NA HORA DE CONCLUIR - E O QUE ISTO TEM A VER COM INGLÊS?

Na hora de concluir o árduo trabalho de pesquisa que aqui procuramos apresentar de forma sistemática, cabe a ressalva de que não defendemos que a realidade encontrada na unidade investigada é generalizável a todos os centros socioeducativos para adolescentes em conflito com a lei do Brasil ou de qualquer outra parte do mundo. Aliás, nossa visita em outro centro da cidade de Belo Horizonte, bem como em instituições de “detenção juvenil” nos Estados Unidos, demonstram que não podemos fazer dessa investigação uma regra para nenhuma outra realidade de encarceramento. Ainda que acreditemos que, ao colocar as instâncias prisional e educacional em um mesmo espaço, haverá desdobramentos como aqueles aqui identificados, não buscamos, de modo algum, fazer deste estudo uma regra, e proclamar essa realidade como aquilo que prevalece nos centros de reclusão. Nosso trabalho é destacar os eventos discursivos analisados como algo da ordem de uma singularidade. Aquilo que é da ordem da LEI, na forma das regras que regulam as ações dos sujeitos, são incorporadas por cada um deles, marcando, em muitos momentos, um mesmo compasso, mas nunca igualmente para todos.

O trabalho que empreendemos indica-nos a necessidade de voltar mais os nossos olhares para esse contexto de ensino-aprendizagem de ILE. Os dados coletados e analisados em comunhão com um longo ano de profunda convivência no referido centro; inúmeras reuniões presenciadas; conversas formais e, sobretudo, as conversas informais fornecem-nos uma riqueza de eventos discursivos que nos levam a considerar que talvez esta seja também a realidade de outros programas de educação em ambientes de encarceramento. Esses programas, talvez, trabalham, por negligência ou ignorância, a perpetuação de um *status quo* que impede ou mesmo aniquila a possibilidade de ressignificar ou (apenas) significar seu olhar sobre o sujeito-aluno-encarcerado. O efeito de suspensão do ensino e da aprendizagem pode estagnar o fazer de muitos que trabalham nesses ambientes, quando o necessário seria suspender, estagnar, ressignificar o significante da condenação que esses jovens sustentam ao entrar nesse centro, sendo já vistos como adolescentes mortos ou adultos presos e eternamente infratores em potencial.

O ILE é aludido como lente e perspectiva; como uma possibilidade de aproximação desse aluno, mas, ao mesmo tempo, como outra perspectiva apresentada a ele. É via linguagem que o sujeito pode ser reinventado, vislumbrando um novo começo e não um inquestionável fim. Defendemos, com isso, o ILE como possibilidade de ser e fazer outra

coisa, expressando-se para se enxergar a partir de uma outra perspectiva. O ILE, como apresentado em algumas produções dos alunos, pode significar o encontro como um espaço paralelo, particular e coletivo que pode trazer a novidade de reconstrução de sua realidade. Mais do que política pública, mais do que direito, obrigatoriedade ou LEI, o ensino-aprendizagem do ILE pode oferecer, ao aluno, a rica possibilidade de simplesmente *ser ...* Propomos, deste modo, a releitura otimista para a insistência em torno do verbo *to be* em muitas realidades. Essa ocorrência pode ser identificada como oriunda de nossa necessidade de ser.

Riolfi (2001) já se ocupou de definir um trabalho que durante todo o ano de constituição do *corpus* foi por nós vivenciado. Para a autora:

[...] o pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência (RIOLFI, 2001, p. 18).

A dor demarcada em nossa prática de pesquisa revela nosso desejo de mobilizar a professora, para que esta fosse implicada em seu fazer, responsabilizando-se por um fazer mais comprometido e relevante, que não estivesse estagnado ou suspenso por uma limitação linguística, ou por um não se implicar. Identificamos, hoje, pelo menos dois problemas nessa formulação: em primeiro lugar, não foi a professora quem nos procurou porque algo lhe incomodava em sua prática. Fomos nós que entramos em sua sala, impondo nosso trabalho e nossas necessidades e interesses de pesquisa. Fomos nós quem lhe apresentamos a pesquisa e todas as demandas daí oriundas. E fomos nós que tentamos transformar a sua prática. Segundo, já partimos do pressuposto que haveria algo a ser transformado na prática de Manoela. O olhar hierárquico legitimado pelo saber e pela formação certamente guiou o nosso desejo de sermos solícitos e colaboradores. Contudo, o laço não se deu de forma harmoniosa e produtiva, mas, antes, muitos foram os desencontros entre professora e pesquisadora no ano da pesquisa.

Essa dor também se constituiu a partir do momento em que decidimos adentrar esse espaço e enxergar quem está ali. Deparamo-nos com um quadro que corrobora as estatísticas: a cor negra na pele, a pobreza como realidade da grande maioria dos adolescentes internos e a ilusão do “dinheiro fácil” do mundo do crime. Ao mesmo tempo, deparamo-nos com meninos que gostam do inglês, de músicas cantadas na língua inglesa. Descobrimos alunos atraídos pelas estranhas palavras ditas em inglês com interesse em compreender e pronunciar essas “palavras bonitas”, assim classificadas por serem ditas nessa língua. Desse modo, essa dor é

também da ordem do comprometimento social e acadêmico de quem se identifica com aqueles que estão à margem. Desse lugar, defendemos que esta condição (de marginal-izado) não precisa ser assumida como definitiva e imutável. Antes, é a prática pedagógica que precisa ser reverenciada como elemento fundamental para desestabilizar aquilo que é da ordem do “vai ser sempre assim”, alimentando o desejo daqueles que podem vislumbrar simplesmente uma outra possibilidade de ser, *against all odds*.

Concluimos dizendo que o incidente do assalto relatado na abertura deste trabalho, em vez de ser abafado, recalcado, esquecido, é mobilizado para formar laço que liga a realidade infratora à nossa responsabilidade de transformação a partir de nosso espaço de atuação profissional. Defendemos, por fim, que o ILE não pode ser visto como um fim em si mesmo, isto é, como a (im)possibilidade de uma viagem ao exterior ou como forma para se entender o significado da palavra “hotdog”. Defendemos, por fim, o ensino-aprendizagem do ILE nesse contexto (mais que qualquer outro) como forma de expressão, como *arma* de acesso a sonhos; como outra possibilidade de ver o mundo seja ele ou não globalizado. Importa que se encontre uma forma de (se) dizer nele.

O trabalho, enfim, não acaba aqui: insiste, prossegue...

REFERÊNCIAS

- ADORNO S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 3, n. 1- 2, 1991, p. 7-40.
- ADORNO, S. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, I. (Org.). *A criança no Brasil hoje*. Desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993. p. 101-112.
- AGUSTINI, C. L. H. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas: Pontes, São Paulo: Fapesp, 2004.
- ALENCAR, José de. *Iracema*. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA, J. R. P. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antonio Chizzotti. Brasília: INEP/PUC SP, 1989.
- ANDERSON-LEVITT, K. M. Ethnography. In: GREEN, J. et al. (Ed.). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 279-295.
- ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. Criando Caim e Abel – pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 4, n. 1, p. 131-144, 1999.
- 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.
- BECKER, Howard S. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press, 1973.
- BELLACK, A. et al. *The Language of the classroom*. New York: Teachers' College Press, 1966.
- BENVENISTE, E. [1966] Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991. cap. 21, p. 284-293.
- 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.
- BÍBLIA SAGRADA. Gen. 2:15-16. Tradução dos Originais: Monges de Maredsous (Bélgica). 55. ed. São Paulo: Ave Maria, 2005.
- BLOOME, D. et al. *On discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008.

BLOOME, D.; PURO, P.; THEODOROU, E. Procedural display and classroom lesson. *Curriculum Inquiry*, v. 19, n. 3, 1989, p. 265-291.

BORGES, F. *A Peste*. Reverso: transmissão em Psicanálise. Belo Horizonte: Círculo Psicanalítico em Minas Gerais, 1988. n. 28, p. 4-30.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília, 1999. p 49-63.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 – Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13563 (Publicação Original).

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006. 100 p.

BROWN, D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2001.

CAMERON, Deborah. *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications, New Delhi, Thousand Oaks, 2001.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

CELLA, Silvana Machado. *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.

CHAGAS, R. Valnir C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CORACINI, M.J.F.; BERTOLDO, E.S. (Orgs) *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Trad. Sonia Flach e Marta D'agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, A. C. G. *Marginalidade e educação*. Fundação Estadual do Bem Estar do Menor de Minas Gerais. Belo Horizonte: FEBEM de Artes Gráficas, ca. 1999.

COSTA, Cláudia R. B. S. F. da; ASSIS, Simone G. de. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, v.18, n. 3, p.74-81, dez. 2006.

COULANGES, Fustel de. *Cidade Antiga*. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CROOKES, G.; CHAUDRON, C. Guidelines for Language Classroom Instruction. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 29-42.

D’ZURILLI, T. J.; GOLDFRIED, M. R. Problem solving and behavior modification. *Abnormal Psychol.* v. 78, p. 107-26, 1971. Disponível em: <<http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1984/A1984TU04700001.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

DA MATTA, Roberto. *A Casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DE CERTEAU, M. *The Practice of Everyday Life*. Trad. Steven Rendall. Berkeley, Los Angeles: California: University of California Press, 1988.

DÖR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EDELHOFF, C. Theme-oriented English teaching: Text-varieties, media, skills and project work. In: CANDLIN, C. N. (Ed). *The communicative teaching of English: Principles and an exercise typology*. London: Longman, 1981.

ELIAS, N.; SCOTSON, L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAERCH, C. Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. In: KASPER, G. *Learning teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, T. *Os meninos e a rua: uma interpretação à psicanálise*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Trad. Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michael. [1975]. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. R. Ramalhete. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michael. [1972]. *Power Knowledge*. Trad. C. Gordon. New York: Harvester Press, 1980.

FOUCAULT, Michael. [1969]. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: RJ: Forense-universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. [1971] *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Adolescentes em Conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (Im)possibilidades. *Psico*. v. 36, n. 3, p. 267-273, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://caioba.pucrs.br/teo/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1397/1097>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, L. C. de A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 41-59, jan./abr. 2008.

GATTI, B. P. *As Leis do Cárcere: os Internos do Centro de Atendimento Juvenil Especializado - CAJE*. 163 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2005.

GREEN, J.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and language in education contexts*. Norwood, MA: Ablex, 1981. p. 162-195.

GUMPERZ, J. J. Conversational Inference and Classroom Learning. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.) *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 3-23.

HARRIS, Zellig. Discourse analysis. *Language*, v. 28, p. 1-30, 1952.

HUDSON, R. E-mail escrito por Richard Hudson em 1999 para a LAGB (*Linguistics Association of Great Britain*). Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/AL.html>>. Data de acesso: 10 out. 2006.

HUMAN RIGHTS EDUCATION ASSOCIATES, 1990. Disponível em: <http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=592&category_id=34&category_type=3&group=>. Acesso em: 11 mar. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Ministério da Justiça – Departamento da Criança e do Adolescente (IPEA/MJ – DCA). *Mapeamento Nacional das Unidades de Aplicação de Medidas de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei*. Brasília, 2003.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

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

JONHSON, K.; JONHSON, H. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 1998.

LEFEBVRE, Henri. *The Production of Space* [1974]. Oxford: Blackwell, 1991.

LACAN, Jacques. [2005] *Nomes-Do-Pai*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. [1956] O Seminário Sobre a carta Roubada. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 13-68.

LACAN, Jacques. [1959]. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 537-590.

LACAN, Jacques. [1956]. A coisa Freudiana ou sentido do Retorno a Freud em Psicanálise. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c. p. 402-437.

LACAN, Jacques. [1951]. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998f. p. 127-151.

LACAN, Jacques. [1957]. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d. p. 496-533.

LACAN, J. [1955-1956] *O Seminário, Livro III: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a.

LACAN, J. [1969-70] *Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992b.

LACAN, J. [1960]. Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: Psicanálise e estrutura de personalidade. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998e. p. 653-691.

LACAN, J. [1953-54]. *O seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LEANDER, K. Situated literacies, digital practices, and the constitution of space-time. Paper presented at the National Reading Conference, Miami, FL. 2002. Retrieved December 18, 2009, from <<http://www.vanderbilt.edu/litspace/nrc2002.pdf>>. Access date: Nov. 15th, 2009.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, L.; NAKAGAWA, P. Y. Considerações sobre o diagnóstico da psicose. In: Palavra Escuta. 2008. Disponível em: <<http://www.palavraescuta.com.br/textos/consideracoes-sobre-o-diagnostico-de-psicose>>. Acesso em: 8 jan. 2011.

LONGO, Leila. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes: Ed. UNICAMP, 1997.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. *Handbook of discourse analysis*, v. 3: *Discourse and Dialogue*, p. 119-131, 1985.

MENDONÇA-FILHO, J. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M. T. (Org.) *A Psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Trad. Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. v. 3.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. v. 1.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001.

MOREIRA, F. A. *A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo*. 2008. 90p. Dissertação (Mestrado Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MRECH, L. M. O impacto do terceiro ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre psicanálise e educação. In: MRECH, L. M. (Org.). *O impacto da psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 143-158.

MURAD, J. G. P. et al. *Levantamento estatístico sobre o sistema socioeducativo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SPDCA/SEDH-PR)*. Brasília, 2004.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

NETTO, Justino De Mattos Ramos. O Direito À Educação Dos Presos No Sistema Prisional Brasileiro. **Revista de Sociologia Política** Nº2/ Janeiro-Junho De 2006. Disponível em: <<http://sociologia.viabol.uol.br/rev02justino>>. Acesso em 16 de mar. de 2009.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 143-148.

OLIVEIRA, L. E. M. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. 195p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Pós-Graduação em Teoria Literária, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

OLIVEIRA, Raimundo Luiz Queiroga de. O menor infrator e a eficácia das medidas socioeducativas. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 162, 15 dez. 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4584>>. Acesso em: 13 Nov. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembléia das Nações Unidas, 1948. Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 11 mar. 2010.

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

PADOVANI, R. C. Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei: Uma proposta de intervenção. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

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

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999b. p. 49-56.

PÊCHEUX, M. A. Análise de Discurso: Três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p. 311-318.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética: Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E. A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p.

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

REIS, V. S. Representações e Deslocamentos no Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma Escrita de Si para o Outro In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p. 137-163.

REIS, V. S. O Professor (de LE) e o Formador em (um) Projeto de Educação Continuada: as (in)certezas dessa/nessa relação. In: VIANA, V.; MILLER, I. K. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CLAFPL), 2., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Letra Capital, PUC-Rio: Rio de Janeiro: 2010b.

REIS, Valdeni S. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*. 143p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 3-15.

RIOLFI, R. C. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, E. (Org.) *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007a.

- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ROUDISNESCO, E.; PLON. M. [1997] *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 29. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- SCHERER, Amanda E.; TASCHETTO, Tânia R. O. Papel da Memória ou a Memória do Papel de Pêcheux para os Estudos Linguístico-Discursivos. *Revista Estudos da Língua (gem)*, Vitória da Conquista, BA, UESB, n. 1, p. 119-123, 2005.
- SMAGORINSKY, Peter. The method section as conceptual epicenter in constructing social science research reports. *Written Communication*, Georgia, v. 25, n. 3, jul. 2008, p. 389-411.
- SOUZA, M. F. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.
- TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- VAZ, Wesley Fernandes; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. O ensino de química para adolescentes em conflito com a lei: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 3, 2008.
- VOLPI, M. (Org.) *Adolescentes privados de liberdade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VOLPI, M. *Sem liberdade, sem direitos*. A privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.
- VOLPI, M. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1997.
- WATSON TODD, R. Classroom teaching strategies. Topic-based analysis of classroom discourse. *System*, v. 26, n. 3, p. 303-18, 1997.