



RITA DE CÁSSIA BATISTA

***LIBERTAS AD DISCENDUM: O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS
ENCARCERADOS***

**LAVRAS - MG
2015**

RITA DE CÁSSIA BATISTA

***LIBERTAS AD DISCENDUM: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
ALUNOS ENCARCERADOS***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Dra. Tânia Regina de Souza Romero

**LAVRAS - MG
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Batista, Rita de Cássia.

Libertas ad discendum: O ensino de Língua Inglesa para alunos
encarcerados / Rita de Cássia Batista. – Lavras: UFLA, 2015.
142 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional) –Universidade Federal de
Lavras, 2015.

Orientador(a): Tânia Regina de Souza Romero.

Bibliografia.

1. Cidadania. 2. Abordagem de ensino. 3. Contexto carcerário.
4. Atividades sociais. 5. Identidade. I. Universidade Federal de Lavras.
II. Título.

RITA DE CÁSSIA BATISTA

***LIBERTAS AD DISCENDUM: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
ALUNOS ENCARCERADOS***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 22 de junho de 2015

Dra. Valdeni da Silva Reis – UFVJM

Dr. Vanderlei Barbosa - UFLA

Dra. Tânia Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS - MG
2015**

Aos meus pais, que sempre me apoiaram para que, de alguma forma, eu me capacitasse no caminho que escolhi.

Aos meus irmãos amados, Cleber, Carla e Hector, dos quais sinto imensa saudade pela distância que nos separa.

À minha filha, Giovanna, que tantas vezes teve que suportar a minha ausência.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram e trabalharam dobrado nos momentos em que precisei me ausentar.

Aos meus amigos, que sempre acreditaram em mim.

À minha orientadora, Prof. Dr^a Tânia Romero, que abraçou meu projeto e me fez entender que pode haver esperança, ainda que esta seja uma palavra tão distante da realidade de muitos.

Aos meus alunos, motivos reais desta pesquisa.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser soberano que me deu forças durante todos esse tempo para que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos amigos mestrandos pela ajuda, companhia na hora do almoço e até mesmo nas difíceis pernoites nas quais tivemos que passar.

Aos meus professores pelos conhecimentos repassados e pela confiança neste empreendimento pedagógico.

À professora Valdeni, que mesmo sem me conhecer, cooperou grandiosamente com a indicação de textos e livros para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Vanderlei, membro da banca de qualificação, que com sabedoria soube dirigir as orientações para o aperfeiçoamento desta pesquisa, oferecendo-me conhecimentos para que este trabalho pudesse ser melhorado.

À minha orientadora, Prof. Dr^a Tânia Romero, que me instruiu para que pudéssemos ter um caminho trilhado pelo conhecimento e prazer da pesquisa.

À minha mãe, D. Madalena, que tantas vezes chorou comigo e me deu forças para continuar.

À minha amada filha Giovanna, que mesmo sem entender o que eu fazia, teve que se virar sozinha tantas vezes.

À vida, que me dá, todos os dias, mais uma oportunidade para crescer.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo fazer uma análise de como são desenvolvidas as minhas aulas de Língua Inglesa dentro do contexto carcerário, para depois propor conteúdos e planos de trabalho que possam ser relevantes para este grupo de pessoas. A investigação tem base qualitativa e é feito um estudo de caso com uma turma do Ensino Médio de uma escola penitenciária. Os alicerces teóricos para esta pesquisa são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa para o Ensino Médio (2000) e o Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Inglesa para o Ensino Médio (2008); os conceitos de atividades sociais e práticas de ensino de Língua Inglesa propostos por Liberali (2012), as propostas de ensino para ambientes prisionais apresentadas por Thomas e Thomas (2008) e de desenvolvimento de cidadania conforme Clough e Holden (2002), Perrenoud (2005) e Freire (1967, 1970). Subjazem a pesquisa os conceitos de identidade apresentados por Bauman (2005) e Hall (2006), bem como os princípios de punição propostos por Foucault (2003). Os dados são compostos de (a) descrição das aulas dadas pela professora-pesquisadora de 12/02/2014 a 11/06/2014, a partir de diários de classe e material didático utilizado e (b) pesquisa sobre desejos de aprendizagem de língua inglesa feita por escrito com os estudantes-foco, complementados com anotações da professora-pesquisadora. A descrição das aulas é analisada segundo teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, especialmente referentes à língua inglesa para o ensino médio e os dados da pesquisa de desejos são categorizados e discutidos segundo a fundamentação teórica. A discussão indica caminhos para uma proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa mais coerente com o contexto alvo, calcada na perspectiva de atividades sociais, e que potencialmente contribui para a transformação identitária dos alunos em regime de reclusão.

Palavras-chave: Cidadania. Abordagem de ensino. Contexto carcerário. Atividades sociais. Identidade. Sistema prisional.

ABSTRACT

This research aims to analyze how my English classes are developed within the prison context, and then proposes content and working plans that may be relevant to this group of people. This research has qualitative basis and is a study of a high school class in a prison school. The theoretical foundations for this research are the National Curriculum Standards English Language for High School (2000) and the Common Basic Contents (CBC) of the English Language for High School (2008); the concepts of social activities and English language teaching practices proposed by Liberali (2012), teaching proposals for prisons presented by Thomas and Thomas (2008) and citizenship development shown by Clough and Holden (2002), Perrenoud (2005) and Freire (1967, 1970). The identity concepts presented by Bauman (2005) and Hall (2006), underlie the search, as well the principles of punishment proposed by Foucault (2003). The data is composed by (a) a description of classes given by the teacher – from 12/02/2014 to 11/06/2014, the Teacher Class Record Book and teaching material and (b) research on English language learning wishes in writing with the student-focus, completed by notes of the researcher-teacher. The description of the classes is analyzed according to the teaching-learning theories and language, especially regarding to the English language for high school and the data from the desires of research is categorized and discussed according to the theoretical foundation. The discussion indicates paths for English language teaching and learning proposal more consistent with the target, based on the perspective of social activities, and that can potentially contribute to the identity transformation of students in confinement.

Keywords: Citizenship. Teaching approach. Prison context. Social activities. Identity. Prison system.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escola e Cidadania.....	35
Figura 2	Imagem aérea da penitenciária em foco: ao fundo, do lado esquerdo, pavilhão fechado 1; lado direito, pavilhão fechado 2; ao centro, pavilhão feminino e à direita, pavilhão semiaberto. As construções menores referem-se ao refeitório (para funcionários), área destinada à saúde e prédios administrativos.....	65
Figura 3	Interior de uma cela de aula. A presença do agente penitenciário na porta deve-se somente ao fato de estar acompanhando o fotógrafo e não é uma presença constante enquanto as aulas discorrem.....	67
Figura 4	Observe os produtos.....	77
Figura 5	Imagem de um shopping Center.....	77
Figura 6	Sua vez.....	79
Figura 7	I'm going to.....	79
Figura 8	Quadro Operários – Tarsila do Amaral.....	84
Figura 9	What's your profession?.....	85
Figura 10	You are fired!.....	87
Figura 11	Application Form.....	91
Figura 12	Homem x máquina.....	98
Figura 13	What did you used to do?.....	99
Figura 14	14 Armagedon (Filme).....	103
Figura 15	How do you come to school?.....	105

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Estratégias de Leitura.....	49
Quadro 2	Estratégias de Compreensão Oral.....	50
Quadro 3	Componentes da atividade.....	54
Quadro 4	Jogo de Cartas.....	59
Quadro 5	Síntese das perguntas de pesquisa.....	73
Quadro 6	Quem será demitido?.....	88
Quadro 7	Classificado.....	88
Quadro 8	Síntese das aulas trabalhadas.....	107
Tabela 1	Tabulação: interesses de aprendizagem.....	113
Tabela 2	Tabulação: interesses de aprendizagem.....	120

LISTA DE SIGLAS

CBC	Conteúdo Básico Comum
CBC-LE	Conteúdo Básico Comum – Língua Estrangeira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INFOPEN	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execuções Penais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	História do cárcere e educação.....	24
2.2	Cidadania, educação e liberdade.....	33
2.3	Identidade.....	41
2.4	O Ensino de Inglês na Escola – a relação do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no desenvolvimento da cidadania, tendo como base o PCN e CBC-LE.....	45
2.4.1	Aspectos Teóricos – Metodológicos.....	45
2.4.2	Diretrizes: As Quatro Habilidades Comunicativas.....	48
2.4.2.1	O Processo de Compreensão da Leitura (ler).....	48
2.4.2.2	O Processo de Produção Escrita (escrever).....	49
2.4.2.3	O Processo de Compreensão Oral (entender).....	50
2.4.2.4	O Processo de Produção Oral (falar).....	50
2.4.2.5	As bases curriculares para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio.....	51
2.5	Atividades sociais no ensino de Inglês.....	54
3	METODOLOGIA.....	63
3.1	Linha Metodológica.....	63
3.2	Contexto de Pesquisa.....	64
3.3	Participantes da Pesquisa.....	70
3.4	Coleta de Dados.....	70
3.5	Procedimentos de análise.....	72
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	74
4.1	Descrição das aulas.....	74
4.2	Questionário aberto sobre desejos de aprendizagem.....	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	130
	ANEXOS.....	134

1 INTRODUÇÃO

De acordo com pesquisa feita na web, a história da bandeira de Minas Gerais (HISTÓRIA..., 2015) origina-se com a seguinte frase: *Libertas quae sera tamen, respexit inertem* que é um verso das Bucólicas (gênero ou tipo de poesia) do poeta latino Virgílio e significa “A liberdade, que embora tardia, olhou-me inerte”. Alvarenga Peixoto, poeta brasileiro e participante da Inconfidência Mineira, que propôs, então, uma adaptação do verso como lema para a bandeira de Minas. *Libertas quae sera tamen*, portanto, foi traduzida como “Liberdade, ainda que tardia”, referindo-se à independência mineira em relação a Portugal.

Em alusão a estes dizeres, o título deste trabalho faz uma intertextualidade com a bandeira do estado mineiro e significa “Liberdade para aprender”, já que o contexto desta pesquisa compreende um cenário bastante contrário a este significado.

Paulo Freire, em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967, p. 44), menciona que a “atitude crítica” é o “único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se (...)”. Esta integração pressupõe a liberdade para o desenvolvimento humano que consiste no incômodo com o mundo natural e na “superação desses valores, (...) anseios, (...) aspirações.”

Por este motivo, este trabalho se propõe a contribuir para que os detentos, meus alunos de Língua Inglesa no Ensino Médio, tenham prazer em aprender uma língua adicional, deixem de ser meros espectadores “acomodados às prescrições alheias” (FREIRE, 1967, p. 44) e possam participar mais efetivamente das aulas.

Para que o leitor entenda o meu olhar para o contexto, inicio por retomar meu percurso: Meu primeiro contato com o universo das letras aconteceu em

1980, quando, então, tinha completado 7 anos. Naquela época, não existia pré-primário e fui matriculada diretamente na 1ª série do Ensino Fundamental.

Parafraseando Roberto Carlos, não me lembro se chorei ou se sofri nos primeiros dias de aula, se dei trabalho à professora, mas creio que tenha me adaptado bem ao contexto escolar, pois fui uma aluna de muito sucesso.

Nesta época, nós realmente tínhamos infância, brincávamos na rua, tomávamos água de mangueira, não usávamos cinto de segurança, jogávamos queimada, bola de gude e assistíamos a programas que eram completamente inocentes, sem apologia ao sexo, drogas ou comportamentos inadequados e hostis.

Não tínhamos iPad, iPod, Tablet ou celulares de última geração, mas tínhamos tudo que precisávamos. Nossas conquistas não eram medidas por presentes grandiosos, mas por gestos simples como um abraço apertado, um beijo generoso e, até mesmo, um final de semana no único parque da cidade e tudo isso não tinha preço, sentíamos os mais felizes dos mortais.

Nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, consegui ser a aluna número 1 da sala de aula. Lembro-me que meus professores se orgulhavam de mim, havia muito auditório e sempre me colocavam para ser a oradora. No último ano, minha prática de leitura e escrita eram muito boas e fui premiada em um concurso de redação. Além do prêmio, fui convidada para lê-la ao vivo na única rádio da cidade e no programa mais ouvido da época.

Tive uma infância sadia, adorava brincadeiras de roda, pular corda, amarelinha, passar anel, assistir aos Smurfs e à Caverna do Dragão (aliás, será que algum dia saberemos se eles conseguiram chegar em casa?). Na minha época não existia internet, fui ter contato com um computador alguns anos depois, quando já era adolescente.

Os trabalhos de pesquisa que os professores passavam eram feitos em bibliotecas, seja na própria escola ou na cidade. Meus pais se importavam muito

com nossa formação e compravam muitos livros e enciclopédias, como a Barsa que, até hoje, preenche uma estante inteira na casa deles.

Pouco nos era informado quanto aos procedimentos de pesquisa, mas se analisados, acredito que não fazíamos nada mais que o “copia / cola” manuscrito (e sequer sabíamos o que era plágio). Até então, adorava meus professores, mas nenhum deles havia despertado em mim nenhum interesse em especial.

Chegou, então, a 5ª série: hora de mudar de colégio, de estudar disciplinas que nunca havia pensado que existiam. Meus pais não tiveram estudo e não conseguiram me explicar o que aconteceria a partir daquele momento. Eu não entendia bem a mudança de professor de 50 em 50 minutos, pois, até então, estava acostumada a ter somente um durante todo o período, mas foi algo que, gradativamente, também foi se encaixando. Adorava dias cívicos porque tínhamos que desfilar, além de, antes disso, sermos obrigados a cantar o Hino Nacional todos os dias antes do início das aulas (hoje quase não se vê mais patriotismo, exceto nos dias de jogos da seleção).

Na primeira semana de aula, tivemos todas as disciplinas de uma 5ª série comum, mas nenhuma me causou tanto interesse quanto Língua Inglesa. Quando vi a professora chegando na sala de aula e dizendo: “Good afternoon” eu não tinha noção do que aquilo significava, era muito ingênua e nunca havia imaginado que existia uma outra língua diferente da minha. Foi amor à primeira vista, tanto com a disciplina quanto com a professora que me acompanhou até o 3º ano do Ensino Médio.

Lembro-me que tinha tanta vontade de aprender a falar “aquilo”, que meus pais compraram um livro de Inglês para que eu o levasse para a escola e a primeira lição era o verbo *To Be*. Depois da lição, vinham as atividades, mas como eu não havia aprendido, não sabia fazê-las, mas mesmo assim, queria chegar na professora e dizer: ‘professora, fiz tudo sozinha, sem precisar de explicação’. Conjugué o verbo *To be* da seguinte forma: “I to be, You to be, He

to be, She to be...’ Hoje entendo que meus erros gramaticais não poderiam ser considerados erros diante de tanto desejo de aprender.

Os anos foram se passando e a professora de inglês sempre me acompanhando. Adorava quando ela aparecia, pois eu sabia que teria uma aula diferente de “quadro e giz”. Ela cantava, levava muitas músicas para que aprendêssemos, gesticulava, ficava brava com quem não queria saber de estudar e tudo aquilo me divertia muito, principalmente as músicas.

No ano seguinte, 6ª série, passei a estudar no turno matutino e lembro-me que todos os dias cantávamos uma canção: “Good morning, my dear teacher / Good morning, how are you? / I am so very happy / To say “hello” to you”. As músicas sempre me divertiam, acreditava que elas nos tiravam da “mesmice”, pois todos os professores só sabiam falar, falar e falar. Como não tínhamos acesso a nenhum tipo de computador, o que nos alegrava eram as fitas cassete que a professora levava para a aula, junto com um gravador. E esta parte lúdica só havia nas aulas de inglês.

Nesta época da pré-adolescência, os sentimentos com relação ao mundo começaram a aflorar e, como achamos "ridículas" as meninas de hoje serem fãs de Justin Bieber, tenho a certeza de que muita gente também achava insuportável alguém ser fã dos Menudos, aquele grupo de porto-riquenhos que incendiou a cabeça da "moçadinha", inclusive a minha.

Hoje, vejo que minhas aulas de inglês são, em grande parte, influências da minha “teacher”. Como trabalho em um ambiente prisional e nem sempre temos a disponibilidade de colocar um toca CD’s para ensinar alguma música para os alunos, sou eu quem canto. Eles aplaudem, dizem que vão me patrocinar e é tudo alegria... Aprendi a cantar muito pequena e, além de ser um *hobbie*, relembro meus tempos de infância em sala de aula.

Recentemente, tivemos o lançamento de pequenos alto-falantes movidos à bateria recarregável, o que tem facilitado bastante a minha vida. Iniro um

cartão de memória com várias músicas e levo para as aulas. Certa vez um aluno me disse: “teacher, sua marca registrada é o seu sorriso e esta caixinha de som”. Lembrei-me da minha professora de inglês que me passava a mesma impressão.

Em 1988 comecei o Ensino Médio, na minha época ainda era 2º grau e foi lá que eu descobri que havia algumas disciplinas com as quais eu não me simpatizava. Muitas aulas não passavam de monotonias orais e escritas, quadros e mais quadros copiados de teoria e atividades, sem sequer inserir uma aula em laboratório ou coisa do gênero. Nunca me dei bem com exatas, porque aprendi a “florear” minhas ideias, a ter que simplesmente aceitar sua objetividade.

Alguns anos depois, já na vida adulta, casei-me e tive o meu maior presente: minha filha Giovanna, pessoinha difícil de entender tantas vezes, mas a minha razão de existir.

Ainda com minha filha pequena e meu casamento já desmoronado, fiz minha faculdade e tentei seguir os caminhos da minha "teacher". Não era meu desejo copiá-la, mas espelhar-me em suas atitudes que tanto me cativaram. Graduei-me em Letras e passei a lecionar somente Língua Inglesa no início, mas posteriormente, já estava infiltrada na Língua Portuguesa e Redação, que também aprendi a ter um grande apreço.

Como exigência da minha profissão e, acredito eu, grande parte de mim mesma, fiz três pós-graduações *lato sensu* e hoje faço mestrado. Nunca parei de estudar, tenho ânsia pelo novo e pela aprendizagem constante.

Sei que não sou um ser completo, ainda tenho muito que aprender, mas o que consegui até hoje nada mais é do que pedaço de um espelho refletido das ações, carinho e afeto da minha professora de inglês que deixou boas recordações e um grande pesar por não poder voltar atrás e viver tudo outra vez.

Assim que me formei, tive a oportunidade de lecionar em um ambiente prisional (na época, as contratações eram feitas mediante indicações de profissionais que já trabalhavam no local, hoje, portanto, contrata-se pela lista de

designação que o estado possui). Lembro-me que muitos diziam que era um lugar “tranquilo” de se trabalhar, mesmo que aparentasse ser o contrário.

Meu primeiro dia não foi muito agradável. Possuída de muito medo, fiquei aterrorizada quando os agentes penitenciários me trancaram em uma cela com, aproximadamente 15 homens, algumas carteiras, uma mesa do professor e uma lousa verde. A primeira pergunta logo apareceu, ecoando do temível “fundão”: “E aí, professora, dá aula de quê?”. Muito temerosa e tentando que minha voz saísse o mais normal possível, disse: “Língua Inglesa” e, como se não bastassem as pernas trêmulas, ouvi como retórica: “Então, como é que se fala *‘isso é um assalto’* em Inglês?” Naquele momento, o pavor tomou conta de mim e tudo que eu mais desejava era estar livre, mas as grades já estavam cerradas e eu não poderia ter outra atitude a não ser apresentar uma realidade diferente de tudo que tinham vivido até então, enquanto detentos em um sistema penitenciário brasileiro.

Há 7 anos, portanto, trabalho em uma unidade prisional como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio para detentos e, durante todo este tempo, tenho ensinado Inglês da mesma maneira que é ensinado em uma escola que não esteja inserida em um ambiente tão singular: seguindo os mesmos livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos de uma escola regular.

Nestes longos anos, tenho adquirido experiência com o contexto e colecionado muitas histórias para contar. Quando questionada sobre meu trabalho, vejo muita curiosidade no olhar das pessoas: É seguro? Eles realmente estudam? Há algum retorno positivo? Vale a pena todo o sacrifício? Eles são merecedores de alguma recompensa? Tantas perguntas foram feitas que muitas acabaram se perdendo no tempo sem terem uma resposta concreta, mas muitas outras ainda me afligem e são elas o combustível necessário para este trabalho de pesquisa. O que mais me preocupa neste contexto é como o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa pode ser relevante para este grupo de pessoas,

como lidar com problemas que os incomodam referentes à disciplina e de que forma, como educadora, eu poderia contribuir para o desenvolvimento cidadão dos detentos.

Pouco se escreve sobre educação no cárcere e, para muitos, nunca se ouviu falar que havia escolas em prisões. Diante disso, há poucos referenciais teóricos ou temas que possam ser consultados. Encontrei um periódico que fala sobre os ciclos da educação prisional, o tempo para se aprender, o direito da educação às pessoas privadas de liberdade, o projeto político pedagógico prisional e a ressocialização por meio do estudo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - INEP, 2012), uma dissertação de mestrado que reflete as práticas de leitura presentes em uma determinada população carcerária (NEGROMONTE, 2009) e outra que disserta sobre a identidade do preso e as leis do cárcere (BRAGA, 2008). Além destas, encontrei uma tese de doutorado que investiga o ensino-aprendizagem de Inglês para menores infratores (REIS, 2011) que muito cooperou para o meu trabalho. Há na literatura, segundo minhas pesquisas, várias propostas de ensino para a Língua Inglesa, mas poucas consideram o contexto prisional, como o apresentado por Thomas e Thomas (2008) que será apresentado em capítulo posterior.

Os encarcerados, então, vivem em um sistema onde somente regras são impostas. Tal proceder é discutido por Foucault (2003, p. 125), que lembra que, durante a época clássica, o corpo era “objeto e alvo de poder” e a ele podia-se impor ordens que, acreditava-se, o tornaria “hábil”, como veremos mais adiante.

Na contramão desta história, Freire (1967, p. 44) menciona que o homem, sentindo-se “diminuído e acomodado, convertido em espectador” é capaz de se submeter a “forças sociais” que “o destroem e aniquilam”. Por este motivo, a palavra LIBERDADE passa a ser o sonho almejado e a escola o melhor lugar para se estar, pois somente lá possuem o direito de sorrir, mesmo

que este sorriso não seja o que gostaria de ser dado, mas já é a expressão de um desejo.

Há, portanto, a necessidade de um estudo que discuta este grupo específico, inserido em um contexto educacional único, tão desconhecido e grandemente esquecido pela sociedade pela própria falta de estrutura do sistema carcerário brasileiro e pelo descrédito de que há a possibilidade de se reeducar aquele que, de certa forma, já se perdeu.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as minhas aulas de Língua Inglesa no contexto carcerário e propor um conteúdo e plano de trabalho adequado. Especificamente, os objetivos procuram: (a) Relatar como estou desenvolvendo as aulas de Língua Inglesa dentro do sistema carcerário atualmente, fazendo uma autorreflexão sobre meu trabalho; (b) Entender e discutir o ensino-aprendizagem de inglês e seus efeitos, a partir de minha prática em sala de aula do contexto-alvo; (c) Propor um plano de trabalho de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa que seja relevante para o contexto carcerário, visando à promoção da cidadania.

Estes objetivos lançam-se a partir do inquietamento referente às seguintes perguntas: (1) Como o ensino de Língua Inglesa é trabalhado dentro de uma unidade carcerária;

(2) Quais conteúdos e planos de trabalho poderiam ser adequados para este tipo de público?

Então, a partir destes pressupostos, desenvolvo meu trabalho de pesquisa que será organizado mediante referenciais teóricos enfocando a história do cárcere e educação, cidadania, identidade, o ensino de Inglês na escola através do currículo nacional e atividades sociais no ensino do Inglês.

A partir destes conceitos, começo o meu trabalho *in loco* com os participantes, tentando averiguar minha própria prática como docente e, a partir

dela e de questionários de opinião que serão analisados, propor um conteúdo de estudo em Língua Inglesa que seja relevante para o público-alvo.

Este trabalho será organizado em 4 partes: O primeiro capítulo é sobre a fundamentação teórica, a base conceitual que nos faz entender a realidade enfocada, os dados e a resposta às perguntas de pesquisa. O segundo capítulo apresenta a Metodologia, o entendimento do contexto-alvo e a forma como as aulas são trabalhadas para melhor compreensão do leitor. O terceiro capítulo refere-se à análise dos dados, fazendo inferência à minha prática pedagógica e à pesquisa de desejos realizada com os alunos e o quarto capítulo apresenta as considerações finais a partir desta análise.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando ao melhor entendimento desta pesquisa, é necessário que se faça uma retrospectiva histórica para que, a partir dela, possamos compreender o significado de algumas palavras importantes que estarão presentes no decorrer desta dissertação como cárcere, prisão, penitenciária, detentos, punição, entre outras. Neste contexto, Foucault (2003) e Manacorda (1989) nos remeterão aos primórdios e nos farão compreender a origem de alguns conceitos que, embora fadados ao tempo, mas não ao fracasso, foram apenas aperfeiçoados para ambientes singulares, como o apresentado neste trabalho.

A partir da história, entenderemos o conceito de educação e cidadania não apenas como direito de todos, mas como parte integrante de um processo que visa ao aperfeiçoamento do ser humano como detentor de direitos e deveres. Além do mais, diante de um quadro como o cárcere, grande parte dos detentos sente-se destituído de todo poder que emana da lei, como o próprio ato de cidadania e educação. A transgressão de leis e deveres não os isentam de seus direitos e fazê-los compreender este conceito torna-se fundamental para que tanto a ressocialização quanto o processo educativo que visa à liberdade se efetivem.

Acredito que, quando um prisioneiro entende a importância da cidadania enquanto papel educativo e libertador para a sua reinserção à sociedade, uma nova palavra entra em destaque: identidade. Aquele que, até pouco tempo, via-se imposto por limitações (FOUCAULT, 2003, p. 126), passa a perceber que há outros caminhos que o pode formar e reformar, de acordo com o mundo que o constitui. Desta maneira, a identidade passa por diferentes momentos, transformando-se, como se pudesse ser medida em uma escala entre o que se foi e o que poderá ser, levando sempre em consideração a presença do outro (professor) que estará sempre influenciando na construção deste novo eu.

E, então, a escola passa a ter o caráter ressocializador e, neste processo, o ensino de língua inglesa assume uma responsabilidade ainda maior, pois, de certa forma, os objetivos pelos quais se aprende inglês, na maioria das vezes, estarão ligados a melhores oportunidades de carreira e trabalho.

Neste processo de ensino-aprendizagem, o professor constrói significados orais e escritos, de acordo com o Conteúdo Básico Comum e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa. Ligado a eles, procuramos por outros vieses que pudessem nos direcionar a novos saberes e estratégias e encontramos as atividades sociais no ensino de Inglês propostas por Liberali (2012) e o ensino eficaz em ambientes prisionais apresentados por Thomas e Thomas (2008).

Assim, para reforçar o processo educativo inserido em uma nova identidade e apresentado por uma diferente estratégia, Foucault (2003) vem nos dizer que, na verdade, todas as concepções de punição que por ora conhecemos, são extremamente frustradas e que o sistema que hoje impera não pode criar nada mais além de delinquentes. Ancoradas nesta perspectiva, direcionamos o trabalho para que essa pesquisa possa contribuir para que este singular grupo de (re)educandos se desenvolva com um novo aprendizado de língua inglesa.

2.1 História do cárcere e educação

Antes de darmos continuidade ao estudo propriamente dito, é importante entender como o cárcere e a educação foram concebidos e como este conceito se desenvolveu na história, uma vez que é este o contexto sobre o qual proponho a pesquisar.

Nossa história começa no antigo Egito, local de onde “chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização” (MANACORDA, 1989, p. 9). Nesta época, a educação evidenciava

a arte de falar e a tinha como critério dominante. O ensino era transmitido de pai para filho, utilizando a técnica da repetição e memorização.

Na época do Médio Império, evidencia-se o livro e a escrita passa a ser reconhecida. Neste ápice, o trabalho do escriba passa a ser muito importante, assim como a Educação Física, que tinha como objetivo a preparação para a guerra.

No Novo Império ocorre a generalização e consolidação da escola, tendo o escriba como personagem principal de toda uma época.

Sê escriba, fixa isto no teu coração para que o teu nome se perpetue como os teus livros: um livro é melhor do que uma estela incisa, melhor do que um muro firmemente construído. Um livro é melhor que uma casa construída, melhor que um túmulo no Ocidente (MANACORDA, 1989, p. 31).

Nesta época, a educação era voltada para poucos: somente os nobres ou “castas dominantes” (MANACORDA, 1989, p. 38) tinha acesso a ela e, embora o livro começasse a ter sua importância, a necessidade de sua disseminação era eminente.

Na Grécia, encontraremos reflexos da educação do período anterior, mas “a separação dos processos educacionais segundo as classes sociais” (MANACORDA, 1989, p. 41) passa a ser evidenciada.

Neste período, aparece, pela primeira vez, a figura do pedagogo que tinha a função de acompanhar as crianças à escola e, por muitas vezes, fazia a função de mestre. Este era um escravo ou um estrangeiro, isto é, “um grego forasteiro, escravo em uma cidade que não é sua” (MANACORDA, 1989, p. 48).

Nasce, então, a escola da escrita para todos os cidadãos livres. Não se pode precisar a sua data de nascimento, mas registros começam a ser

encontrados somente no início do século V a. C. e dava-se muita importância para a inculturação religiosa, cívica e moral. Além disso, as figuras que descendiam o processo educacional compunham-se de pais, nutriz e pedagogo, aparecendo a recente figura do gramático posterior a estes três.

Vinculada à escola, a música e a ginástica aparecem como representações tradicionais práticas, contidas nos cantos das nutrizes, além de indicar um “modo de vida próprio do guerreiro, que dispensa médicos e advogados” (MANACORDA, 1989, p. 56).

Nos personagens estudantis, a disciplina era mantida “na base do chicote” (MANACORDA, 1989, p. 58) e os conteúdos eram referentes à arte retórica, objetivando a formação de um cidadão para a *pólis*.

É relevante determo-nos na questão da disciplina e punição, considerando o contexto de estudo desse trabalho. Neste âmbito, Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2003, p. 20) reflete sobre a severidade das punições no decorrer dos tempos e diz que “se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então se exerce? (...) Pois não é mais o corpo, é a alma.”

Foucault retoma aos primórdios, quando castigos fatigavam o corpo sobre as penas mais cruéis e o afrouxamento desta severidade no decorrer dos anos foi visto, de uma forma geral, “como se fosse fenômeno quantitativo: menos crueldade, menos sofrimento, mais suavidade, mais respeito e humanidade” (FOUCAULT, 2003, p. 20).

Na antítese desta história, Foucault (2003) diz que a prisão insere um grande fracasso quando pensa em penalidades, pois faz com que pequenos se tornem grandes mestres em criminalidade, além de provocar reincidência de acordo com os olhos da sociedade diante da vida de um ex-detento.

Voltando ao contexto grego educacional, Manacorda (1989) ensina que, aos poucos, a escola se tornou uma obrigação do Estado e passou a ser discutida

a inclusão de uma escola pública. Então, pobres, meninas e escravos puderam ter acesso à educação que, até então, não havia ocorrido.

Já em Roma, houve muita absorção da cultura grega e o *pater familias* (pai) era o primeiro educador, além de deter o poder e a decisão. Além da figura paterna, a mãe participava também do processo educacional e, segundo Manacorda (1989, p. 75), “a criança crescia (...) entre os brinquedos e as primeiras aprendizagens (...)”.

Na Roma Antiga, a educação tinha como objetivo formar um cidadão político que tivesse como finalidade o poder e, com o tempo, o trabalho do escravo pedagogo foi ampliado, pois havia a demanda de atender várias famílias.

Segundo Manacorda (1989, p. 87), o romano teria que ser:

(...) um homem culto, capaz de falar bem e entender os autores, (...) ter conhecimento de muitas coisas, que se resumem em algumas disciplinas fundamentais. (...) elas são a música, a astronomia (...) a filosofia natural, isto é, as ciências, e a eloquência, cujo estudo se completa na escola de nível mais elevado.

E, embora tal completude fosse requerida, a indisciplina já se mostrava presente na escola, pois se constituía uma prática enfadonha em uma “didática repetitiva” (MANACORDA, 1989, p. 93). Por ser uma escola de classes dominantes, logo tornou-se de interesse público, conseguindo o apoio do Estado e do poder político, inserindo, assim, o salário dos professores. A sociedade, então, reservava as melhores profissões para as classes dominantes, enquanto escravos e libertos aprendiam atividades técnicas. Estas práticas encerram as concepções do mundo antigo e dá lugar a um novo período, no qual nos centraremos com maior afinco.

A Idade Média é considerada como o período das trevas, “um processo de volta à barbárie” (MANACORDA, 1989, p. 112), pois rompe com a cultura que, até então, estávamos acostumados. Nesta época, houve o desaparecimento

da escola clássica e a formação da escola cristã: ou educava-se para a guerra ou para as artes.

As escolas nos mosteiros educavam crianças que eram entregues pelos pais para que investissem na vida religiosa. Além de ensinar conteúdos relacionados à moral e à liturgia, havia a prática da leitura em voz alta, embora alguns ingressos ainda não estivessem sido alfabetizados.

Nesta época, as punições faziam parte do “complexo educacional” e eram muito frequentes quando um aluno errava as palavras ou as orações. O discípulo não podia ter voz ativa, deveria sempre permanecer calado, submisso e disciplinado.

Então, diante deste cenário passivo, Muakad (1996 apud STANIESKY, 2005, p. 24) insere a história das primeiras penitenciárias como tendo sido construídas na Europa e, a partir do século XVI, surgem as “casas de força onde os mendigos, vagabundos, prostitutas e jovens ladrões eram internados para trabalhar imediatamente após sua condenação”.

Foi exatamente neste período, entre os séculos XVII e XVIII, que se iniciou a história do cárcere que, segundo Stanieski (2005, p. 23) significava masmorra, subterrâneo ou torres. Os condenados da época viviam uns sobre os outros aguardando suas sentenças que eram “castigos corporais, suplícios ou morte” (STANIESKI, 2005, p. 23).

Ainda de acordo com Stanieski (2005, p. 23), a palavra “penitência”, na época do Cristianismo, significava “volta sobre si mesmo” e tinha como objetivo o reconhecimento dos próprios pecados e a não reincidência dos mesmos. Nestas penitências, inspirou-se, então, a palavra “penitenciária” que hoje carrega o mesmo valor, embora, muitas vezes, ocorra a antítese desta tese.

Nos séculos XVII e XVIII apareceram outros estabelecimentos destinados ao abrigo destes “delinquentes”, mas não havia nenhuma obediência a nenhum sistema penitenciário. A eles eram aplicadas penas corporais, além de

receberem trabalhos intensos, alimentação precária e condições ínfimas de higienização.

No século XVIII, em Florença, é criada a “Prisão Celular” (STANIESKI, 2005, p. 24) com o objetivo de (re)educar os prisioneiros através de um tratamento penal que consistia em um isolamento absoluto, sem trabalho ou visitas, além da leitura da Bíblia.

Da mesma forma que Manacorda (1989) refere-se à severidade da disciplina no início do século XIX, Foucault (2003, p. 137) a exemplifica da seguinte forma:

(...) serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.

Além disso, era expressamente proibido distrair os companheiros com gestos, fazer qualquer tipo de brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias durante o trabalho (FOUCAULT, 2003, p. 137).

Todos estes modelos pretendiam fazer com que os educandos passassem por um “adestramento” (FOUCAULT, 2003, p. 258), por certas técnicas que, certamente, determinariam comportamentos e modelariam um corpo, fabricando “corpos ao mesmo tempo dóceis e capazes”, embora a rigurosidade do sistema pudesse mostrar o contrário.

A partir do final do século XIX, o sistema progressivo penal passou a ter a finalidade de recuperar o preso (STANIESKI, 2005, p. 25) e, dentro deste contexto, a palavra ressocialização começou a ser difundida e ampliada. Nos moldes educacionais, esta palavra pode denominar-se libertação e, embora traga um contexto atípico, não afasta, do apenado, “a repressão ao crime da finalidade da pena”.

No plano do ideal no sistema carcerário brasileiro, a punição deveria ter caráter (re)educativo, fazendo com que o detento tenha a capacidade de pensar em seus próprios erros e, com a limitação das grades, trabalhar, aprender e refletir atrás delas para que, no fim de sua pena, possa voltar à sociedade. É importante destacar que o comportamento dócil pode significar a passividade que é coerente com o ambiente que lhe é exigido.

De acordo com Muakad (1996 apud STANIESKI, 2005, p. 24) em 1853 o irlandês Walter Croffon “propõe um período livre na vida dos presos”. Desta maneira, o detento passaria por prisões intermediárias e teria a permissão para trabalhar fora. Neste pressuposto, baseou-se o regime semiaberto vigorado em nossos dias.

Este é, então, o sistema prisional adotado no Brasil e sancionado pela Lei de Execuções Penais – LEP (BRASIL, 1984) segundo a qual o detento “inicia sua pena privativa de liberdade por etapas” (STANIESKI, 2005, p. 25). De acordo com a qualificação do crime cometido, este pode iniciar sua sentença no regime fechado e, após determinado tempo, seja por merecimento, comportamento ou mesmo cumprimento de pena, é transferido para o regime semiaberto, onde passa a ter o direito de visitar a família 5 vezes no ano, sendo cada saída por um período de 7 dias. Progredido este tempo, o apenado passa para o regime aberto e recebe o direito de trabalhar, tendo como dever retornar ao sistema prisional todas as noites, até que receba a liberdade definitiva e possa, então, estar ao lado da família e sociedade.

No âmbito desta questão, deve-se também lembrar da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, 1948), que diz que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (artigo I); “ninguém será mantido em escravidão ou servidão (...)” (artigo IV); “ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento cruel” (artigo V); “todos são iguais perante a lei (...)” (artigo VII); “toda pessoa tem direito à

instrução (...) que será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana (...)” (artigo XXVI). E então, as penitenciárias passaram a oferecer aos seus detentos a educação como direito adquirido e os prepara para sua reinserção social.

A educação, em um contexto prisional, deve produzir mudanças significativas no plano social, não apenas agregando valores morais, mas sendo capaz de promover o conhecimento vinculando-o “ao mundo do trabalho e à prática social” Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996, p. 9).

O contexto educacional carcerário assume a responsabilidade do papel ressocializador, que é um termo utilizado em área jurídica que, segundo Stanieski (2005, p. 22), significa a preparação do detento para o retorno à sociedade.

Nestes ambientes, então, o detento passa a ter a instrução como garantia do Estado, inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA e frequentam a escola desde a 1ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Posteriormente, algumas penitenciárias fazem parceria com instituições de ensino superior e passam, também, a oferecer estes cursos para os apenados.

Nossa reflexão passa por um momento perturbador: seria possível ensinar ou aprender em um ambiente tão hostil? A precariedade das escolas penitenciárias, atualmente, iguala-se aos primórdios e, em muitas delas, falta quase tudo, só não falta mesmo a vontade de muitos professores em fazer a diferença na vida de quem, praticamente, faz-se indiferente ao sentido que ela proporciona.

E diante deste “avanço retrógrado” (evolução no número de detentos que estudam *versus* locais apropriados para que esta educação se efetive), constroem-se leis, amontoam-se papéis da mesma forma que o fazem com os próprios detentos, procuram por números e percentuais utópicos para mostrar para a atualidade que o Estado se importa com a educação, mas, segundo minha

experiência, apenas mascaram uma realidade que muito pouco difere da Idade Média, quando, praticamente, toda história começou, pois na ocasião, homens eram amontoados uns sobre os outros, valendo-se do descaso e desprezo, como já mencionado no início deste item.

Então, em pleno século XXI, a sociedade tenta inovar o processo pedagógico, trazendo uma nova concepção na relação instrução-trabalho, quando procura formar não apenas o indivíduo, mas um cidadão pleno que possua uma mente aberta e uma propensão à cultura em geral.

Embora o sistema educacional tenha passado por vários contextos e o sistema carcerário o tenha absorvido, ainda há muito por fazer. Salas de aulas super lotadas, materiais didáticos retrógrados, professores inertes ao conhecimento, ausência de tecnologia e um sistema burocrático descomunal fazem com que tanto a teoria quanto a prática estejam a anos luz de uma realidade digna e coerente.

Não existem respostas para tantos problemas, nem mesmo uma apostila pronta ensinando passo a passo caminhos para o saber. Existem apenas desejos de que, cada dia, nossa história seja capaz de recomeçar por si mesma e, então, construa um modelo de aprendizagem que seja aconcorado na LIBERDADE para aprender, oferecendo-lhes a ESCOLHA e não os incentivando a continuar sendo robôs representativos de um sistema (onde estão inseridos) e totalmente inertes ao conhecimento. Afinal, qual seria o objetivo da escola neste contexto? Fazer com que nossos alunos continuem sendo meros espectadores (aquele que assiste) ou transformá-los em expectadores (aquele que tem a expectativa) de que os professores podem, verdadeiramente, oferecer-lhes a liberdade?

O que se deseja é que o detento possa se reintegrar à sociedade como cidadão. Isso requer que nos detenhamos a entender o que é e o que envolve a cidadania, como explica o item a seguir.

2.2 Cidadania, educação e liberdade

Segundo o Dicionário etimológico da Língua Portuguesa (DICIONÁRIO..., 2014), a origem da palavra cidadania vem do latim "civitas", que quer dizer cidade. O sentido primeiro do termo cidadania foi utilizado na Roma antiga para significar a situação política de uma pessoa e os direitos que ela possuía e/ou podia exercer.

Nesse aspecto, Saviani (2006, p. 7) diz que “ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres (...) é aquele que está capacitado a participar da vida na cidade (...) e na sociedade.”

Freire (1967, p. 95) acredita que a construção de um sujeito se faz quando se educa para a liberdade. Este processo é construído quando desenvolvemos em nossos alunos o espírito de criticidade, autenticidade e desafios. A contrariedade destes pressupostos vincula a realidade a uma “posição caracteristicamente ingênua”, cujos alunos são apenas seres passivos, inertes ao acaso e desprovidos de pensamento crítico.

Para que a educação funcione como uma atividade plena, Perrenoud (2005, p. 11) destaca três segmentos nos quais seriam necessários agir: (a) que os conhecimentos fossem construídos mediante a complexidade do mundo, em outras palavras, que o aluno fosse capaz de desenvolver um ponto de vista mediante argumentos convincentes e não ficassem apáticos frente aos acontecimentos; (b) o estímulo à “formação duradoura” ao invés de estudos sistematizados que influenciam a “decoreba”, sendo estes facilmente esquecidos após a obrigatoriedade no saber, a exemplo, uma avaliação periódica; (c) dedicar mais tempo em uma “inventividade didática” que pressupõe o conhecimento de valores, técnicas e meios em um trabalho mais elaborado e eficaz.

É evidente que o ambiente escolar, por si só, não pode salvar o mundo, mas pode-se, por seus próprios meios, dar “andamento às estratégias educativas

da sociedade” (PERRENOUD, 2005, p. 28), trabalhando as crises contemporâneas ao invés de colocar somente na escola uma “missão impossível”.

Perrenoud (2005, p. 33) diz que somente as práticas pedagógicas não são suficientes para a colaboração do aprendiz cidadão. Se um aluno passa a vida inteira sem o conhecimento prévio de democracia, de que adiantará questionar conceitos cidadãos se sua formação inicial foi comprometida? Ele, então, introduz o termo “aprendizagem da responsabilidade” (PERRENOUD, 2005, p. 34) ao contexto educacional, enfatizando a importância de ensinar ao aluno assumir seus próprios erros e acertos, dentro de um conjunto de regras, leis, direitos e deveres já explicitados acima.

Além disso, postula que a escola deve proporcionar ao aluno conceitos de democratização, que supõem debate, reflexão, pontos de vista e compromissos. Mas como trabalhar democracia se as disciplinas escolares tomam tempo integral da matriz curricular e os professores, que tanto a exigem, nunca possuem espaço para que seja efetivada? É preciso reverter essa maneira de pensar, pois todos possuem o direito de divergências ou controvérsias de teses, afirmações, ensinamentos ou leis que, de uma forma ou de outra, fazem com que o universo disciplinar e conteudista dominem as práticas pedagógicas, retirando, do aluno, a oportunidade de contestação, raciocínio, reflexão e argumentação tão necessárias para a formação cidadã.

A charge, que reproduzo abaixo, ilustra uma postura que me parece frequente por parte da escola, conforme figura 1:



Figura 1 Escola e Cidadania
Fonte: Perrenoud (2005)

A charge reproduzida ironiza a criticidade, supondo que alunos devem permanecer calados, enquanto professores possuem a voz da razão. Quando agimos contrários a esta maneira, estamos educando para a liberdade, não apenas em seu sentido físico, mas em sua amplitude de significados que dá asas aos pensamentos e reflexões e insere um processo participativo e ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A educação deveria permitir que esses adultos presos que não tiveram a oportunidade de estudar quando criança pudessem reconstruir suas esperanças de vida, reforçadas pela ampliação dos seus direitos a uma vida mais digna.

Freire (1967, p. 93) afirma que é necessário,

(...) uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Segundo Freire (1967, p. 93), educar para a liberdade é sair do senso comum, propiciando ao educando opções de debates, análise de problemas e participação ativa para que possa intensificar o processo democrático. Referindo-se à educação, Freire (1967, p. 94) diz que “Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.”

E, então, para ratificar o conceito de cidadania, lancemos mão da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que diz que todos os brasileiros, independente da condição social, cor, etnia ou religião, possuem direitos e deveres. Portanto, os cidadãos, para exercerem sua cidadania plena, precisam conhecer, ter consciência da importância e colocar em prática seus direitos (exigindo-os e deles usufruindo), assim como exercendo seus deveres. Em resumo, o cidadão exerce a cidadania quando cumpre seus deveres com o Estado e a sociedade e usufrui de seus direitos.

Os direitos e deveres do cidadão estão previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 5), principalmente no Título II, Capítulo I (Dos direitos e deveres individuais e coletivos). Citando o documento, os deveres são: (a) Respeitar e cumprir a legislação (leis) do país; (b) Escolher, através do voto, os governantes do país (presidente da República, deputados federais e estaduais; senadores, prefeitos, governadores de estados e vereadores); (c) Respeitar os direitos dos outros cidadãos, sejam eles brasileiros ou estrangeiros; (d) Tratar com respeito e solidariedade todos os cidadãos, principalmente os idosos, as crianças e as pessoas com deficiências físicas; (e) Proteger e educar, da melhor forma possível, os filhos e outras pessoas que dependem de nós; (f) Colaborar para a preservação do patrimônio histórico-cultural do Brasil; (g) Ter atitudes que ajudem na preservação do meio ambiente e dos recursos naturais.

Os direitos (p. 5) estão expressos da seguinte maneira: (a) Direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade; (b) Direito à educação,

saúde, moradia, trabalho e lazer; (c) Proteção à maternidade e à infância; (d) Liberdade de manifestação de pensamento, sendo vedado o anonimato; (e) Seguir a crença religiosa que desejar; (f) Exercer a profissão que quiser, respeitando as exigências relacionadas às qualificações profissionais; (g) Não ser tratado de forma desumana ou degradante. Não ser submetido a atos de tortura física, psicológica ou de qualquer outra natureza.

Ademais, existe também a Lei de Execução Penal (LEP) 7.210 de 11 de julho de 1984, Título I, que dispõe sobre a assistência educacional ao preso ou ao internado. No Art. 1.º discorre sobre a importância e a garantia da integração social de forma harmônica do condenado e internado ao dizer que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984).

Mesmo enquanto privados de liberdade, nossos alunos encarcerados possuem os direitos previstos na Constituição Federal, pois se constituem como cidadãos brasileiros. Segundo Saldanha, Cunha e Gomes (2005), a cidadania trata-se de elemento que promove a identificação e, em uma conceituação pós-moderna, Baracho (1995) diz que a nova versão de cidadania é traduzida pela ideia de uma consciência cidadã no trato com a coisa pública, tanto para a escolha dos dirigentes, como no trabalho social a ser cumprido.

Apesar destes conceitos e do direito à educação previstos em legislação federal, ao visitarmos um ambiente como uma cadeia pública, dificilmente encontraremos um espaço pedagógico e, quando olhamos para o índice de presos que estão em contato com alguma atividade educacional vemos que é assustador, pois os números são insignificantes diante da população carcerária. Podemos observar que a lei de execução penal em seu aspecto educacional não está sendo aplicada, o que nos remete a Foucault quando menciona que [...] “a prisão em

sua realidade e seus efeitos visíveis, foi denunciada como o grande fracasso da justiça penal” (FOUCAULT, 2003, p. 221).

Quando analisamos a Constituição Federal, entendemos que nossos alunos violaram muitos deveres, por certo, mas possuem, como cidadãos brasileiros, outros direitos que servirão de orientação para este trabalho.

Entendo que não se pode pedir educação se ela não é oferecida, não se pode solicitar um valor se ele não é ensinado... são estratégias que se doam e recebem e precisam que todas as partes estejam inseridas para que o conjunto da obra tenha um resultado perfeito e digno de ser vivido.

Clough e Holden (2002, p. 6) apresentam alguns tópicos que acreditam serem necessários para o desenvolvimento da cidadania. Segundo o autor, os estudantes precisam:

- (a) Desenvolver confiança para expressar opiniões próprias, (b) desenvolver habilidades para reconhecer os pontos de vista / experiência de outros indivíduos e grupos, (c) desenvolver habilidades de pensamento crítico e argumentação, (d) desenvolver habilidades de cooperação e resolução de conflitos, (e) confiar em seus poderes criativos, (f) desenvolver habilidades de participação democrática, (g) ganhar experiência que podem cooperar para o processo de mudanças.

Poderia se dizer que há muito que se fazer no quesito “cidadania” em um ambiente prisional, mas ninguém trabalha sozinho. Pesquisei sobre programas em sites de busca na internet que existem em prisões e que deram certo, mas para esta efetivação, foi necessário um conjunto de normas, regras e disciplinas que foram tomadas desde o diretor, agentes, professores, empregados, até chegar ao fim maior que é o encarcerado.

Porém, a escola assume o papel de “salvadora da pátria”, aquela que vai (re)formular a cidadania, proporcionar novas visões e reflexões, além de servir como justificativa para o bom comportamento na remição de pena.

Perrenoud (2005, p. 10) diz que “não se combaterá a violência ou a delinquência do contrato social fazendo exigências irrealistas à escola (...)”, isto é, não se pode atribuir somente ao sistema educacional a formação cidadã, já que todos os envolvidos no processo fazem parte da sociedade e deveriam, de igual modo, ter sua parcela de contribuição.

Mesmo diante de tantas adversidades, a escola pode possuir um papel valioso dentro do cárcere e os professores estão entre as poucas pessoas que recebem o respeito verdadeiro. O ensino é assimilado como um mandamento e é por isso que a postura do professor é sempre levada em consideração no momento de uma contratação.

A penitenciária em foco possui uma população estimada em 1200 presos, dos quais apenas 20% têm acesso à escola. Esta pequena porcentagem deve-se ao espaço físico insuficiente destinado a atividades escolares. Esse dado nos revela a necessidade de uma busca maior pelo cumprimento do direito à educação pública e gratuita dentro de presídios de acordo com o estabelecido por lei, visando um espaço que contenha livros e materiais pedagógicos.

Tais condições pedagógicas devem permitir que esses (re)educandos possam ter acesso a um processo de aprendizagem, fazendo com que sirva também de incentivo e não seja somente um “amuleto” que os permita ter olhares diferentes perante o juiz. O fato de irem à escola pressupõe, para o condenado, uma série de benefícios, como a remição de 1 dia a menos de pena a cada 3 dias estudados e o interesse em procurar ser diferente e mostrar-se dócil. Eles devem perceber que a educação é importante, pois aumenta a estima de cada um, além de ajudá-los na ressocialização e inclusão perante a sociedade.

Em seu sentido mais restrito, Romero (2014) afirma que inclusão significa ajudar a superar as barreiras impostas pela sociedade e contribuir para o desenvolvimento da cidadania, especialmente daqueles que não tiveram nenhum privilégio.

Considerando que incluir envolve passar a fazer parte de uma comunidade, Leffa (2007, p. 50) diz que “o pertencimento a uma comunidade se dá por um ritual de iniciação” (...) e que “pertencer ou não a uma comunidade depende de exercer a atividade executada pelos membros dessa comunidade.”

Segundo pesquisa feita na *web*, a população carcerária brasileira é a quarta maior do planeta, perdendo apenas para os Estados Unidos, China e Rússia. Além disso, dados do Departamento Penitenciário Nacional afirmam que há cerca de 469 mil presos que, em sua maioria, é composta por negros que compreendem a faixa etária de 18 a 34 anos, além de serem pobres e com baixa escolaridade. Dentro deste tópico, 66% não concluíram o ensino fundamental.

Leffa (2007, p. 51) destaca que a escola é uma mera reprodutora da sociedade, pois se sustenta por classes: há escolas para pobres e escolas para ricos, apesar de existir um discurso de que todos têm acesso à escola e poderão, de igual forma, crescer profissionalmente. Mas a realidade é que os pobres - e, especialmente os encarcerados - sempre serão “excluídos” (LEFFA, 2007, p. 53).

O autor acredita que educar e dar esmola são gestos completamente diferentes, pois o primeiro aproxima o sujeito, faz a inclusão no grupo e oferece dignidade, enquanto o segundo o coloca no lugar dos excluídos, sendo, portanto, um instrumento de exclusão (LEFFA, 2007, p. 55).

Nestas dicotomias, Leffa (2007, p. 62) acredita que a solução não seria uma escola para todos, mas todos na mesma escola, o que provocaria uma integração entre ricos, pobres e até encarcerados, unificando a sociedade brasileira que aparece cada vez mais dividida.

Freire (1967, p. 98), por sua vez, afirma que educar para a liberdade compreende uma educação que se discuta e não que seja imposta. Quando aprendemos a trocar ideias, discutir temas, trabalhar *com* o educando e não *sobre* ele, “propiciamos meios para o pensar autêntico (...) resultado de busca (...), de esforço (...) e de recriação.”

Desta maneira, fazemos com que nossos (re)educandos sintam-se infiltrados no processo educativo, façam parte de um processo que visa à cidadania, à inclusão e trabalha a diversidade sem preconceito social, readaptando-os para a vida depois de terem passados longos anos privados de liberdade. E, nesta readaptação, novas identidades vão sendo construídas, novos olhares ou apenas pedaços de um eu que vai se transformando dia após dia. Sobre esta visão, falaremos a seguir.

2.3 Identidade

E quando acordava? Quando acordava não sabia mais quem era. Só depois que pensava com satisfação: sou datilógrafa e virgem, e gosto de coca-cola. Só então vestia-se de si mesma, passava o resto do dia representando com obediência o papel do ser.

A citação de Lispector (1998) em “A Hora da Estrela” nos faz refletir sobre identidade e, alinhando-me aos autores abaixo discutidos, entendo que a identidade pode ser formada e reformada a partir de interações sociais diferentes. Desta forma, a constituição de identidade terá sua influência formada com o mundo que a constitui, com a sociedade em que se vive, ao mesmo tempo em que é construído e constantemente transformada por ela, podendo um mesmo indivíduo ter múltiplas identidades que cambiam em função de diferentes situações contextuais.

Bauman (2005, p. 54) se utiliza da metáfora do jogo de quebra-cabeça para explicar o caminho a uma identidade desconhecida. Segundo ele, assim como o quebra-cabeça, a identidade seria formada por peça, ou ainda pedaços, porém, ao contrário do jogo comprado em uma loja de brinquedos, o quebra-cabeça da identidade só pode ser compreendido, se entendido como incompleto, “ao qual falem muitas peças e jamais se saberá quantas”.

Para Bauman (2005, p. 54), enquanto um quebra-cabeça comum já pressupõe uma imagem final, onde a criança tem apenas o trabalho de unir as peças, na identidade o sujeito precisa unir peças de várias imagens diferentes, por vezes conflitantes, e nunca possuirá um resultado unificado e coeso. Em seu final, o autor pressupõe a figura de um “Frankstein desengonçado” ao vermos nosso próprio rosto refletido no espelho, carregados, talvez, pela inocência e bravura do índio (personagem de muitos escritos literários e históricos), pela “malandragem” e o “jeitinho brasileiro”, mas, sobretudo, pela alma e coração de cada parte de nossa história.

Hall (2006, p. 13), por sua vez, acrescenta que “o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos (...)”. Desta forma, ratificamos as diversas manifestações identitárias, marcadas pelo contexto situacional e levando em consideração a presença do outro que influencia na construção deste novo “eu”. O mesmo autor diz que uma identidade “unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pois ninguém consegue manter-se “estático” diante as várias manifestações culturais e sociais a que nos submetemos.

Neste contexto, pode-se dizer que ninguém nasce ladrão, mas por influências do meio, podemos construir um novo modelo de um “eu” que, até então, era desconhecido, “contraditório ou não resolvido” (HALL, 2006, p. 12), mas que acaba nos transformando e nos inserindo em um novo paradigma identitário. Segundo o autor, “a identidade costura, sutura o sujeito à sua estrutura” e o faz ser integrante de uma nova personalidade.

Neste contexto, também, podemos perceber as várias manifestações identitárias que um sujeito assume, de acordo com a “nomenclatura” que a ele é concebida. Se perguntarmos – *quem é você?* - nossas respostas poderão se enquadrar em alguns pressupostos: sou estudante (para a escola), sou preso (para os agentes), sou paciente (para o serviço de saúde), sou cliente (para os

advogados), sou ladrão (para os colegas de cela), sou pai, irmão, filho, marido (para a família), sou meliante (para a polícia) ou infrator (para o sistema).

Neste caso, Braga (2008, p. 30) diz que o que realmente vai determinar o indivíduo não é seu nome ou sobrenome, mas suas ações, “pois é a partir delas que se relaciona com o mundo.” Logo, se alguém lhe pergunta “*o que você faz da vida?*”, a tendência é responder “*eu sou...*” e não “*eu faço...*”. Percebe-se, portanto, que o verbo *ser* identifica e posiciona a pessoa e a relação que ela exerce no mundo que a rodeia.

Para cada uma dessas relações, há uma postura a se considerar, de forma que o indivíduo aprende algumas com o decorrer do tempo e apenas readapta-se a outras. Neste âmbito, um sujeito que nunca foi preso, precisa aprender a portar-se como tal quando engajado no sistema; outro que já tenha passado por alguma penitenciária e é transferido, precisa readaptar-se a situações que outrora não conhecia.

Estas relações são justificadas por Reis (2012, p. 121) quando menciona que “a relação é a condição primeira para que haja a identificação (...)”. Desta forma, é necessário que o sujeito se “coloque no mundo” para que, então, na relação com o outro possa se identificar. Segundo Reis (2012, p. 122), essa identificação se faz a partir do momento em que o ser humano “se (re)conhece ao (re)conhecer o outro (...)”.

Quando, porém, um apenado se propõe a estudar um outro idioma, uma nova concepção entra em cena. Reis (2012, p. 118) ressalta que, quando um sujeito “mobiliza efeitos de sentido em uma outra língua (...) se revela como portador de outro (alguém).” Assim, o (re)educando retira-se da posição de detento e coloca-se na perspectiva de aprendiz, tentando conquistar uma nova personalidade na oportunidade que lhe foi concedida.

E, nas idas e vindas de um processo, constroem-se modelos identitários que vão sendo moldados de acordo com a necessidade, com o contexto, com as relações pessoais que vão sendo desenvolvidas e com as chances que lhes são

outorgadas. A este esse processo, Neves (2008 apud REIS, 2012, p. 119) chama de “deslocamentos” e afirma que é um “movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, para outra.”

E, embora a liberdade seja algo que se deseja incansavelmente, ao conquistá-la, muitos recebem o “status de oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 18). Quando livre de sua pena, o (re)educando passa a ser conhecido por “ex-presidiário”, o que o coloca em um novo confronto com um mundo que deixara de ser seu temporariamente e que, agora, o (ex)clui. Neste deslocamento, um novo processo identitário precisará ser formado para que, aos olhos da sociedade, possa se reintegrar como sujeito ativo e participante de um processo que perdurará por toda a vida.

Freire (1987, p. 18) diz que

Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora os homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Não me atentarei, no presente trabalho, sobre esta concepção de aceitação social, mas apenas a destacarei como mais um processo a ser enfrentado na (re)formulação de uma identidade que precisará ser construída para mais uma adaptação contextual.

Por essa nova visão que se forma a partir da interlocução com o meio, faz-se necessário discutir os preceitos de identidade para que possamos compreender, em seu sentido mais amplo, as facetas que compõem qualquer ser humano e que, em nenhum momento, lhe pode ser negado o direito enquanto cidadão e aprendiz. Independente de onde esteja, a escola, baseada nos parâmetros curriculares nacionais, deve propor uma educação de qualidade que contribua com transformações identitárias, para que seu objetivo seja alcançado. São estas perspectivas que lançaremos no próximo tópico.

2.4 O Ensino de Inglês na Escola – a relação do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no desenvolvimento da cidadania, tendo como base o PCN e CBC-LE

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil tem, por base, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Conteúdo Básico Comum, conforme sub-ítem que são apresentados a seguir:

2.4.1 Aspectos Teóricos – Metodológicos

O programa curricular para o ensino de Língua Estrangeira firma-se em dois aspectos básicos do processo de ensino-aprendizagem: a realidade na qual a escola está inserida, levando em consideração o seu público-alvo e os pressupostos teórico-práticos que fornecem o apoio para que esses processos sejam desenvolvidos.

O principal objetivo destas ações pedagógicas é desenvolver habilidades necessárias para que o aluno aprenda a lidar com situações básicas no uso da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto escrita.

A participação do aluno como sujeito ativo dentro de um processo dinâmico é essencial para sua formação, pois evidenciará a sua posição frente todas as ações referentes ao aprendizado da língua estrangeira.

Este programa está fundamentado na legislação brasileira em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Na legislação atual, é obrigatório o oferecimento de uma língua estrangeira no currículo a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e uma segunda pode ser incluída como opcional. No Ensino Médio, a língua estrangeira é obrigatória e incluída na parte diversificada do currículo. A comunidade escolar tem a liberdade de escolher qual idioma

poderá ser ensinado, além de selecionar, também, a optativa, tendo por base fatores históricos e culturais relativos à comunidade e à tradição.

Segundo o Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2008), aprender uma língua estrangeira é direito de todo cidadão, conforme a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996).

O aprendizado de língua estrangeira contribui significativamente para o processo de formação do aluno, inserindo-o em contextos mais amplos e capacitando-o para a compreensão de manifestações culturais de outros povos.

Além disso, a habilidade comunicativa permite o acesso ao conhecimento e atuação em várias áreas como turística, artística, comercial, política, etc, bem como adaptar seu aprendizado ao contexto de outras disciplinas como história, geografia, ciências e música.

O CBC advoga em favor da abordagem comunicativa. O principal papel nesta abordagem é o desenvolvimento de habilidades para que a língua seja usada em situações reais de comunicação, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Para tanto, argumenta ser necessário levar-se em conta quatro tipos de competências: linguística (conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico), textual (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de textos, etc), sociolinguística (adequação da linguagem às situações de interação) e estratégica (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita).

O professor também recebe a função de controlar as ações de ensino para facilitar e mediar as ações de aprendizagem, isto é, estar no meio, interagir com os diversos conceitos apreendidos, facilitando o certo e o errado, o adequado e sua antítese.

O uso de tecnologias, aliado ao processo de ensino, também colabora para que a interação, colaboração e pesquisas on-line criem oportunidades reais para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Ao construir significados em textos orais e escritos, o aluno apropria-se de três tipos de conhecimento que incorporarão ao processo de ensino-aprendizagem total relevância: o conhecimento de mundo, sistêmico e sobre textos.

Ao conhecimento de mundo, atribuímos as concepções do conhecimento providos pelas experiências de vida, ou seja, ao que já foi aprendido mediante relacionamento familiar, social, podendo também ser incluídos conhecimentos prévios como os enciclopédico, cultural, etc. Este conhecimento varia de pessoa para pessoa, pois reflete experiências e modos de vida.

Todas as vezes que utilizamos um tipo de conhecimento para fazer uma interpretação do mundo ao nosso redor, utilizamos as inferências que temos para que o processo de compreensão possa ser efetivado.

Ter o costume de ler, assistir a filmes, navegar pela internet e assistir a programas em línguas estrangeiras contribuem para uma melhor compreensão de um aluno de língua estrangeira, além de ampliar seus horizontes conceituais, colaborando para sua representação de mundo.

O conhecimento léxico-sistêmico refere-se à organização linguística nos vários níveis, trata-se da capacidade que o aluno possui de reconhecer relações de sentido entre elementos gramaticais e lexicais presentes no texto. Infere, também, os conceitos de coesão / coerência que o aluno atribui ao material que está sendo lido ou interpretado, sendo ele capaz de identificar falhas conceituais, caso existam.

O conhecimento sobre textos está relacionado a diferentes tipos de conhecimentos como: domínios discursivos, gêneros textuais, tipos de textos e articulações textuais e encontra-se armazenado na memória de longo prazo.

A leitura de um anúncio publicitário, por exemplo, pode ser de fácil compreensão se o aluno já possui o conhecimento genérico para tal. Se estiver em uma língua estrangeira, mesmo que não haja total compreensão, pode-se recuperar o que está implícito baseando-se nas características verbais e não-verbais que o anúncio apresenta.

Além disso, o aluno possui conhecimento genérico sobre várias interações orais do cotidiano, como uma conversa formal ou informal, uma entrevista de emprego ou médica, bate-papos ao telefone, etc. Esta capacidade deve-se ao fato de ser um falante fluente de sua própria língua, conseguindo distinguir uma palestra de um documentário na TV, por exemplo.

Desta forma, tanto os aspectos de organização textual quando os referentes às condições de produção e circulação devem ser explorados nas práticas de compreensão e produção de textos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.4.2 Diretrizes: As Quatro Habilidades Comunicativas

As tradicionais quatro habilidades são destacadas nos documentos oficiais, segundo o descrito na sequência.

2.4.2.1 O Processo de Compreensão da Leitura (ler)

A leitura é um processo que envolve o leitor não somente no seu processo de criação, mas também nas condições de produção textual (o que foi escrito, para quem, com que objetivo, de que forma, quando e onde). Pode ser vista como uma interação a distância entre leitor/autor, inserindo os três tipos de conhecimento e também o uso de estratégias baseando-se em pistas textuais e contextuais.

Segundo o CBC (MINAS GERAIS, 2008, p. 23), as estratégias de leitura configuram-se nas modalidades transcritas abaixo:

Quadro 1 Estratégias de Leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Skimming: olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma ideia geral do assunto tratado.

Scanning: localização rápida de informação no texto.

Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).

Uso de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas, etc).

Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.

Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.

Uso do contexto e cognatos.

Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc).

Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).

Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.

Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.

Construção de inferências.

Transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais).

Fonte: Minas Gerais (2008, p. 23)

2.4.2.2 O Processo de Produção Escrita (escrever)

O autor torna-se ativo ao acionar os três tipos de conhecimento, visando ao seu leitor-alvo e as situações de comunicação para as quais destina o seu texto.

A diferença entre escrita como “produto” e escrita como “processo” é que a primeira preocupa-se com a produção textual final, totalmente livre de erros gramaticais e que será levada a julgamento (considerando nota ou conceito).

A segunda compreende a produção textual, os rascunhos, os escritos e reescritos contando com o suporte dos colegas ou professores, ainda inacabado, em processo de construção até que se encontre no “produto” final, capaz de ser compreendido e analisado.

2.4.2.3 O Processo de Compreensão Oral (entender)

Ouvir para a interação com amigos é diferente de ouvir um documentário na TV, por exemplo. Isso significa que compreender envolve a percepção da relação interacional entre quem fala, o quê, para quem, por quem, quando e onde.

Nestas diversas relações, o ouvinte estabelece relações entre o que ouve e os elementos que vão além da fala, como gestos, olhares, expressões, ritmo e entonação, de modo que compreenda a mensagem ouvida.

Segundo o CBC (MINAS GERAIS, 2008, p. 28), as estratégias de compreensão oral, transcritas abaixo, consistem em:

Quadro 2 Estratégias de Compreensão Oral

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL

Ouvir para captar a ideia geral do que foi ouvido.

Ouvir com o propósito de selecionar uma informação específica.

Ouvir para identificar o gênero textual, o(s) falante(s) envolvido(s) e o contexto da interação.

Ouvir para entender a ideia principal do texto.

Ouvir para inferir sentido.

Ouvir para tomar notas do que foi ouvido.

Ouvir para captar as marcas do discurso oral.

Ouvir para inferir sentido com base em traços supra-segmentais (ritmo, entonação, tonicidade).

Ouvir para distinguir sons (contrastes entre pares mínimos)

Fonte: Minas Gerais (2008, p. 28)

2.4.2.4 O Processo de Produção Oral (falar)

Ao utilizar a língua estrangeira, o falante apropria-se de quatro componentes de competência comunicativa: o textual, o sociolinguístico, o gramatical e o estratégico que serão utilizados de acordo com o contexto de fala em que estão inseridos.

Funções diferentes no processo comunicativo implicam em formas distintas da organização textual que supõe uma entonação, ritmo ou alternância entre as falas de acordo com os falantes envolvidos.

Uma conversa organiza-se em turnos que podem ser simétricas, quando todos os participantes compartilham o mesmo direito ao uso da palavra ou assimétricas, quando um dos participantes detém por mais tempo a posse da palavra. As palestras são um bom exemplo de conversação assimétrica.

Um aspecto significativo que deve ser incorporado ao desenvolvimento da capacidade de falar (e ouvir) a língua estrangeira, relaciona-se à estrutura sonora da língua que está sendo falada (que é diferente da língua materna). Desta forma, o aluno deve aprender a reconhecer o ritmo, as variações e entonações corretas para que o seu objetivo que é a capacidade de ser entendido seja efetivado.

2.4.2.5 As bases curriculares para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio

O programa curricular para o ensino de Língua Estrangeira, desenvolvido pelo governo de Minas Gerais preocupa-se com o desenvolvimento das competências para ler, escrever, ouvir e falar um segundo idioma.

Propondo um trabalho de integração destas quatro habilidades e o conhecimento linguístico em cada um dos módulos de ensino, o programa desenvolve estas competências através do eixo temático “recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira”, sendo que o texto é o elemento-chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas.

Os CBCs devem ser desenvolvidos com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo que nos demais (2º e 3º) desenvolve-se um trabalho de aprofundamento que atua de acordo com o planejamento pedagógico da escola e da comunidade escolar.

Dentro do eixo temático proposto, o programa apresenta dez temas que são subdivididos em tópicos / habilidades e no detalhamento das mesmas. Os temas compreendem: (a) Compreensão escrita (leitura); (b) Produção escrita; (c) Compreensão oral (escuta); (d) Produção oral; (e) Conhecimento léxico-sistêmico; (f) Leitura (compreensão escrita); (g) Produção textual; (h) Escuta (compreensão oral); (i) Fala (produção oral) e (j) Aspectos léxico-sistêmicos.

No tema 1, Compreensão escrita (leitura), o aluno deve ser capaz de identificar elementos verbais e não verbais, bem como saliências gráficas em um texto. Além disso, deve reconhecer a compreensão e identificação das tipologias textuais.

No segundo tema, Produção escrita, as habilidades percorrem os elos coesivos em diferentes gêneros textuais, bem como as sequências linguísticas narrativas e injuntivas inseridas em cada um deles.

Para a compreensão oral e escuta, o programa propõe a identificação de informações específicas e intencionalidades discursivas do ouvinte, além do uso de palavras e expressões próprias da linguagem oral identificando marcas do discurso em diferentes gêneros textuais.

No conhecimento léxico-sistêmico, as funções sociocomunicativas e efeitos de sentido que ajudam a construir os gêneros orais e escritos devem ser enfatizadas, desde o uso do imperativo, passando pelos verbos modais até a apropriação do discurso direto e indireto.

A partir do tema 6, Leitura (compreensão escrita), o programa desenvolve as habilidades direcionadas para o 2º e 3º anos do Ensino Médio e direciona os tópicos para a construção do sentido do texto, aspectos

identificadores dos vários tipos textuais, bem como as características lexicais e sintáticas na identificação dos recursos de organização textual (enumeração, sequencição, comparação, causa e efeito).

Na produção textual, o aluno deve ser capaz de produzir textos de vários gêneros, tendo em vista o processo de revisar, produzir e editar, considerando as condições de produção sob as quais se está escrevendo.

Na escuta ou compreensão oral, pretende-se que o aprendiz seja capaz de reconhecer o tema geral do texto, identificar o gênero, distinguir os falantes envolvidos, reconhecer informações específicas e identificar traços de formalidade e informalidade em textos orais de gêneros diferentes.

No tema 9, Fala (produção oral), o programa preocupa-se com a comunicação por meio da língua estrangeira para pedir informações, reclamar, pedir desculpas, agradecer, oferecer ajuda, parabenizar, expressar afeição e fazer uso dos traços de formalidade e informalidade em textos orais de gêneros diferentes.

Nos aspectos léxico-semânticos, os usos sociocomunicativos são evidenciados, dando habilidade ao aluno de fazer uso adequado dos diversos tipos do tempo presente, passado e futuro no processo de recepção / produção do texto oral e escrito de diferentes gêneros, bem como fazer uso adequado das preposições, advérbios, pronomes, marcadores de discurso, uso adequado do gerúndio, infinitivo e voz passiva.

Desta forma, o programa finaliza as habilidades recomendando que este ensino integre os assuntos sugeridos para os módulos de Língua Estrangeira – identidade, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, entretenimento, esportes e lazer – em conjunto com outras disciplinas da estrutura curricular do Ensino Médio, proporcionando uma abrangência interdisciplinar no aprimoramento dos conteúdos.

2.5 Atividades sociais no ensino de Inglês

Coerente com as perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa e do Conteúdo Básico Comum, Liberali (2012, p. 21) diz que “a escola tem função essencial na constituição de indivíduos que atuem plenamente na sociedade da qual façam parte e possam aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo.” Dentro deste olhar, a autora propõe atividades sociais como base para o ensino de língua estrangeira, pois considera que essa participação o identificará como um cidadão do mundo, que atua mediado por uma língua que não a sua língua materna.

Surge, então, uma dúvida: como trabalhar atividades sociais com pessoas que estão totalmente excluídas delas? Antes de tentarmos responder a esta pergunta, devemos entender quem são os componentes essenciais dessas esferas:

Segundo Liberali (2012, p. 24), para se considerar atividades sociais no ensino aprendizagem de Língua Estrangeira, deve-se levar em conta os sujeitos, a comunidade, a divisão do trabalho, o objeto desejado, as regras e as ferramentas para que o processo se efetive. A composição, a qual transcrevo abaixo, faz-se da seguinte maneira:

Quadro 3 Componentes da atividade

Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo/objeto e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras.
Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade.
Divisão do/de trabalho	Tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade – o objeto desejado. Objeto em sua dinâmica: idealizado, sonhado, desejado, produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos instrumentos ferramentas	/ / Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, revelam a decisão tomada pelo sujeito: usados para o alcance de fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002)

Fonte: Liberali (2012, p. 24)

Trazendo este quadro para o contexto em questão, os sujeitos são os (re)educandos, a comunidade passa a ser os colegas de cela, de pavilhão, bem como os familiares de cada preso. O objeto é aquilo que vai satisfazer a necessidade de cada um, seja frequentar uma aula, trabalhar na padaria, na horta ou no artesanato e as ferramentas serão os meios que serão utilizados para que possam alcançar o objeto idealizado, como ter um bom comportamento, por exemplo. Desta maneira, dividimos as tarefas, proporcionamos interação com uma comunidade (mesmo que restrita) e satisfazemos o conceito de cidadania e democracia.

Conhecendo estes componentes, entendemos que, ao invés dos nossos sujeitos irem ao encontro das atividades sociais, devemos proporcionar o encontro destas com aqueles, pois estão inseridos dentro de uma organização cujo contato com o meio foi-lhes retirado. Desta maneira, deve-se criar um sistema responsável pela formação, transformação e manutenção dessa atividade, uma vez que estas potencialidades lhes incluiriam na sociedade.

As atividades sociais propostas nos parecem interessantes porque elas significariam, segundo Liberali (2012, p. 25), “partir do universo imediato da vida vivida para imaginar possibilidades futuras”. Dentro desta inserção e utilizando o imaginário citado pela autora, podemos, literalmente, fazê-lo verossímil, pois somente o imaginário poderá fazer com que as grades que os prendem os libertem para um mundo real pretendido.

Para tanto, Liberali (2012, p. 128) propõe uma conexão da língua estrangeira às demais disciplinas, utilizando como parâmetros os currículos propostos pelo Ministério da Educação. Esta conexão se faria a partir de integração por conteúdos ou por temas transversais, de forma que todos os

professores trabalhariam um mesmo tema que seria envolvido por todas as disciplinas.

Apesar de interessante, deve-se destacar que essa abordagem parece ir ao encontro do contexto-foco, uma vez que os estudantes não estão tendo contato direto com várias atividades sociais, por estarem em reclusão. Por este motivo, é relevante examinar Thomas e Thomas (2008) que discorrem sobre o contexto prisional.

Thomas e Thomas (2008, p. 131) apresentam algumas estratégias de ensino eficazes que contribuem para o desenvolvimento social, especialmente em ambientes prisionais. A primeira delas diz respeito à leitura com participação ativa, o que remete, também, à questão da motivação. Este tipo de atividade pressupõe dois caminhos: a preparação de questões (pelo professor) que deverão ser respondidas pelos alunos após a leitura ou a formação de perguntas pelos próprios alunos, que deverão ser respondidas por todos.

Desta maneira, foca-se também em um debate que é uma estratégia ativa de ensino aprendizagem, uma vez que, além de dar voz e participação aos estudantes, faz com que se engajem na discussão, se expressem e argumentem sobre suas posições.

Uma outra sugestão apresentada por Thomas e Thomas (2008, p. 135) diz respeito ao diagnóstico de ensino. Eles explicam que esta avaliação é importante em ambientes correcionais, pois muitos alunos chegam na sala de aula em qualquer tempo, provenientes de vários lugares e, caso não seja feito um diagnóstico correto como em leitura, escrita e audição, o professor não saberá construir novas atribuições a partir do que o aluno já sabe.

No contexto desta pesquisa, a avaliação diagnóstica é feita somente no início do ano letivo, com perguntas objetivas de todas as disciplinas, o

que não oferece nenhum suporte para o professor, pois a capacidade do aluno é medida por um conceito que engloba todas as áreas e não por um conteúdo específico. Desta forma, se determinado aluno obtém nota 7,0 na avaliação diagnóstica, não se pode mensurar qual o conhecimento que este tem em Língua Inglesa, por exemplo. Os autores enfatizam a necessidade de se fazer uma avaliação por disciplina, para que o professor tenha a capacidade de entender o que o aluno sabe ou não na área que ministra. Nas palavras dos autores,

Diagnostic teaching is particularly well-suited to correctional settings in which students enter a class at any time of the year and come from diverse educational backgrounds, so that instructors are not aware of what newcomers already know when they arrive in class. Information about students' present knowledge is especially important in subject fields that must build new learning on top of prior knowledge, as in Mathematics, Science and English Language (THOMAS; THOMAS, 2008, p. 136).

A partir desta avaliação, o professor tem a capacidade de descobrir quais atividades sociais seriam adequadas para cada estudante, como propõe Liberali (2012, p. 64) ao sugerir uma proposta de trabalho que consiste em trabalhar a atividade real humana na sala de aula, transformando diferentes atividades em objeto de ensino-aprendizagem. De acordo com o nível do aluno, o professor pode aprofundar ou suavizar questionamentos e dirigir o trabalho de forma que todos entendam o processo.


Uma terceira proposta para um aprendizado efetivo em ambientes prisionais é a “tutoria”. Neste trabalho, uma pessoa se torna instrutora de outra ou, algumas vezes, dois ou três estudantes. A proposta de tutoria é fazer com que um aluno que possua uma maior facilidade ensine outros que apresentem dificuldade. Em outras palavras, a tutoria é uma forma especial

de ajudar. Nos procedimentos para tutoria, o autor menciona algumas sugestões: (a) ser paciente quando o estudante cometer erros ou tiver um raciocínio lento; (b) encorajar os colegas a cada resposta certa, dizendo “good”, “well done”, “that’s right”, “nice job”!; (c) se o companheiro não entendeu na primeira explicação, tentar explicar de uma maneira diferente, com exemplos diferentes; (d) não aprofundar o conhecimento se o colega não assimilou corretamente o aprendizado anterior.

Um outro tipo de trabalho proposto por Thomas e Thomas (2008, p. 137) denominado *Diminishing Aid* ajuda os alunos a dominarem habilidades complexas, como escrever um texto, por exemplo. A proposta consiste na ajuda do professor ensinando o domínio de cada etapa, fazendo com que o aluno se familiarize com a sequência de passos. A seguir, o professor passa pelo processo mais uma vez, deixando de fora duas etapas anteriores que o aluno deve fazer sozinho. Desta maneira, a atividade é repetida várias vezes, fazendo com que o professor sempre deixe uma lacuna que deverá ser preenchida pelos próprios alunos, até que, por fim, este seja capaz de concluir todo o trabalho sem a ajuda do professor.

Uma proposta tradicional e bem sucedida em ambientes prisionais, segundo Thomas e Thomas (2008, p. 148) são os jogos. O primeiro exemplo que os autores citam é o “Soletrando” e o segundo, Jogo de Cartas. Segundo os autores, ambos servem como incorporação ao aprendizado. A brincadeira do Soletrando consiste na pronúncia correta das letras do alfabeto para a memorização de palavras e o Jogo de Cartas apresenta um *game* cuja carta possui um problema escrito na frente e a solução atrás. Ele afirma que é uma estratégia de memorização popular que pode abranger diferentes disciplinas como Matemática, Línguas, História, Arte e outras. O exemplo que o autor cita, transcrevo abaixo:

Quadro 4 Jogo de Cartas

	Front	Back
Multiplication fact	$6 \times 8 =$	48
Addition fact	$12 + 12 =$	24
Fraction / percent	$\frac{3}{4}$	75%
Geometric figure		Cube
English vocabulary	Casa	House
Spelling Word	Adress	A-D-D-R-E-S-S
Word definition	Seat belt	Car occupant's protective belt
History date	1492	Columbus arrived in America
Event / person	Emancipation / Proclamation	Abraham Lincoln
Science vocabulary	Mars	Planet in the solar system
Country continent	Namibia	Africa
River / country	Amazon	Brazil
Book / Author	Don Quixote	Cervantes

Fonte: Thomas e Thomas (2008, p. 150)

Continuando, os autores também apresentam os “Projetos Individuais” que consistem em desenvolver atividades referentes às habilidades dos internos. Os autores afirmam que este tipo de trabalho deve ser conduzido por um professor, um colega de classe ou um voluntário da comunidade. Alguns exemplos citados dizem respeito à confecção de um livro por uma adolescente que gosta de trabalhar com salão de beleza, ensinando às mulheres detentas penteados diferentes; também menciona um homem que gosta de cozinhar, por exemplo e, a partir disso, criar receitas culinárias em forma de livreto ou manual; um profissional que precisa fazer sua própria mobília, pode construir, juntamente com outros, aprendizado que gere satisfação; alguém que goste de

escrever pode escrever artigos para publicação em jornais, revistas de igreja ou contar experiências sobre vida de prostituição e droga, servindo de lição para que outros não sigam o mesmo caminho, etc.

Desta maneira, os autores procuraram apresentar diversos métodos de ensino que poderiam ser trabalhados de acordo com a realidade do detento, diferenciando-se do currículo comum às escolas regulares. Isto não significa excluir o preso de um contexto, mas apresentar ao mesmo, alternativas que gerem motivação, desempenho e aprendizado para uma realidade tão singular.

Na mesma direção, referindo-se também a práticas sociais, Clough e Holden (2002) em *Education for Citizenship*, que apresentam ideias e ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem para o exercício da cidadania. Embora na obra o enfoque seja para crianças, também podem contribuir grandemente para o público adulto que pesquisa.

Como primeiro ponto a destacar e reforçando a sugestão dos “projetos individuais” acima citados, eles afirmam que é preciso valorizar o conhecimento que os alunos trazem. Os estudantes inseridos num processo de educação prisional trazem grande conhecimento, principalmente por serem adultos e já terem vivido inúmeras experiências, sejam profissionais, sejam de escolas ou cadeias que já frequentaram ou da própria convivência com pessoas oriundas de lugares tão diferentes. Diante disso, devemos aproveitar esta bagagem para saber partir para a construção de outras realidades.

Para valorizar conhecimentos já desenvolvidos, argumentam Clough e Holden (2002) que é necessário reconhecer e ouvir as vozes dos estudantes. Isto nos sugere que nossos alunos podem participar das decisões do processo de ensino-aprendizagem da escola. Os grandes benefícios desta co-participação seriam maior envolvimento, participação, valorização dos conhecimentos e experiências dos participantes.

Clough e Holden (2002, p. 8) afirmam que a escola tem que proporcionar discussões acerca de conflitos, incluindo princípios dos direitos humanos e racismo. Em um sistema prisional, conflitos é o que mais há e muitos deles não conseguimos resolver, não porque não queremos, mas porque não podemos. Existe uma série de regras que nos dizem que devemos ser alheias a qualquer movimento. Muitos alunos são “doutores” em alguns tópicos como drogas, prostituição, racismo e etc. Trabalhamos a diversidade e a inclusão muito superficialmente, mas percebemos que há um grande preconceito por parte dos próprios alunos que, de certa forma, sentem-se discriminados não apenas pela cor da pele, mas pelo que são.

Textos que incluem cidadania na educação e relatam questões de democracia, justiça e preocupações morais e sociais, refletem nossa sociedade culturalmente diversa (CLOUGH; HOLDEN, 2002, p. 33). Nesta pluralidade, leva-se em consideração todo o *background* trazido por nossos alunos que não deve ser menosprezado, mas enriquecido pela troca de conhecimentos com os professores em questão.

Clough e Holden (2002) também salientam a importância da comunidade dentro da escola. Em um primeiro momento, eles questionam que pode parecer estranho ter que ensinar sobre comunidade e envolvimento comunitário, quando eles mesmos (alunos) são representantes institucionais de uma comunidade (CLOUGH; HOLDEN, 2002, p. 46). Diante disso, as escolas precisam desenvolver um currículo que esteja de acordo com a realidade de sua clientela, proporcionando aos alunos situações que os façam sentir úteis, incluindo a aprendizagem através do envolvimento e serviço na própria comunidade.

Considerando que a reclusão não permite este envolvimento comunitário, entendo que poderíamos chamar de “comunidade” o ambiente que estão vivendo e levar em consideração os diversos trabalhos oferecidos como

padaria, artesanato, oficina e horta. Desta maneira, as atividades extra-cela os fariam sentir úteis, de acordo com a proposta lançada pelos autores.

Os autores também ratificam a importância da reflexão. Um exemplo seria: se eu tenho direito, eu também tenho o dever: o que você não deseja para você mesmo, não faça com outros. Se você tem o direito à vida, você também tem o dever de não matar; se você tem o direito de viver, você também tem o dever de respeitar a vida: estes princípios estão baseados nos princípios da Fundação de Ética Global que existem em muitas religiões e é tradição por milhares de anos (CLOUGH; HOLDEN, 2002, p. 70).

O que acontece quando a lei é quebrada? No exercício de direitos e deveres, Clough e Holden (2002, p. 100) propõem uma outra reflexão que estimula uma discussão sobre a complexidade das leis e direitos básicos. Em um processo de reclusão, esta atividade é bastante pertinente e mostra aos alunos as consequências de um crime (o que é um crime?). Reflexão: como você se sente nas condições atuais? Você acha que o sistema prisional brasileiro recupera? Por que ou por que não? O que poderia ser feito? Na ocasião, há uma atividade proposta como advogado de defesa e de acusação, além de perguntas a serem feitas para o réu. Esta proposta pode levar ao pensamento reflexivo dentro do exercício da cidadania.

Em suma, o capítulo de Fundamentação Teórica nos auxilia a compreender a linha de raciocínio que se desenvolve desde os primórdios, quando a história do cárcere ganha seus primeiros conceitos. A seguir, discutimos cidadania e educação que vem ao encontro de todo o desenvolvimento deste trabalho. Seguindo o entendimento, os conceitos de identidade nos levam a entender que transformações são possíveis com uma interação verdadeira e participação engajada. Interação e participação social são de alta relevância, por sua vez, em documentos que orientem o ensino-aprendizagem de inglês como os PCN e CBC. Seguiram-se sugestões de atividades sociais coerentes com os documentos governamentais, além de enfocarmos especificamente sugestões próprias para o contexto prisional.

3 METODOLOGIA

3.1 Linha Metodológica

Utilizarei como metodologia de pesquisa a investigação qualitativa e o método do estudo de caso. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada ao meu estudo, porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela enfoca o ambiente natural como fonte direta de dados, destacando que é preciso que o pesquisador passe algum tempo imerso no ambiente que deseja pesquisar.

Além do mais, eles afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e que os dados recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Esta característica também vai ao encontro de meus propósitos porque os dados que pretendo colher serão registros escritos: (a) a descrição de minhas aulas por um período determinado, consubstanciada com material utilizado e (b) registros escritos e não identificados sobre necessidades e desejos de aprendizagem na Língua Inglesa por meio de um questionário aberto, complementado com anotações da professora-pesquisadora sobre a discussão em classe com os alunos alvo. As anotações serão necessárias porque, dentro de um sistema carcerário não é permitida a entrada de aparelhos eletrônicos para a coleta de dados diretamente com gravadores ou aparelhos celulares.

A descrição as aulas de inglês e do contexto deverão ter riqueza de detalhes, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Além do mais, a abordagem qualitativa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Na visão dos mesmos autores, os significados imbuídos no contexto são de importância vital para a compreensão e reflexão sobre o contexto foco.

O estudo de caso escolhido para esta pesquisa é justificado pelas características apontadas por Yin (1984 apud ALVES MAZZOTI, 2006, p. 644), que afirma que um caso é uma unidade específica e, além disso, é um caso revelador, “que ocorre quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica.”

Yin (1984, p. 14) argumenta, ainda, que uma investigação se caracteriza como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas da vida real.”

Desta maneira, o estudo da turma em questão servirá como base para entender como a abordagem de ensino da Língua Inglesa é trabalhada dentro de uma unidade carcerária e qual a contribuição desta disciplina para a reinserção destes detentos no mercado de trabalho a partir de um novo conceito.

3.2 Contexto de Pesquisa

A penitenciária em foco foi construída em 2006 para abrigar 400 presos. No entanto, a população carcerária hoje está estimada em números que triplicam os anteriores.

Organizada em 4 pavilhões, sendo 2 fechados, 1 semiaberto e 1 feminino, ainda possui estrutura para aulas de artesanato, administração e triagem. Nesta última, os presos recém-chegados são encaminhados para um processo de identificação que vai muito além de nome e documento. Ali, o responsável faz averiguação de todas as características físicas do novo detento, como peso, altura, cor da pele, olhos, número de tatuagens, tipos de tatuagens, biometria e, lançando estes dados em um sistema

nacional, o preso recebe, então, um número pelo qual passa a ser “conhecido” dentro do recinto. Este número, chamado de INFOPEN (Sistema Integrado de Informações Penitenciárias) faz parte de um *software* de coleta de dados do Sistema Penitenciário no Brasil, para a integração dos órgãos de administração penitenciária e possibilita a criação de um banco de dados federal e estadual de estabelecimentos penais. De acordo com o Ministério da Justiça, é um mecanismo de comunicação entre os órgãos de segurança que possibilita a execução de ações articuladas e oferece à União, informações confiáveis para o direcionamento de políticas públicas neste mesmo âmbito (BRASIL, 2014). A seguir, apresento imagem do contexto em foco, conforme figura 2.



Figura 2 Imagem aérea da penitenciária em foco: ao fundo, do lado esquerdo, pavilhão fechado 1; lado direito, pavilhão fechado 2; ao centro, pavilhão feminino e à direita, pavilhão semiaberto. As construções menores referem-se ao refeitório (para funcionários), área destinada à saúde e prédios administrativos

A escola que atua no presídio não possui prédio próprio. Diante disso, as aulas são ministradas em “celas de aula” que são localizadas dentro dos pavilhões.

O período escolar dá-se em três turnos: das 7:30 às 10 h (ensino fundamental II e médio), das 10:30 às 13 h (ensino fundamental II) e das 14:00 às 16:30 h (ensino fundamental I). Atualmente, o sistema educacional é composto por cerca de 250 alunos, sendo que aproximadamente 20 deles encontram-se matriculados no ensino superior, uma parceria entre o Estado e uma universidade particular. Os alunos estudam na modalidade a distância, através de computadores doados pelo estado para treinamento e capacitação de detentos. Os cursos oferecidos nesta modalidade são de Administração e Turismo.

Cada pavilhão possui cerca de 4 celas de aula, sendo 2 no andar inferior e 2 no superior, exceto o pavilhão feminino que possui apenas um piso e 2 celas destinadas à escola. As aulas acontecem concomitante com o banho de sol diário dos detentos que não estão estudando. Como os pavilhões possuem dois andares, o horário do sol é intercalado da seguinte maneira: das 10:00 h ao meio-dia é liberada a ala inferior e, findo este horário, os presos são recolhidos às suas devidas celas. Depois disso, ou seja, do meio-dia às 14 h, faz-se o revezamento com a ala superior. Desta forma, os presos que estão em aula frequentam o pátio somente nos dias que o banho de sol não coincide com o horário de aula. Neste tempo livre, o ruído proveniente do pátio torna-se ensurdecador, fazendo com que, muitas vezes, os professores não consigam, sequer, ouvir sua própria voz.

Cada cela de aula abriga cerca de 10 a 20 presos e não há grades de proteção que a divida em dois ambientes (presos e professor) ou um vigia específico nas portas que dê segurança aos docentes que lá estão. Este local, destinado ao aprendizado, é uma cela comum que se distingue das outras por, no lugar de camas de cimento, existirem carteiras e uma lousa verde. Alunos e professores ficam trancados em um mesmo ambiente por uma porta de ferro e dois cadeados. A cada 50 minutos de aula, dois agentes penitenciários aparecem na porta da cela para fazer a troca de professor. Muitas vezes, este revezamento atrasa 10, 20, 30 minutos, dependendo da “demanda” do agente de plantão.

Além disso, muitas vezes chegamos para ministrar aulas e encontramos as celas alagadas, fezes ou urina de roedores pelas carteiras, além do mau cheiro proveniente do banheiro que fica dentro da cela. Muitas vezes, o professor está ministrando aulas e precisa se desviar de ratos, baratas ou outros tipos de insetos que aparecem repentinamente.

Neste local, há carteiras doadas por outras escolas estaduais, muitas vezes não sendo suficientes para o número de alunos e, quando isso acontece, os que sobram sentam no chão ou dividem a mesma cadeira com um colega. As ferramentas que utilizamos para nossas aulas são o quadro-negro e giz. Em algumas celas não existem tomadas para energia elétrica, o que dificulta bastante o trabalho de muitos professores que, em algumas aulas, utilizam o som ou a TV para passar um filme. Estes aparelhos eletrônicos ficam na sala dos professores e são levados para os pavilhões pelos professores que deles necessitam. A figura 3 exemplifica uma sala de aula tradicional na penitenciária em questão.



Figura 3 Interior de uma cela de aula. A presença do agente penitenciário na porta deve-se somente ao fato de estar acompanhando o fotógrafo e não é uma presença constante enquanto as aulas decorrem

Para frequentar a escola, artesanato ou oficinas, os presos são submetidos a entrevistas com diversos profissionais que integram a chamada CTC (Comissão Técnica de Classificação) composta por psicólogos, advogados, núcleo de educação e segurança. Não oferecendo risco, o detento está liberado para frequentar as aulas, artesanatos, oficinas, trabalhos dentro da própria unidade e programas educacionais do governo como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Este programa foi criado pelo governo em 2011 e tem o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Segundo a LEP -Lei de Execuções Penais (BRASIL, 1984), a cada 3 dias de estudo ou trabalho, o preso tem direito a um dia a menos em sua pena e grande parte dos nossos estudantes estão meramente interessados neste benefício, ao invés de estarem investidos no aprender.

A biblioteca escolar não possui sala própria, é localizada junto à sala dos professores, em um dos prédios da administração e possui um acervo com cerca de 500 livros literários doados por escolas, igrejas ou instituições e livros didáticos enviados pelo estado. O sistema de empréstimo de livros funciona com uma professora disponível para este fim. Semanalmente, ela visita todas as “celas de aula” e leva dezenas de livros para que os alunos façam suas escolhas literárias. O empréstimo é feito a cada 7 dias para quem se interessar.

As aulas de inglês são destinadas aos alunos do ensino fundamental II e médio. Uma porcentagem muito grande nunca estudou uma língua estrangeira ou, se o fizeram, foi há muitos anos.

A escola possui um livro didático destinado à EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas ele é sofisticado demais para os alunos detentos. Muitas vezes, tenho que adaptar o aprendizado, retomar muitos

conhecimentos para chegar em uma lição e isso demanda um tempo que nunca é cumprido de acordo com o planejamento.

As aulas de inglês são baseadas em livros didáticos que o estado fornece. Para o Ensino Médio, não há uma coleção didática referente à Língua Inglesa. Desta maneira, utilizo, muitas vezes, o livro destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental - EJA 9º ano. 2. Ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender, 4) (EJA 9º Ano, 2009).

Como meu foco de pesquisa é o Ensino Médio, nesta fase os alunos possuem uma base melhor e, por este motivo, podemos trabalhar variados tempos verbais. A justificativa para a escolha deste nível deve-se ao fato de os alunos já terem estudado Língua Inglesa no Ensino Fundamental e, por este motivo, possuírem um vocabulário mais abrangente, facilitando o trabalho com uma desenvoltura mais apropriada.

O que torna as aulas do Ensino Médio não muito produtivas é a frequência, pois neste segmento eles possuem apenas 1 aula de inglês por semana e muitas vezes, por situações adversas, como revistas no pavilhão, chegada de novos presos, brigas ou conflitos internos, as aulas são canceladas ou não são dadas, o que prejudica bastante o rendimento e o planejamento.

Da mesma forma que no ciclo intermediário, o livro didático doado à escola e aos alunos, é complementado com atividades extras, quando trago, sempre que possível, atividades diferenciadas, tais como jogo de bingo para aprendermos os números ou jogo da velha para vocabulário para que possam acrescentar no aprendizado. A construção das habilidades previstas nos PCN e CBCs vão sendo construídas gradativamente e também são formuladas em situações informais da língua, como pedir uma informação, contar sobre uma viagem ou descrever algo ou alguém.

A memorização é algo que precisa ser trabalhado constantemente com nossos alunos. Como a maioria deles já foi ou é usuário de drogas, o cérebro possui alguma deficiência que torna este processo mais complicado. Diante disso, retomo sempre a aula anterior antes de iniciar uma nova lição para que eles possam se localizar e para que nosso pouco tempo possa ser produtivo.

Além disso, uma vez por mês trabalhamos com música que é selecionada de acordo com o que está sendo trabalhado. A música é algo que os encanta, pois como a maioria não tem acesso a nenhum tipo de mídia, este recurso didático é muito motivador.

3.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com a professora-pesquisadora e com uma turma do Ensino Médio totalizando 19 alunos do sexo masculino, que possuem faixa etária entre 20 e 40 anos. Muitos deles não frequentam escola há muitos anos e outros provêm de outras escolas penitenciárias. O que menos encontramos são alunos que estão dando continuidade aos seus estudos dentro da mesma unidade, o que faz com que tanto a população carcerária quanto os próprios alunos sejam flutuantes, pois ora estão estudando, ora estão sendo transferidos ou postos em liberdade. Por este motivo, os alunos participantes foram do regime fechado, ou seja, quando os presos ainda não possuem autorização judicial para saídas temporárias ou transferências, pois possuem menos probabilidades de mudanças.

3.4 Coleta de Dados

A coleta de dados se fez por meio de dois grupos de dados. O primeiro foi a descrição das aulas da professora-pesquisadora dadas de

12/02/2014 a 11/06/2014 e o segundo com pesquisa de desejos e necessidades de aprendizagem de inglês com os estudantes, feitas com questionário respondido por escrito, que foi complementado com anotações minhas (que se encontra na pergunta de número 3) a partir da conversa que tive com os estudantes.

O questionário foi composto por 9 perguntas, sendo que 8 eram abertas e 1 fechada. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 77), o questionário consiste em uma série de perguntas que configura tipos de coleta de dados tanto qualitativos quanto quantitativos e pode ser feito de forma direta através do entrevistador, ou preenchido pelo próprio entrevistado.

Nas perguntas abertas, a autora afirma que as respostas podem ser feitas a partir de falas e opiniões dos entrevistados, mas direcionadas para um propósito definido pelo entrevistador. Além disso, os entrevistados têm a oportunidade de desenvolver uma reflexão a partir de sua referência cultural e da leitura de mundo que julga necessária a partir do seu ponto de vista.

Desta forma, os dados foram coletados e registrados pela professora pesquisadora manualmente, pois no contexto de pesquisa é proibida a entrada de equipamentos eletrônicos como gravadores ou celulares que poderiam auxiliar na gravação de áudio ou imagens para registro.

O questionário foi feito para 19 estudantes do sexo masculino, com idade média de 30 anos que foram voluntários nessa pesquisa e, na ocasião, eram meus alunos do 1º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual de uma unidade penitenciária no sul de Minas Gerais.

Para o processo de abordagem dos participantes para a obtenção do termo de consentimento, expliquei os motivos pelos quais daria início a esta pesquisa. Expliquei que toda análise foi feita em favorecimento dos próprios alunos, levando em conta a importância de aprender uma língua

adicional (Língua Inglesa) para que seja um subsídio para sua reinserção social, depois de terem cumprido o seu tempo de pena.

Após a coleta de dados dos alunos, iniciei o procedimento para análise e o processo de interpretação, com base na literatura proposta. Este estudo me deu subsídios para uma nova proposta de trabalho para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto prisional.

3.5 Procedimentos de análise

A análise dos dados se fez com dois grupos de dados: a) pela descrição das aulas dadas pela professora-pesquisadora dentro de um período determinado, a partir de diários de classe, material didático utilizado e (b) pela pesquisa de preferências e necessidades feita por escrito com os estudantes-foco. Fundamentaram a análise das aulas já dadas os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa do Ensino Médio e Conteúdo Básico Comum de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais, bem como os conceitos de cidadania e educação, identidade e atividades sociais.

Tendo como ponto de partida a pesquisa de opinião que fiz com os participantes da pesquisa, serão propostas práticas de ensino de inglês que atendam o público alvo e que visem ao desenvolvimento da cidadania com base em atividades sociais (LIBERALI, 2012) e em consonância às sugestões de Thomas e Thomas (2008) para contextos prisionais.

Desta forma, a análise e discussão dos dados se organizam de modo a responder as perguntas de pesquisa: a) Como o ensino de Língua Inglesa é trabalhado dentro de uma unidade carcerária; b) Quais propostas de trabalho poderiam ser adequadas para este tipo de público?

Resumindo, as perguntas de pesquisa são discutidas da seguinte forma:

Quadro 5 Síntese das perguntas de pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Dados	Base Teórica para Discussão
Como o ensino de Língua Inglesa é trabalhado dentro de uma unidade carcerária?	Descrição das aulas.	<ul style="list-style-type: none"> - PCN (BRASIL, 2000) -CBC (MINAS GERAIS, 2008) - Bauman (2005) - Clough e Holden (2002) - Liberali (2012) -Thomas e Thomas (2008) - Freire (1967, 1987) - Hall (2006)
Quais propostas de trabalho poderiam ser adequadas para este tipo de público?	Questionário aberto sobre desejos de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - PCN (BRASIL, 2000) -CBC (MINAS GERAIS, 2008) - Bauman (2005) - Clough e Holden (2002) - Liberali (2012) -Thomas e Thomas (2008) - Freire (1967, 1987) - Hall (2006)

4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir de então, faz-se a análise dos dados levando em consideração toda a fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos anteriores. Esta análise visa responder as perguntas de pesquisa já discutidas e propostas, para que possam estabelecer relações entre o que foi pesquisado e o que foi estudado, levando em consideração todo o contexto-alvo já apresentado neste trabalho.

4.1 Descrição das aulas

Dando início aos pressupostos para a primeira pergunta, o ensino de Língua Inglesa é trabalhado seguindo o material didático enviado pelo governo; as aulas possuem a duração de 50 minutos, mas, na maioria das vezes, este tempo é reduzido ou ampliado, de acordo com a demanda dos agentes de plantão. Podemos ficar muito tempo aguardando para sermos colocadas em sala, como também aguardando para sermos retiradas de lá.

O material didático cedido pelo governo e utilizado nas aulas é um livro, nomeado “Coleção Tempo de Aprender” que apresenta todas as disciplinas em um único volume e é destinado à Educação de Jovens e Adultos - EJA. Desta maneira, os conteúdos são condensados e, muitas vezes, a realidade apresentada nos textos não condiz com a que os reeducandos vivem, exercendo uma certa “exclusão” por não proporcionar um ensino que esteja direcionado à realidade prisional e causando uma desmotivação para o aprendizado. Os alunos do contexto em foco não são mais adolescentes, mas adultos que procuram aperfeiçoar seu lado profissional, tendo a oportunidade de reintegrar-se ao convívio social, tão logo seja possível.

Para que o ensino não seja totalmente focado no livro cedido, algumas vezes, então, trago material extra como música ou jogos, para que possam sentir uma

motivação especial para o aprendizado. Para trabalhar o conteúdo abaixo, por exemplo, utilizei a música como facilitadora no processo de memorização.

Detalhamento de aula (1) – 12/02/2014

Música trabalhada em sala: “I believe I can fly” - R. Kelly.

Material didático: Música xerocada, giz, caixa de som e quadro negro.

Conteúdo: CAN e COULD

I believe I can fly – R. Kelly

I used to think that I could not go on
And life was nothing but an awful song
But now I know the meaning of true love
I'm leaning on the everlasting arms

If I can see it, then I can do it
If I just believe it, there's nothing to it

I believe I can fly
I believe I can touch the sky
I think about it every night and day
Spread my wings and fly away
I believe I can soar
I see me running through that open door
I believe I can fly
I believe I can fly
I believe I can fly (...)

Com esta canção, primeiro foi trabalhada a interpretação: o que significa “eu acredito que posso voar”? A que este voo nos remete? O que pode ser conseguido quando podemos voar? Qual o voo mais desejado neste momento?

A seguir, identificamos a parte gramatical que estava sendo estudada que, no contexto da música era o verbo CAN (indicando possibilidade) e o seu passado COULD.

Esta foi uma das canções que mais marcou minha trajetória enquanto docente, pois trouxe muitas reflexões e muito aprendizado e o desejo de tornar-se liberto foi “o voo” mais cobiçado. Além disso, foi uma das canções que eles mais cantaram e mais pediram em aulas posteriores, pois houve um aprendizado significativo tanto no vocabulário quanto na profundidade das ideias.

Esta aula teve como objetivos: (a) reconhecer o tema geral da música; (b) identificar informações específicas de acordo com o que foi estudado e (c) inferir significados.

Todos os objetivos foram alcançados e a música é algo que os faz sentir-se libertos, inseridos em uma sala de aula comum e sendo participantes ativos de um processo de aprendizagem.

O ensino através da música está fundamentado no CBC (MINAS GERAIS, 2008, p. 28), quando propõe atividades que utilizem estratégias de compreensão oral aliadas à tecnologia.

Detalhamento de aula (2) – 19/02/2014 e 26/02/2014

Material didático: Livro didático: EJA – 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz e quadro negro.

Conteúdo: Will e Going To

Iniciando o conteúdo, os alunos deveriam observar as figuras abaixo (Figura 4) e dizer qual delas eles comprariam e quais considerariam supérfluos.

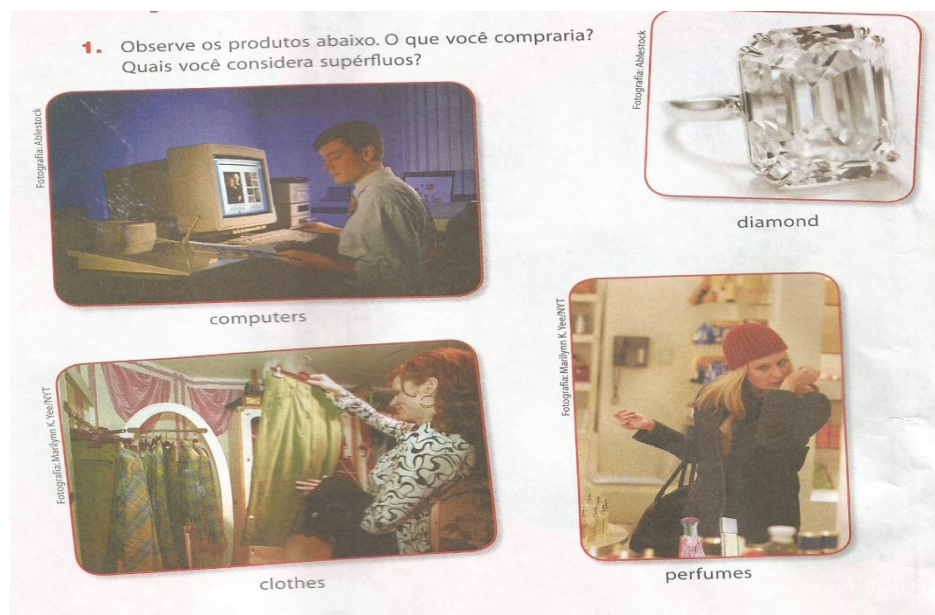


Figura 4 Observe os produtos...
Fonte: EJA 9º Ano (2009, p. 470)

A seguir, na Figura 5, eles visualizaram a imagem de um Shopping Center e lemos o seguinte texto:

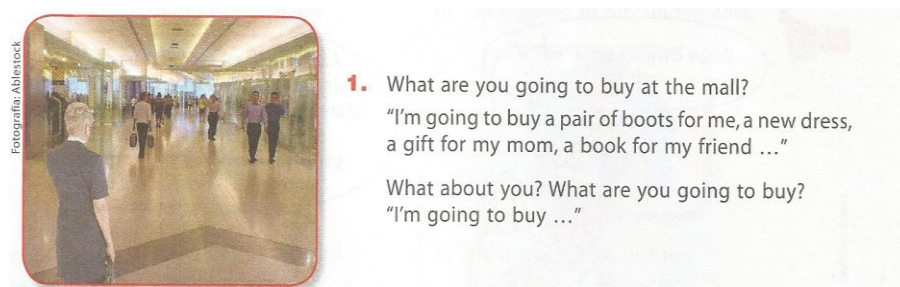


Figura 5 Imagem de um shopping Center
Fonte: EJA 9º Ano (2009, p. 471)

Então, expliquei o sentido do "going to", dizendo que indica a certeza de um tempo futuro e citei alguns exemplos:

- She is going to drink milk; she is going to eat salad; she is going to date; she is not going to study; she is going to have a baby.

A seguir, fiz a eles a seguinte pergunta:

- What about you? What are you going to buy?

Foram diversas as respostas:

- I'm going to buy a jacket;

- I'm going to buy a hat;

- I'm going to buy a gray tie;

- I'm going to buy a shirt...

Logo após, adentramos no "will" e expliquei-lhes que ambos indicam ações futuras, mas o "Will" expressa acontecimentos com menor probabilidade ou certeza de acontecer, como em previsões.

Lemos o texto:

Will you be rich?

You will be rich...

You will get married to a good woman...

You will work in a multinational company...

You will need money soon...

You will live abroad...

Expliquei-lhes que todas as sentenças indicam previsões e que podem não acontecer, por isso há a necessidade de utilizarmos o "will" ao invés do "going to".

Para a próxima aula, eles deveriam fazer como tarefa as atividades das páginas 474 e 475, expressas na Figura 6 e 7:

Sua vez...

1. Complete as frases a seguir com as palavras do quadro.

car – the World Cup in 2018 – food capsules – Monday

a) I'll need some money on _____.

b) In the year 2050, people will probably eat _____.

c) Everybody will have a _____ in the year 2100.

d) Brazil will win _____.

2. What are you going to do...

a) tomorrow? _____

b) tonight? _____

Figura 6 Sua vez...
Fonte: EJA 9º Ano (2009, p. 474)


c) next weekend? _____

d) next year? _____


e) in 2010? _____

3. Reescreva as frases a seguir, substituindo os \diamond s de acordo com as figuras do quadro.


a) First, I'm going to \diamond a rich person.

 Fotografia: Alamy

b) Second, I'm going to put all my \diamond in some investment.

 Imagem de banco

c) Third, I'm going to buy a \diamond for my parents.

 Fotografia: Alamy

d) And last but not least I'm going to travel to \diamond .


 Fotografia: Alamy

Figura 7 I'm going to...
Fonte: EJA 9º Ano (2009, p. 475)

Esta aula pretendeu alcançar os seguintes objetivos: a) encontrar informações específicas (scanning); b) reconhecer o tema geral do texto; c) reconhecer a função comunicativa do texto e d) identificar as características básicas da narração.

A base teórica para o desenvolvimento desta atividade embasa-se na construção da cidadania que, segundo Saviani (2006, p. 7) diz que “ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres (...), aquele que está capacitado para participar da vida na cidade (...) e na sociedade (...)”.

Esta lição compreendeu duas aulas e os objetivos foram alcançados parcialmente. Pudemos perceber que o contexto apresentado na apostila vai muito além das possibilidades de muitos alunos que, neste caso, irei chamar de regulares. Tratando-se, portanto, de um ambiente prisional, cujos estudantes encontram-se privados de liberdade, toda a situação passa a ser hipotética e, de certa forma, desmotivadora, pois não reporta ao contexto em que estão inseridos.

Detalhamento de aula (3) – 12/03/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 470 p.(Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz, quadro negro e caixa de som.

Conteúdo: Will e Going To

Iniciamos a aula com a correção das atividades das páginas 474 e 475 que fixavam o conteúdo que ainda estávamos trabalhando. A seguir, passei no quadro a letra da música “Que sera, sera” de Doris Day:

Que sera, sera – Doris Day

When I was just a little girl
I asked my mother
What will I be

Will I be pretty
Will I be rich
Here's what she said to me

Que sera, sera
Whatever will be, will be
The future's not ours to see
Que sera, sera
What will be, will be
(...)

Primeiramente, ouvimos a canção, para que os alunos pudessem prestar atenção na letra e nas pausas. A seguir, ouvimos a primeira, segunda e terceira vez, de modo que, depois de 4 audições, eles conseguiram cantar o refrão com muita firmeza.

Dei-lhes a palavra: sobre o que a música falava? Quais eram as indagações da autora? Por que foi utilizado o “will” e não o “going to”? As respostas vieram ao encontro do que eu já havia ensinado: o fato da música indicar uma insegurança, uma incerteza quanto ao futuro.

Esta aula pretendeu alcançar os seguintes objetivos: a) reconhecer o tema geral da música; b) reconhecer informações específicas de acordo com o que foi estudado e c) inferir significados.

A música encontra base teórica no CBC (MINAS GERAIS, 2008, p. 28), que afirma que o ensino através da música é uma estratégia de compreensão oral aliada à tecnologia. Embora todos os objetivos tenham sido alcançados por ser a música uma atividade lúdica que lhes traz muito prazer, percebi que se sentiram um pouco desmotivados por tratar-se de uma canção um pouco antiga. Percebi que poderia ter sido mais interessante se tivesse preparado uma canção que viesse ao encontro do contexto alvo.

Detalhamento de aula (4) – 19/03/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 476 p. (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz e quadro negro.

Conteúdo: Will e Going To

Para terminar este módulo, iniciamos a aula respondendo às seguintes perguntas que foram passadas no quadro:

- a) What are you going to do next year?
- b) What are you going to do next month?
- c) What are you going to do tomorrow?
- d) What are you going to do tonight?

Houve as mais diferentes respostas, como “I’m going to the mall, I’m going home, I’m going to watch TV, I’m going to read a book,” etc.

A seguir, praticamos o *listening*. Eu lia as perguntas e eles precisavam entender o que eu estava perguntando para que pudessem responder corretamente.

As regras eram as seguintes: Eu repetia 4 vezes a mesma pergunta e, a cada repetição, aumentava a velocidade da minha voz para que eles, gradativamente, fossem se acostumando com a mesma entonação de noticiários, músicas e filmes. As perguntas foram as seguintes:

- a) How much is the book?
- b) How much is the dress?
- c) How much is the blouse?
- d) What are you going to have for lunch?
- e) What are you going to drink for lunch?

Nem todos os alunos conseguiram assimilar as perguntas, tampouco, conseguiram responder. Percebi que seria uma atividade que teria que fazer com mais intensidade, visto que a dificuldade na audição era mais presente do que na leitura.

Esta aula pretendeu atingir os seguintes objetivos: a) fazer o uso adequado do tempo futuro no processo de produção oral e escrito; b) inferir significados e c) identificar formas adequadas à polidez para interações orais do cotidiano e encontrou orientação teórica no processo de atividade social sinalizado pelos PCN (BRASIL, 2000, p. 21), quando menciona que o uso de “recursos não verbais ou não linguísticos” (as figuras) que compõem o texto “podem ser sinalizadoras de sentido” para o leitor na construção de significados e devem ser explorados nas práticas de compreensão de textos, facilitando seu entendimento.

Embora mais uma vez a lição tenha apresentado um conteúdo totalmente desvinculado da realidade do detento, os objetivos foram atingidos. Como é possível precisar o que vai ser feito no próximo ano, mês ou amanhã, se nem mesmo nós, enquanto livres, o sabemos? Percebi que estas perguntas, de certa forma, os deixaram entristecidos pela incerteza quanto ao futuro e pela angústia do momento.

Detalhamento de aula (5) – 26/03/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

476 p. (Coleção Tempo de Aprender, 4).

- Giz e quadro negro.

Conteúdo: Do / Does

Nesta lição, falaremos sobre profissões e o uso dos auxiliares *Do / Does* e, para entendê-la melhor, iniciamos a aula falando sobre um quadro de Tarsila do Amaral (Figura 8) e fizemos algumas indagações:



Figura 8 Quadro Operários – Tarsila do Amaral

Fonte: EJA 9º ano (2009, p. 478)

- a) O que você vê?
- b) Este quadro foi pintado por Tarsila do Amaral em 1933, após sua visita à ex-URSS. Por que você acha que ela pintou tantos rostos?
- c) Como é a vida do trabalhador hoje em dia?

Após as respostas, expliquei-lhes que o quadro retrata a variedade de raças de pessoas que vieram de todas as partes do Brasil para trabalhar em fábricas que começavam a surgir no país, principalmente nos grandes centros urbanos. Além disso, pode-se inferir a leitura do capitalismo e imigração.

A seguir, respondemos às perguntas que correspondiam às figuras abaixo, conforme apresentadas na Figura 9:

- What's your profession? I am a teacher.

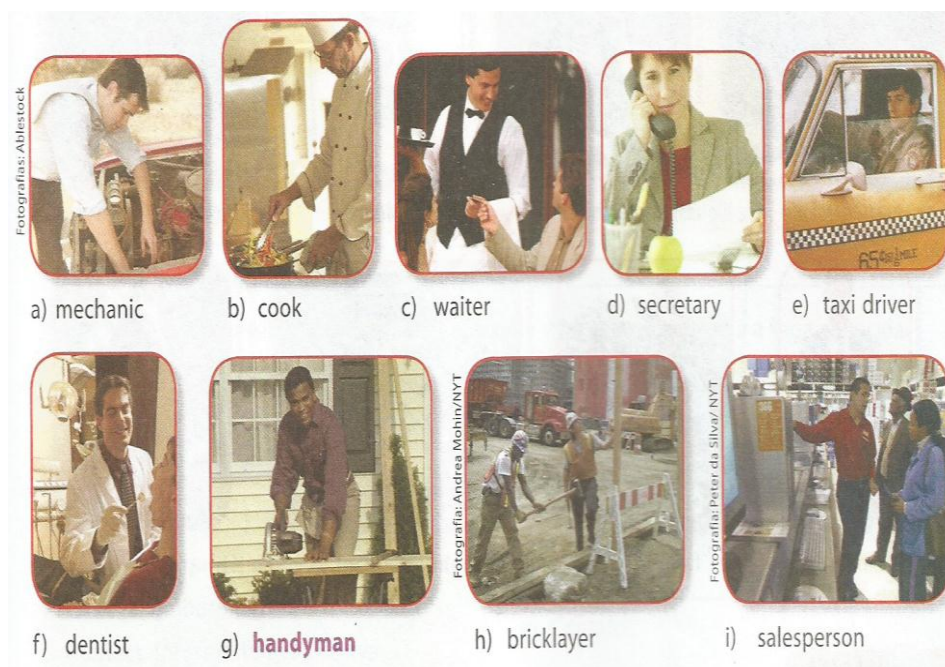


Figura 9 What's your profession?

Fonte: EJA 9º Ano (2009, p. 479)

De posse das figuras, comecei fazendo as perguntas?

- a) What does he do?
- b) What does he do?
- c) What does he do?
- d) What does she do?
- e) What does he do?
- f) What does he do?
- g) What does he do?
- h) What do they do?
- i) What does he do?

Em um segundo momento, como prática do *listening*, comecei a dar pistas sobre algumas profissões e, além disso, mostrava algumas figurinhas relativas às profissões e eles tinham que me falar sobre quem estava falando:

- a) He works on streets, what does he do? *He is a police officer.*
- b) He works in a hospital, what does he do? *He is a doctor.*
- c) He works in several places, what does he do? *He is an engineer.*
- d) She works in a beauty parlor, what does she do? *She is a hairdresser.*
- e) He works in a farm, what does he do? *He is a farmer.*
- f) He works in a plane, what does he do? *He is a flight attendant.*
- g) He works cleaning streets, what does he do? *He is a street-sweeper.*
- h) She works in a big company, what does she do? *She is a manager.*
- i) They work painting houses, what do they do? *They are painters.*

Ao final desta aula, expliquei o uso dos auxiliares *Do* e *Does* e o motivo pelo qual as perguntas diferenciavam quando era utilizada a 3ª pessoa do singular (he, she, it).

Esta aula pretendeu alcançar os seguintes objetivos: a) encontrar informações específicas (scanning); b) reconhecer o tema geral do texto; c) reconhecer a função comunicativa do texto e d) identificar as características básicas da narração e obteve fundamentação teórica no processo de desenvolvimento da cidadania mencionados por Perrenoud (2005) e Saviani (2006) e na educação para a liberdade defendida por Freire (1967). Além disso, os PCNs (BRASIL, 2000, p. 21) colaboram mais uma vez quando enfocam o fato de que “recursos não verbais ou não linguísticos” (as figuras) que compõem o texto “podem ser sinalizadoras de sentido” para o leitor na construção de significados e devem ser explorados nas práticas de compreensão de textos, facilitando seu entendimento.

Pelo fato de muitos alunos não terem conseguido fazer a leitura do quadro de Tarsila de Amaral, os objetivos foram alcançados parcialmente, pois, neste caso, o conhecimento de mundo mostrou-se deficitário. Quando comecei a trabalhar as profissões, os alunos mostraram-se muito motivados e faziam perguntas sobre as próprias ocupações, enquanto pedreiros, soldadores, ajudantes, almoxarifes e outras. Como sabia que esta lição geraria algumas inquietações, levei para a aula meu dicionário – pois a escola não possui - para que eles pudessem consultar e, conseqüentemente, aprender. Alguns, portanto, não souberam como encontrar palavras e tive que ajudá-los. No segundo momento da aula, quando comecei a fazer perguntas relativas às profissões, tive que falar pausadamente cada uma delas, para que eles pudessem ouvir e compreender o que estava sendo perguntado. Os que estavam sentados na frente, geralmente saíram em vantagem, pois o barulho vindo do banho de sol dos demais detentos era ensurdecedor.

Detalhamento de aula (6) – 02/04/2014 e 09/04/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 480 p. (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz e quadro negro.

Conteúdo: Do / Does

Nessa aula, o objetivo é demitir funcionários e começamos analisando o perfil de algumas pessoas, de acordo com a Figura 10:



Figura 10 You are fired!

Fonte: EJA 9º Ano (2009)

Pedi para que eles se colocassem como supervisores ou chefes de uma empresa que não está indo bem e precisa demitir duas pessoas. Quem eles demitiriam de acordo com o quadro abaixo?

Quadro 6 Quem será demitido?

	Maria	Bia	Luís	Sandra
Age	40	20	50	30
Years in company	8	2	10	4
Habilities	Patient, but sometimes insecure	Computer expert	He has experience	She gets along well with everybody
Addiction	Smoker	Not punctual	Lazy	None
Dependents	Mother	None	A wife / eighteen-years-old son	None

Fonte: EJA 9º Ano (2009)

Foi um debate bastante interessante, pois eles tinham que levar em consideração alguns fatores importantes, como habilidades e dependentes. No final, os mais cotados a serem demitidos foram a Maria e o Luís por serem mais antigos na empresa. Eles entenderam que os mais novatos não apresentavam tantos problemas e, de certa forma, poderiam produzir mais.

A seguir, lemos um classificado e precisávamos descobrir se havia alguém com o perfil adequado para a vaga oferecida:

Designation: Room Service
Minimum Experience: 1 year
Remuneration: R\$ 1.500,00
Location: Clark Hotel – Rio de Janeiro
Role: chambermaid
Contact information: Mr. Silva
E-mail: info@silva.buz
Telephone: (0XX21) 9870-0152

Quadro 7 Classificado

Fonte: EJA 9º ano (2009, p. 481)

Escrevi na lousa as seguintes perguntas para que fossem respondidas no caderno:

- a) Qual o cargo pretendido?
- b) Qual a remuneração?
- c) Qual o local de trabalho?
- d) Qual o contato?

A seguir, passei um texto como tarefa de casa e pedi que respondessem às perguntas que o seguiam para que pudessem ser corrigidas na próxima aula:

FOR SALE: HOUSE

Quiet, residential neighborhood. A beautiful five-bedroom house, new carpet, new paint everywhere, new Windows, new floors, very modern looking with 3 bathrooms. Bus access 6 blocks away. Large backyard, garden area with vegetables and fruit trees. Rooms are spacious with large windows. Entry system by phone and video.

Key-words: gardener – maid – thief – architect

- 1) Por qual parte da casa o jardineiro se interessou?
- 2) Por qual parte da casa a empregada se interessou?
- 3) Por qual parte da casa o ladrão se interessou?
- 4) Por qual parte da casa o arquiteto se interessou?

Esta aula pretendeu atingir os seguintes objetivos: a) encontrar informações específicas (scanning); b) reconhecer o tema geral do texto; c) reconhecer a função comunicativa do texto e d) identificar as características

básicas da narração e embasou-se, mais uma vez, na inferência de sentido que as imagens, enquanto recursos não-verbais, podem oferecer (BRASIL, 2000, p. 21).

Esta lição foi bastante extensa e foi aplicada em 2 aulas. Foram momentos bastante divertidos, embora o conteúdo apresentado estivesse totalmente desvinculado do contexto em foco. Na última parte, quando é perguntado por qual parte “o ladrão se interessou?” eles se sentiram um tanto constrangidos pois, embora estejam inseridos em um cenário que são tratados como tal, enquanto a escola se faz presente, gostam de ser reconhecidos como estudantes. Esta pergunta gerou algumas intrigas entre um e outro aluno que começaram a trocar acusações entre si: estudante x ladrão. Fiquei bastante constrangida também, mas expliquei-lhes que o livro não era proposital, mas enxergava uma realidade social na qual todos nós estávamos inseridos.

Detalhamento de aula (7) – 16/04/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 482 p.(Coleção Tempo de Aprender, 4).Giz e quadro negro.

Conteúdo: Do / Does

Começamos a aula corrigindo as respostas da tarefa que havia sido deixada anteriormente e, para encerrar este capítulo, desenvolvemos as seguintes atividades:

- 1) Coloque em ordem de prioridade as profissões que você aprendeu em Inglês, que sejam as mais importantes para o mundo em sua opinião e justifique.

- 2) Construa um formulário de emprego como o modelo a seguir (Figura 11) em uma folha avulsa:

APPLICATION FORM

Name:	<u>Célia</u> first	<u>Souza</u> middle	<u>Pires</u> last
	<u>celi@link.mail.com.br</u> e-mail	<u>Salvador Street 77</u> home address	
	<u>São Paulo</u> city	<u>São Paulo</u> state	<u>01040-55</u> zip/postal code
	<u>9525 2424</u> mobile phone	<u>5579 7575</u> home phone	
	<u>10</u> total experience years	<u>restaurant</u> current industry type (restaurant, hotel, sales, etc.)	
<u>educational qualifications</u>			

Figura 11 Application Form
Fonte: EJA 9º ano (2009)

Esta aula pretendeu alcançar os seguintes objetivos:

a) fazer o uso adequado do tempo presente no processo de recepção e produção do texto oral; b) inferir significados e c) identificar formas adequadas à polidez para as interações no cotidiano. A base teórica lança-se a partir das inferências de atividades sociais propostas por Liberali (2012) e na própria construção de identidade apresentada por Bauman (2005), Braga (2008), Hall (2006) e Reis (2012) e, quando faz-se necessário a construção e reflexão de saber reconhecer “quem sou eu” e “o que eu faço” para o relacionamento com o contexto em questão.

Nestas atividades, as profissões mais listadas foram mecânico, garçom, taxista e vendedor, respectivamente e, na atividade do currículo, eles não apresentaram dificuldade no preenchimento, tendo em vista a explicação

detalhada de cada enunciado. Desta maneira, conseguimos alcançar os objetivos acima listados.

Detalhamento de aula (8) – 23/04/2014

Música trabalhada em sala: Have you ever really loved a woman? – Bryan Adams

Material didático: Música xerocada, giz, caixa de som e quadro negro.

Conteúdo: Present Perfect Tense

Nesta aula, começamos a estudar um tempo verbal diferente e, para introduzi-lo, trouxe uma música que foi discutida logo depois que a ouvimos.

Have You Ever Really Loved a Woman? – Bryan Adams

To really love a woman, to understand her
 You've got to know her deep inside
 Hear every thought, see every dream
 And give her wings when she wants to fly
 Then when you find yourself lying
 Helpless in her arms
 You know you really love a woman

(...)

When you love a woman
 You tell her that she's really wanted
 When you love a woman
 You tell her that she's the one
 Cause she needs somebody
 To tell her that you'll always be together
 So tell me have you ever really
 Really, really ever loved a woman?

(...)

When you love a woman
 You tell her that she's really wanted

When you love a woman
You tell her that she's the one
She needs somebody
To tell her that it's gonna last forever
So tell me, have you ever really
Really, really ever loved a woman? Yeah (...)

Ouvimos a canção uma primeira vez, para identificarmos a melodia. Uma segunda vez foi tocada, desta vez, para observarmos a letra e a pronúncia. Na terceira vez, alguns alunos já se arriscavam no refrão e, na quarta e última vez, um número maior de alunos já conseguia cantá-la com mais facilidade.

Após estas quatro audições, começamos a entender a canção. Sobre o que ela falava? Qual era o tempo verbal predominante na música? Por que ele utilizou este tempo e não outro? Desta maneira, introduzi aos poucos a definição do Present Perfect Tense que é quando nos referimos a uma ação no passado, sem definir quando ela ocorreu ou então, quando quisermos mencionar uma ação que teve início no passado, mas que ainda continua acontecendo no presente.

Esta aula pretendeu atingir os seguintes objetivos: a) reconhecer o tema geral da música; b) identificar informações específicas de acordo com o que foi estudado e c) inferir significados. O pressuposto teórico para esta aula, encontra-se fundamentado nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 27), quando afirma que “a compreensão oral precisa de uma participação ativa do ouvinte” e de construção de significados.

Embora mais uma vez a música tenha sido uma atividade na qual eles gostam bastante e os objetivos tenham sido atingidos, senti-os muito melancólicos. Esta é uma canção romântica e, em todas as vezes que cantávamos, eles comentavam sobre seus amores no mundo externo ao das grades. Se tivesse pensado em uma canção mais animada, talvez a inferência de significado pudesse render mais satisfação.

Detalhamento de aula (9) – 30/04/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 491 p. Giz e quadro negro.

Conteúdo: Present Perfect Tense

Começamos a aula com uma pergunta que lancei no quadro negro: What have you done recently? Diante deste questionamento, escrevi alguns provérbios na lousa e perguntei-os qual deles mais se aplicaria aos tempos modernos?

- a) A bird in the hand is worth two in the bush;
- b) All is fair in love and war;
- c) An eye for an eye, a tooth for a tooth;
- d) The more you get, the more you want.

A resposta mais votada foi a letra “d” e surgiram vários posicionamentos quanto ao consumismo e capitalismo tão presentes em nossos dias. Perguntei-os, então, como eles têm vivido nos tempos modernos e passei duas respostas no quadro:

- a) I have studied for hours;
- b) I have worked a lot.

Expliquei-os que as respostas tinham início em um passado não determinado, mas que ainda se mantinha no tempo presente e esta era a estrutura do Present Perfect Tense:

HAVE/HAS	+	PAST PARTICIPLE VERB
I have		studied there since 2001.
She has		eaten fish for many years.

Nesta segunda aula introdutória, os alunos já apresentavam grande assimilação do que havia sido explicado.

Esta aula buscou os objetivos a seguir: a) fazer o uso adequado dos diversos tempos passado no processo de produção e recepção do texto oral; b) inferir significados baseando-se no conteúdo apreendido e c) identificar formas adequadas à polidez para as interações do cotidiano. A base teórica que fundamentou esta aula está nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 30), quando menciona sobre “atividades para o desenvolvimento da fala” e da escrita que “devem garantir a preparação do aluno” para situações que poderia enfrentar ao fazer uso da língua estrangeira em situações cotidianas, com regras de uso adequadas às situações nas quais ocorrem.

Os objetivos foram alcançados parcialmente, pois nem todos concordaram com as respostas que havia passado na lousa e outras mais surgiram como: *I have slept for hours, I have watched TV a lot*, entre outras. Percebi que deveria ter pensado no contexto em questão e não focar somente no que o livro didático apresentava. Sendo assim, coloquei os exemplos que eles me sugeriram na lousa e trabalhamos focando tanto a sugestão do livro quanto a dos alunos.

Detalhamento de aula (10) – 07/05/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. p. 493 (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz e quadro negro.

Conteúdo: Simple Past x Present Perfect Tense

Nesta lição, teríamos que identificar a diferença entre o Simple Past Tense e o Present Perfect Tense. Então, escrevi na lousa quatro frases:

- a) I went to Campos do Jordão in 1992;
- b) I went to Disneyland last year;
- c) I have lived in Salvador for 2 years;
- d) I have just baked a cake.

Perguntei-os qual seria a diferença existente entre as duas primeiras frases e as duas últimas? Eles pareceram meio confusos e, então expliquei-os que as duas primeiras ações aconteceram em um tempo determinado (1992, last year) e que as duas últimas sugeriam um passado recente ou não determinado.

Diante destas explicações, eles compreenderam a diferença existente entre um e outro tempo verbal. A seguir, escrevi na lousa o seguinte diálogo:

A: Have you ever drunk “cupuaçu” juice?

B: No, I haven't.

A: Have you ever read the Bible?

B: No, never.

A: Have you ever eaten kale?

B: No, never. I hate vegetables.

A: Don't you feel like trying something new?

B: No, never. I don't like surprises!

Através deste diálogo, ratificamos o uso do Present Perfect Tense utilizado em um tempo desconhecido, que não se pode determinar e introduzimos a negação.

Como tarefa de casa, passei para eles as seguintes perguntas:

- a) Have you ever visited Rio Grande do Sul?
- b) Have you ever traveled by plane?
- c) Have you ever eaten a lobster?
- d) Have you ever used a cell phone?
- e) Have you ever appreciated a sunset?
- f) Have you ever called any person by the wrong name?
- g) Have you ever cried in public?
- h) Have you ever forgotten your mother's birthday?
- i) Have you ever seen a ghost?
- j) Have you ever been robbed?

Corrigiríamos na próxima aula.

Esta aula pretendeu alcançar os seguintes objetivos: a) fazer uso adequado dos diversos tempos no passado; b) inferir significados com base no que foi estudado; c) identificar formas adequadas à polidez para interações no cotidiano e d) planejar a produção de respostas, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo. Assim como os objetivos, esta aula fundamentou-se nos PCNs (2000, p. 30), quando menciona sobre a importância de atividades para o desenvolvimento da fala e da escrita.

Os objetivos foram alcançados parcialmente, pois poucos alunos conseguiram distinguir a diferença entre os tempos verbais. Os exercícios propostos pelo livro didático não valorizaram o contexto em questão, apresentando perguntas que chegaram a ser “agressivas” para com o público alvo. Algumas questões causaram constrangimento, como em “*have you ever used a cell phone?*”, “*have you ever been robbed?*”. Desta maneira, alguns alunos se recusaram a respondê-las, para que não se sentissem comprometidos.

Detalhamento de aula (11) – 14/05/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. p. 497. (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz e quadro negro.

Conteúdo: Used to

Para iniciar a aula, analisamos algumas imagens presentes no livro didático, conforme Figura 12. Os alunos teriam que responder algumas perguntas oralmente depois de observarem com bastante atenção.



Figura 12 Homem x máquina

Fonte: EJA 9º ano (2009, p. 497)

As perguntas eram:

- a) Observe as figuras anteriores e comente o que mudou relação ao homem x máquina?
- b) O que você fazia antes e não faz mais?
- c) Quais as máquinas ou empregos existiam e não existem m
- d) Como você define o homem do século XXI?
- e) Qual o futuro do nosso planeta?

Depois de um bom tempo de conversa e reflexão sobre as perguntas lançadas, perguntei-os: O que você costumava fazer no passado? Obtive as mais diversas respostas, como: eu costumava dormir assistindo a TV, eu costumava andar a cavalo, eu costumava passear com minha família todo final de semana, eu costumava ir a bailes, eu costumava paquerar muitas meninas, etc. Diante disso, perguntei: e como falamos isso em Inglês? Escrevi na lousa a seguinte pergunta: *What did you use to do in the past?*

E, diante desta pergunta, analisamos algumas imagens presentes no livro didático, de acordo com a Figura 13:



Figura 13 What did you used to do?

Fonte: EJA 9º ano (2009, p. 498)

Chegamos às seguintes respostas:

- a) I used to walk more;
- b) I used to listen to radio;
- c) I used to eat more natural food;
- d) I used to listen to my LPs

Na aula seguinte, faríamos atividades referentes ao USED TO.

Nesta aula, procuramos desenvolver os seguintes objetivos: a) encontrar informações específicas (scanning); b) reconhecer o tema geral do texto; c) reconhecer a função comunicativa e d) identificar as características básicas da narração. A base teórica utilizada nesta aula versou sobre os PCNs (BRASIL, 2000, p. 21), quando aborda a importância de recursos não-verbais como sinalizadoras de sentido e compreensão de textos.

Esta aula foi bastante corrida, de forma que conseguimos alcançar os objetivos parcialmente. Embora não tenha conseguido aprofundar no conteúdo,

os alunos se interessaram bastante e falaram sobre o passado, relembrando o tempo da infância e presença ou ausência da família.

Detalhamento de aula (12) – 21/05/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 499 p. (Coleção Tempo de Aprender, 4).Giz e quadro negro.

Conteúdo: Used to

Nessa aula, imagináramos entrevistando alguém famoso do passado. O que poderia ser perguntado?

Lancei o seguinte diálogo no quadro:

A: Where are you from?

B: I´m from Italy.

A: What´s your profession?

B: I used to be a painter, an architect...

A: What´s your most famous painting?

B: Mona Lisa

A: Can I have your autograph?

B: Sure

Who is he? He is _____ (e eles teriam que identificar o personagem acima).

Falando em passado, lembramos de uma data especial: Páscoa. Pedi que respondessem para mim as seguintes perguntas:

- a) Where can you buy chocolate bars or chocolate Easter bunnies?

- b) What's your favorite chocolate?
- c) When do you give chocolate as a gift?

Esperei que eles respondessem e fui corrigindo caderno por caderno e descobrindo os mais variados gostos.

Como tarefa de casa, eles deveriam responder as perguntas abaixo, utilizando o tempo verbal adequado:

- a) How did men hunt in the past?
- b) Nowadays, how we hunt?
- c) How did men communicate in the past?
- d) How do you express yourself?

Corrigiríamos na aula seguinte.

Esta lição pretendeu atingir os seguintes objetivos: a) fazer uso adequado de expressões referentes ao passado; b) inferir significados; c) identificar formas adequadas à polidez para interações no cotidiano e d) planejar a produção de respostas, tendo em vistas as condições sob as quais se está escrevendo. A fundamentação teórica para esta aula baseou-se nos PCNs (2000, p. 30), quando menciona sobre a importância do uso da fala e da escrita para a preparação do aluno para situações do cotidiano.

Os objetivos foram alcançados parcialmente, pois poucos alunos conseguiram inferir significados quando foi lançada a questão referente à cultura (Mona Lisa). A segunda parte, que falava sobre Páscoa, eles se sentiram entristecidos e muitos disseram que não conheciam mais o gosto de chocolate. Senti-me impotente diante da situação. Poderia ter preparado questões relativas ao contexto, ao invés de não obter respostas.

Detalhamento de aula (13) – 28/05/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 499 p. (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz e quadro negro.

Conteúdo: How long

Depois de corrigirmos as tarefas da aula anterior, introduzimos um novo capítulo e começamos a falar sobre “Globalização”. Eles deveriam conceituar esta palavra e, sem seguida, relacionar o mundo com algumas palavras que coloquei na lousa: clothes, food, music, language and job. Após isso, discutimos se a globalização foi benéfica ou não.

Esta discussão demandou um longo tempo. Quando pensamos em *clothes*, lembramos do *jeans*; ao mencionarmos *food*, logo nos veio à mente *hamburger, pizza, etc*; ao falarmos em *language*, identificamos os *office-boys, internet, etc* e ao discutirmos trabalho, pensamos em *new jobs, less jobs...*

Desta maneira, finalizamos nossa aula como um momento de reflexão para o que havia de vir.

Pretendendo alcançar o objetivo de fazer uso de palavras e expressões próprias da linguagem oral, aproveitando o vocabulário adquirido ao longo das aulas, percebi que o tema *globalização* causou um estranhamento muito grande, porque poucos alunos tinham propriedade para falar a respeito. Desta forma, o objetivo proposto foi alcançado parcialmente, pois não conseguiram vincular o vocabulário aprendido com o tema em questão.

A base teórica fundamentou-se nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 27), quando sinaliza a importância da construção de significados que pode, também, basear-se no ritmo, nos cognatos e palavras conhecidas, de modo que o expectador compreenda melhor a mensagem ouvida e lida.

Detalhamento de aula (14) – 04/06/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º ano. EJA 9º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz, quadro negro, DVD e TV.

Conteúdo: Prática do *listening*

Nesta aula, assistimos ao filme Armageddon (Figura 14) – legendado -, cuja sinopse diz que um asteroide do tamanho do estado do Texas (USA) se aproxima da Terra e seu choque teria a capacidade de aniquilar toda a vida do planeta. Para detê-lo, cientistas da NASA têm apenas uma opção: enviar uma bomba nuclear para destruí-lo (ARMAGEDDON, 2015). Para esta finalidade, os professores das demais aulas cederam seus horários para que eu pudesse concluí-la.



Data de lançamento: 1 de julho de 1998 (EUA)

Direção: Michael Bay

Música composta por: Trevor Rabin

Canção original: I Don't Want to Miss a Thing

Figura 14 Armageddon (Filme)
Fonte: ARMAGEDDON (2015)

Detalhamento de aula (14)

Após termos assistido ao filme legendado, praticando a oralidade e dando introdução ao novo conteúdo, coloquei algumas perguntas na lousa:

Para a execução do filme, foi levado para a “cela de aula” uma TV de 20 polegadas e um DVD, com a ajuda do supervisor da escola, visto que a televisão tem um peso muito grande e não consegui levá-la sozinha. Antes, porém, que o filme iniciasse, disse que deveriam prestar atenção para que, no seu final, pudessem ser respondidas as seguintes perguntas:

- a) How long does it take a rocket to get to the Moon?
- b) How long does the film last?
- c) How long does it take to get to school by bus?
- d) How long do you study every day?
- e) How do you come to school?

Assim que as lancei na lousa, expliquei-lhes o significado de *How long*, diferenciando-o apenas do *How*. Alguns não compreenderam as perguntas, tive que retomá-las para que não restassem dúvidas. Escrevi, então, as respostas alternadamente no quadro, de forma que eles deveriam numerá-las de acordo com as perguntas lançadas acima:

- () I study for 30 minutes every day;
- () It lasts 2 hours;
- () I come to school by bus;
- () It takes an hour;
- () The astronauts who went to the Moon took about three days to fly from the Earth to the Moon.

Feito isso, eles associaram corretamente as perguntas às suas devidas respostas ao término do filme.

Mencionamos que os astronautas conseguiram chegar à Lua de foguete, mas e no nosso dia a dia, como nos locomovemos? Como viajamos? Analisamos, então, algumas imagens presentes no livro didático, conforme Figura 15, que deveria responder à seguinte pergunta: *How do you come to school?*

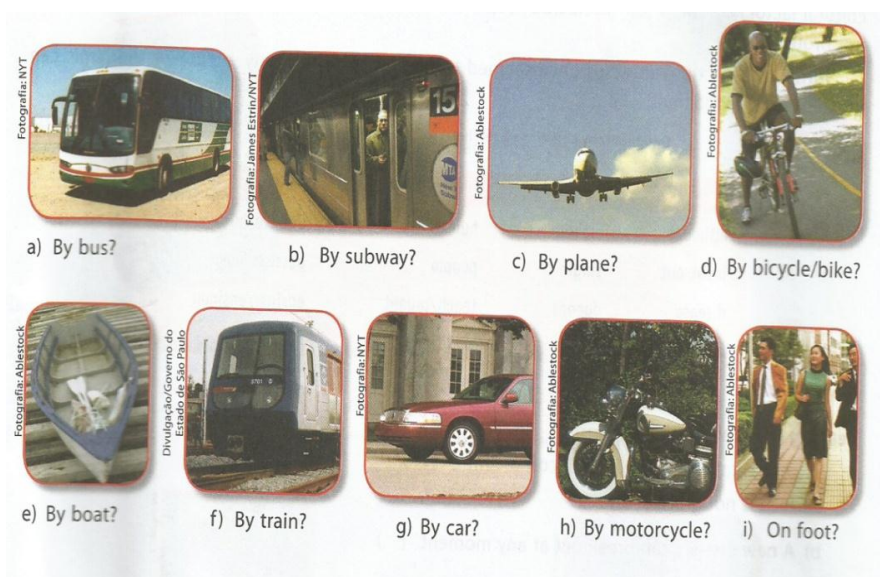


Figura 15 How do you come to school?

Fonte: EJA 9º ano (2009, p. 505)

Entendemos que, quando desejamos falar sobre locomoção, a preposição que deve ser utilizada é “by” e, desta maneira, encerramos a aula deste módulo que pretendeu alcançar os seguintes objetivos: a) construir as intenções explícitas, tendo em vista intenções comunicativas dos envolvidos na interlocução; b) inferir significados; c) identificar traços de formalidade e informalidade e d) praticar o *listening*.

A base teórica para esta atividade lançou-se a partir do PCN (BRASIL, 2000, p. 27), quando, mais uma vez, menciona que “a compreensão oral precisa

de uma participação ativa do ouvinte” e de construção de significados, de modo que o espectador possa compreender melhor a mensagem quando lida e ouvida.

Detalhamento de aula (15) – 11/06/2014

Material didático: Livro didático: EJA 9º ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender, 4). Giz e quadro negro.

Conteúdo: Prática de produção textual

Depois de um longo período estudando inglês, os alunos já são capazes de falar um pouco sobre suas vidas. Para esta finalidade, passei no quadro o seguinte exemplo:

My name is Rose. I'm 64 years old. I'm a housewife.

I decided to study because it was my dream.

I like school. At school I made many friends and I also changed my way of living because of what I learned at school.

The most important lesson I've learned was that I can make a difference!

A seguir, fiz a seguinte proposta: E você? A escola fez alguma diferença em sua vida? Dentro deste questionamento, eles deveriam escrever um parágrafo que respondesse a esta pergunta. Nesta atividade, percebi que muitos alunos ainda possuem dificuldades gigantescas quando a escrita precisa ser praticada. Muitos entendem a leitura com facilidade, mas pecam ao ter que escrever.

Por este motivo, propus uma atividade que seria a construção de um minidicionário ilustrado ou então uma enciclopédia em Inglês. Por exemplo: *transportation* (car, plane, bike, etc); *fruits* (melon, apple, etc); *American cities*, entre outros assuntos. Eles deveriam fazer esta atividade aos poucos, nas celas e serviria como um *feedback* das nossas aulas.

A base teórica para esta atividade fundamentou-se nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 28) quando menciona que o autor torna-se ativo ao perceber a diferença entre escrita como “produto” e escrita como “processo”, sendo que a primeira preocupa-se com a produção textual final e a segunda como um processo que leva em consideração todos os rascunhos, escritos e reescritos para que seja possível obter um “produto” que não esteja totalmente acabado, mas capaz de ser lido e compreendido.

Desta maneira, nesta última lição objetivou-se: a) planejar as etapas da produção textual de vários gêneros textuais, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo; b) produzir textos de diferentes gêneros, tendo em vista o processo de revisar, produzir e editar que foram atingidos parcialmente, pela dificuldade que apresentaram na construção da escrita.

Assim, encerramos o material didático proposto para o 1º semestre do 1º ano do Ensino Médio. Algumas aulas não puderam ser efetivadas devido a problemas internos como atraso da movimentação de agentes, brigas nos pavilhões, chegada ou saída de presos em massa e etc. Todos estes episódios acarretam em uma demanda negativa para a escola que, muitas vezes, é obrigada a cancelar suas aulas por não ser permitida a entrada dos professores nos pavilhões devido à segurança. Então, com o mínimo de aulas que temos (uma por semana) muitas vezes não conseguimos obter o resultado que esperávamos, mas acreditamos que, nestes poucos minutos que passamos com eles, devemos fazer o nosso melhor, sempre.

Desta forma, podemos analisar as aulas sintetizando-as por similaridade:

Quadro 8 Síntese das aulas trabalhadas

Categorias	Aulas dadas
Música	1, 3, 8
Atividades Sociais	2, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15
Processo de Produção Oral / Escrito	4, 7, 9, 12

A síntese nos permite verificar que as aulas direcionadas às atividades sociais prevaleceram sobre as demais, porém, Liberali (2012, p. 21) afirma que este tipo de trabalho deve ir muito além de uma sala de aula, pois os envolvidos no processo constituem uma identidade quando as praticam e se tornam “agentes ativos em cada uma delas”.

Analisando as aulas descritas, podemos verificar que os objetivos, embora estejam de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Conteúdo Básico Comum, não alcançaram as especificações sugeridas por Liberali (2012, p. 23) que “implica(m) estruturar a matriz curricular a partir de esferas em que os sujeitos circulam e dos anseios de participação social que têm.”

Podemos verificar que a base teórica, assim como as aulas dadas, enfatizaram a compreensão de textos, palavras, pistas contextuais, vocabulário e, em nenhum momento, criou-se a possibilidade de interação, “superação e transformação” dos educandos (LIBERALI, 2012, p. 22). Apesar de haver contextualização, houve um ensino-aprendizagem no qual a autora chama de normativo, que consiste em ensinar a partir de “exercícios mecânicos para reforçar as estruturas”, o que vai ao encontro de toda a prática pedagógica adotada pela professora-pesquisadora (LIBERALI, 2012, p. 23).

Para trabalhar com o social, Liberali (2012, p. 25) afirma que é preciso haver uma “organização da matriz curricular” para que este tipo de atividade seja desenvolvido. Deve-se, também, levar em consideração a cultura que nossos alunos possuem, bem como a capacidade de cada um em expandir esse processo, a partir de outra língua.

Nas aulas descritas, o processo de ensino era guiado apenas pelo material didático e, o que se pretendia, era simplesmente terminar as lições. Não houve um direcionamento, orientação ou mesmo um questionamento próprio que pudessem nortear a aprendizagem em um ambiente tão singular e tampouco foi oferecida a LIBERDADE de aprendizado aos alunos. Estes, continuaram sendo reféns de um

sistema onde se impera a passividade e cuja “docilidade” deve ser amplamente difundida.

Clough e Holden (2002) também salientem a importância de inserir o social dentro da escola, a começar pela comunidade. Como no ambiente prisional o acesso é restrito, poderíamos chamar de comunidade o local onde vivem, levando em consideração a variedade de trabalhos que são oferecidos como a padaria, artesanato, oficina e horta, fazendo-os sentir úteis e inseridos em um contexto semelhante ao que, até então, estavam habituados.

No entanto, nem todos os presos que têm acesso à escola participam de outros projetos oferecidos pela penitenciária. A grande maioria, ao término das aulas, retorna para suas celas e lá permanecem até o dia seguinte, quando, então, terão a oportunidade de ir para a escola novamente. Nas aulas de Inglês, a inserção do social foi meramente ilustrativa e imaginária. Não podíamos aproveitar os trabalhos oferecidos na prisão porque nem todos fazem parte e também porque não podem levar para as aulas objetos que são utilizados em outros ambientes, como agulhas, tintas e linhas (utilizados nas aulas de artesanato) por oferecer risco para o professor.

Perrenoud (2005, p. 28) afirma que somente o ambiente escolar não seria capaz de “salvar o mundo”, mas que pode, por seus meios, “dar andamento às estratégias educativas da sociedade.” O autor ratifica a importância de se trabalhar a democracia como prática social, pois, neste contexto, o aluno tem a oportunidade de contestar, raciocinar refletir e argumentar, que são atividades necessárias para a formação cidadã. Por outro lado, ele questiona que tempo haveria para esta inserção se as disciplinas escolares tomam tempo integral da grade.

No contexto-alvo, a democracia é algo que fica, praticamente, à margem. Grande parte dos nossos alunos tornam-se meros reprodutores de desejos de seus superiores e acreditam que ser submisso, passivo, dentro e fora de um espaço onde se oferece a aprendizagem, significa ser obediente, cumpridor de regras e disciplinas

que os ajudarão, diante do bom comportamento, a ter suas penas diminuídas. Nas aulas descritas, a professora-pesquisadora é quem define o que, como e de que maneira será ensinado. Os alunos não optam, não expressam emoções, participam pouco, apenas reproduzem o que os oferecemos e, de certa forma, tornam-se reféns de nós mesmos, pessoas que foram inseridas neste ambiente para ensinar, mas não conseguem ser capazes de fazer o diferente para o diferente.

Como pôde ser observado, as aulas descritas em nada diferem das que são ministradas em uma escola regular, pois seguem os mesmos pressupostos, objetivos e regras que estão disponíveis em documentos oficiais emitidos pelo Governo Federal e Estadual. O livro didático que recebemos é o mesmo oferecido a todas as escolas estaduais que possuem a Educação de Jovens e Adultos e as propostas de ensino não visam à interação ou socialização, como propõem Liberali (2012) e Thomas e Thomas (2008). Apenas enfocam conteúdos específicos que devem ser ensinados sem levar em consideração o público-alvo.

Quando oferecemos ao nosso aluno contribuições para um conhecimento de mundo, atribuímos a ele experiências de vida e inferências de um contexto que podem fornecer-lhe atribuições significativas para uma vida em sociedade. Desta forma, devolvemos a eles alguns prazeres que há tanto tempo podem estar esquecidos, como a capacidade de assistir a um filme, ouvir uma música ou ler um livro. Quando o apenado sente-se capaz de desenvolver habilidades em uma língua estrangeira, um novo horizonte se abre e, com ele, uma nova possibilidade.

As atividades sociais, então, surgem como uma possibilidade essencial que, segundo Liberali (2012, p. 21), tem a função de constituir “indivíduos que atuem plenamente na sociedade da qual façam parte e possam aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo.” E, dentro deste contexto, apresenta algumas alternativas que podem ser trabalhadas com indivíduos que, há muito, estão à margem, oferecendo-lhes possibilidades futuras.

Thomas e Thomas (2008, p. 131) também apresentam algumas sugestões de ensino eficazes em ambientes prisionais e enfatiza a participação ativa dos (re)educandos e profissionais envolvidos na educação. Ainda segundo Thomas e Thomas (2008, p. 111), o processo de ensino-aprendizagem pode ser comparado a uma viagem que deve ser guiada por três perguntas: a) Onde eu devo ir? b) Como eu posso chegar lá? c) Como eu posso determinar quão perto estou de meu foco? A primeira pergunta é direcionada aos objetivos dos professores; a segunda compreende as questões que envolvem métodos e materiais que serão utilizados para alcançar o alvo e a terceira exemplifica o caminho que devo seguir para ter acesso ao bom desenvolvimento da aprendizagem. Seguindo estes passos, obteremos um direcionamento para as atividades sociais desenvolvidas com o público alvo.

Com estes pressupostos, o desenvolvimento das atividades sociais possui o objetivo de educar para a liberdade, não em um sentido restrito, mas na amplitude de significados que pode dar asas aos pensamentos e às boas atitudes, tornando-os participantes ativos de uma sociedade mais justa e digna e oferecendo aos (re)educandos oportunidades que vão ao encontro do próprio contexto em que vivem.

Em suma, a resposta para a primeira pergunta de pesquisa se dá a partir do entendimento de que todas as aulas ministradas não se diferenciaram de uma escola regular, como compreensão de textos, palavras, vocabulários, etc. Em nenhum momento foi criada uma oportunidade para que os alunos fossem ouvidos, pois havia uma sequência didática que era guiada pelo livro que a escola adota. Além do mais, não houve oportunidades de interação, “superação e transformação” dos estudantes, como propõe Liberali (2012, p. 22), apenas uma aprendizagem direcionada para o ensino de estruturas isoladas, a partir de atividades mecânicas e repetitivas.

4.2 Questionário aberto sobre desejos de aprendizagem

Os dados dos alunos advindos do questionário aplicado em sala de aula nos dão subsídios para que a segunda pergunta seja respondida, dando-me informações para que uma proposta com novas ações de trabalho para o processo de ensino-aprendizagem no contexto carcerário seja relevante. Os dados foram categorizados para depois serem interpretados e discutidos com base na literatura proposta.

Conforme já descrito, organizei um questionário aberto com 9 perguntas que tiveram base teórica nos PCNs (BRASIL, 2000) e no CBC (MINAS GERAIS, 2008) e, na maioria delas, foram expressos interesses pessoais, profissionais e relativos à educação. Nosso objetivo era descobrir quais prevaleciam para o aprendizado da língua estrangeira.

Em análise posterior, pude observar que, de certa forma, as perguntas fizeram um direcionamento às respostas e, além disso, foram muito difíceis à compreensão dos alunos. Por este motivo, tive que ler as questões junto com eles e explicar, uma por uma, o que gostaria de saber. Embora meu objetivo fosse contemplar as quatro habilidades comunicativas dos PCN / CBC, deveria ter feito perguntas mais simples e obtido respostas mais completas.

Pergunta 1

Você acha que aprender os fundamentos da Língua Inglesa vai lhe ajudar em seu desenvolvimento pessoal? Por quê?

O objetivo deste questionamento visou ao aprendizado de Língua Inglesa dentro dos interesses pessoais e, dentro deste tópico, descobrir quais eram as perspectivas de cada aluno. Categorizando as respostas, obtivemos o seguinte resultado:

13 alunos responderam que estudam Inglês como forma de estarem

mais preparados e qualificados para o mercado de trabalho e 6 disseram que se interessam pelo idioma por interesses cotidianos, como assistir a um filme, tornar-se bilíngue e viagens para o exterior.

Pergunta 2

Com vistas ao mercado de trabalho, o que você acha importante aprender? Veja as opções abaixo e escolha as que lhe interessar. Acrescente outras que não estejam na lista, se for do seu interesse. Os itens listados eram os seguintes: *leitura de manuais, leitura de placas sinalizadoras, dar e pedir informações oralmente, entendimento geral de veiculação da mídia, leitura de propagandas comerciais, ter um currículo diferenciado, leitura de tabelas, busca de informações pessoais, localizar informações específicas, assistir a filmes sem legenda e ter acesso a boas revistas e livros.*

Além destas opções, havia espaço para que os alunos inserissem novos interesses. Obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 1 Tabulação: interesses de aprendizagem

Interesse	Interessados
Leitura de placas	7
Entendimento na mídia	7
Leitura de propagandas	7
Ter um currículo diferenciado	14
Busca de informações pessoais	12
Localizar informações específicas	14
Assistir a filmes sem legendas	8
Ter acesso a revistas e livros	9
Dar e pedir informações	10
Viajar	1
Leitura de manuais	7
Leitura de tabelas	3
* Compreender um diálogo	1
* Morar nos EUA	1
* Capacidade própria	1
* Melhores oportunidades	1

* inserções feitas pelos alunos

Podemos analisar, com este questionamento, que o aprendizado visando ao mercado profissional mais uma vez obteve êxito, de forma que, gradualmente, visualizamos um direcionamento no aprendizado para esta área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 13) ratificam a importância do ensino de Língua Inglesa no que concerne ao campo profissional, afirmando que a aprendizagem contribui para a formação integral do aluno ao mesmo tempo que propicia conhecimento em vários níveis como nas áreas turística, política, artística e comercial, podendo favorecer as relações pessoais. Estas relações são enfatizadas nos CBC (MINAS GERAIS, 2008) quando sugerem que o objetivo principal no ensino da Língua Estrangeira deve centrar-se no desenvolvimento da competência sócio-comunicativa do aluno, tornando-o capaz de se relacionar através das quatro habilidades interativas: ler, escrever, ouvir e falar.

Pergunta 3

O que você mais gostaria de aprender em Língua Inglesa para seu prazer ou aumentar sua cultura? Como o aprendizado de Inglês te faria feliz, te daria prazer?

Esta pergunta não foi muito bem compreendida pelos alunos, de forma que, posteriormente, tive que retomá-la e explicá-la novamente para que pudéssemos atingir o objetivo necessário. Creio que eles estão tão condicionados à passividade, ao “espectadorismo” que, quando sugerimos as palavras “felicidade” e “prazer” a compreensão foi deficitária. Tudo que gostaria de saber nesta pergunta era qual forma de ensinar lhes seria mais conveniente, ou seja, como eles gostariam de aprender? Ofereci a eles a voz, como sugerido por Clough e Holden (2002) e eles não estavam prontos para responder.

As respostas que os alunos deram nos levaram a 3 pistas: entender as músicas, assistir a um filme sem legenda e entender debates e palestras. As demais respostas foram incoerentes com a pergunta, como “falar e entender”, “aprender de forma íntegra”, “conhecer a cultura Inglesa”, “entender diálogos” e “aprender para ter o prazer de ensinar.” Apesar da incoerência das respostas, podemos inferir que elas transmitem o desejo de aprender para integrarem-se ao mundo, socializarem-se.

Pergunta 4

Quais os principais motivos pelos quais você aprenderia Inglês?

Este questionamento visou a um melhor direcionamento para o ensino da língua dentro de uma unidade prisional e obtivemos as seguintes respostas:

10 alunos responderam que gostariam de aprender Inglês para ter um currículo diferenciado, saber ler manuais que estão muito presentes em setores que abrangem a mecânica, por exemplo e pelo fato do mercado de trabalho estar muito competitivo; 5 disseram que gostariam de aprender por motivos pessoais, trazendo, novamente, a vontade de viajar para o exterior e poder comunicar com pessoas de outros países e 4 não responderam.

Pergunta 5

Praticando a escrita, há vários motivos pelos quais poderíamos escrever. Dentre eles, podemos destacar escrever um simples cartão postal ou felicitar alguém pelo aniversário, além de preencher formulários com informações pessoais como nome, nacionalidade, endereço, etc.

Dentre estes, por qual você mais se interessaria? Justifique sua resposta ou adicione outras ideias cuja escrita poderia ser utilizada.

Esta pergunta está relacionada a uma das habilidades presentes nos PCN's e, para facilitar o entendimento, dei alguns exemplos nos quais utilizamos a escrita e procurei, dentro das respostas, verificar qual o direcionamento que os alunos teriam: se pessoal ou profissional. As respostas foram as seguintes:

10 alunos pontuaram que gostariam de preencher formulários com informações pessoais, que podemos entender como uma ficha técnica ou a elaboração de um currículo, direcionando para o setor profissional; 5 disseram que gostariam de escrever sobre assuntos pessoais, como cartão postal, carta para a pessoa amada ou simplesmente um bilhete na geladeira e 4 não responderam.

Pergunta 6

Praticando a oralidade, podemos construir frases simples como descrever o lugar onde vivemos e com quem vivemos, além de inserir termos familiares, educacionais e referentes ao trabalho. Com qual você se identifica? Justifique sua resposta.

Esta pergunta, seguindo a mesma linha da anterior, abrange outra habilidade e o objetivo também visa ao direcionamento de ensino quanto à oralidade. Obtivemos as seguintes respostas:

9 alunos escreveram que gostariam de aprender a oralidade para se comunicarem em ambientes profissionais; 3 pontuaram a importância de falar nas atividades educacionais; 4 disseram ser importante falar entre família e 3 não responderam.

As respostas nos sugerem que existe o desejo de uma aprendizagem para que estejam não somente prontos para encontrar oportunidades de trabalho que surgem a todo instante, como também capacitados para conquistá-las.

Pergunta 7

Na leitura, podemos entender nomes familiares, palavras simples como notícias ou figuras em revistas, além de ler textos pequenos ou encontrar palavras específicas em uma propaganda comercial. O que mais te interessaria na área da leitura? Comente.

Da mesma forma que as duas últimas perguntas e atendendo a mais uma habilidade, procurei identificar nos alunos um norteamento para as atividades de leitura. As respostas chegaram aos seguintes dados:

7 se interessam em ler textos que estejam relacionados à área profissional; 2 preferem aprender Inglês para lerem livros; 1 pontuou o desejo de aprender a ler para poder viajar para qualquer lugar e 9 não responderam.

As respostas inferem, novamente, o interesse pelo mercado de trabalho, seja na leitura de manuais, de revistas voltadas ao campo profissional desejado e a busca por informações específicas determinadas pelo desejo de se interagir profissionalmente.

Pergunta 8

Ouvindo, podemos reconhecer palavras familiares básicas concernentes à família, trabalho ou escola, além de entendê-las em uma canção ou filme, por exemplo. Indo mais além, podemos entender um bate-papo entre dois colegas e até mesmo conseguir assistir a um filme sem legenda. O que mais te interessaria? Explique.

Esta pergunta contempla, também, uma habilidade dos PCN's e seu objetivo era descobrir o que os alunos gostariam de entender, enquanto ouvintes de uma língua estrangeira. As respostas foram:

7 alunos gostariam de ouvir uma canção e entendê-la perfeitamente, além de assistirem a filmes sem legenda; 5 gostariam de entender uma conversa entre pessoas, inserindo demandas profissionais como palestras, workshops ou eventos e 7 não responderam.

Analisando estas respostas, podemos verificar que a música é um grande aliado no processo de aprendizagem destes alunos. Ela fornece subsídios para o desenvolvimento pessoal, intelectual e social do educando, visto que suas letras e melodias os remetem, na maioria das vezes, ao tempo em que eram livres e faziam parte de um mundo real. No momento, privados de liberdade, o desejo de aprender o que uma canção sugere torna-se um alvo irremediável, pois é através deste entendimento que eles, novamente, conseguirão se sentir livres e inalcançáveis.

Pergunta 9

Há alguma outra necessidade que não foi mencionada referente às habilidades da Língua Inglesa e ao seu aprendizado que você gostaria de destacar? Este espaço destina-se para suas observações considerando seus desejos e necessidades de aprendizagem.

Nesta pergunta, objetivou-se retirar dos alunos, direcionamentos para questões que, por ventura, não foram feitas e obtivemos as seguintes respostas:

4 alunos mencionaram que a escolha de profissionais capacitados para o ensino da Língua Inglesa é fundamental, principalmente para o ambiente em que se encontram; 1 aluno citou a precariedade na demanda de aulas, além dos materiais que recebem e solicitou um dicionário para o melhor entendimento das aulas; 3 se pronunciaram dizendo que gostariam de aprender por interesses pessoais, como já mencionados em perguntas anteriores, como o entendimento de uma música ou filme e 12 não responderam.

As respostas revelam que há um grande desejo no aprendizado de Inglês, porém, eles tendem a diminuir se o professor não domina o conteúdo. Deve-se levar em conta, também, a precariedade do local onde as aulas são ministradas, somando-se ao fato da inexistência de dicionários que poderiam auxiliar neste processo. A motivação destes alunos deve ser constante, pois quase nada coopera para que haja, realmente, um ensino eficaz que some capacidade do educador com lugar apropriado e material à disposição. Na ausência dos três, o menor desejo de aprendizagem deve ser considerado um ganho relevante, visto que a proporção para que ele se esgote pode ser quase total.

Como havia mencionado, percebi que a pergunta número 3 não foi bem entendida. Talvez pela forma como foi elaborada ou pelo própria falta de entendimento dos entrevistados. Por este motivo, reescrevi-a e, em uma outra oportunidade, estive com os alunos com o desejo de que pudesse alcançar meu objetivo.

Na ocasião, apenas 10 alunos estavam presentes e obtive as seguintes respostas para a seguinte pergunta:

De que maneira você acredita que aprenderia inglês com eficiência, ou seja, qual a metodologia que a professora poderia utilizar para que você sentisse prazer em aprender inglês? Um exemplo: pessoas se sentem felizes quando aprendem inglês com música, outros quando assistem a um filme, outros quando brincam com jogos, etc. E você, qual a forma de aprendizado que mais lhe traria prazer?

Retomando a pergunta que não havia sido bem interpretada, obtivemos as seguintes respostas:

6 alunos disseram que gostariam de aprender Inglês com música; 1 pontuou que o método mais eficiente seria conviver em um ambiente onde

somente se falasse o idioma; 1 ratificou a importância de se ter um professor competente e 2 não responderam.

Segundo os entrevistados, a música seria a maneira mais eficaz de se ensinar Inglês, pois aliaria o desejo de aprender ao sentimento que ela proporciona, trazendo à memória momentos relevantes e fazendo com que sintam-se motivados para este processo.

Desta maneira, obtivemos os seguintes resultados para este questionamento:

Tabela 2 Tabulação: Interesses de aprendizagem

Perguntas	Interesses profissionais	Interesses pessoais	Não responderam
01	13	06	0
02	14	05	0
03	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
04	10	05	04
05	10	05	04
06	09	07	03
07	07	03	09
08	07	05	07
09	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
MÉDIA	10	5,1	3,8

A resposta “Não se aplica” referentes às perguntas 3 e 9 se devem ao fato de estas questões não estarem relacionadas a interesses profissionais e pessoais e, sim, ao manejo da aula, na forma como é trabalhada e direcionada aos alunos.

Verificamos que os interesses profissionais prevalecem sobre os pessoais, o que nos fornece um direcionamento para o ensino de Língua Inglesa e as perguntas 03 e 09 que não se referem aos interesses, mas à forma como a língua é ensinada, nos sugere que o ensino do idioma aliado à música traria demasiado prazer aos (re)educandos.

Desta forma, a música, de acordo com a base fundamentada nos PCNs (2000), é uma categoria que posso continuar trabalhando, porém com uma intensidade mais significativa, que seja capaz de atrelar o conhecimento à motivação que eles tanto buscam e necessitam. Esta motivação seria melhor efetivada se as canções falassem a respeito da realidade na qual estão inseridos ou se retratassem cantores que venceram as grades e, hoje, possuem um nova história.

Esta atividade poderia ser melhor desenvolvida se, antes de trabalharmos a música, propuséssemos um exercício que visasse ao conhecimento biográfico do cantor (a). Desta maneira, trabalharíamos a produção escrita e oral com textos que os trazem, de certa forma, uma identificação e obteríamos uma aproximação mais sólida do estudante com seu objeto de estudo.

Uma outra atividade que poderíamos destacar seria o desenvolvimento de projetos pessoais, como a auto-descrição. É importante que saibamos reconhecer a voz dos estudantes e, a partir delas, trabalhar com a realidade em questão, não hipóteses ou utopias, o que traria demasiado interesse pelo aprendizado, fazendo com que o aluno deixasse de ser passivo em um processo e passasse a ser sujeito de seu próprio conhecimento.

Como os interesses profissionais são de grande interesse do público em questão, eles não foram totalmente direcionados ao contexto em foco. Embora o ensino de Língua Estrangeira tenha sido aplicado, em sua grande maioria, referindo-se a atividades sociais (e não estejam de acordo com o que foi proposto por Liberali), elas não foram integralmente desenvolvidas dentro dos interesses profissionais que eles tanto almejam.

Partindo desse pressuposto, poderia-se desenvolver atividades sociais que focassem às profissões que os alunos possuem, oferecendo-lhes subsídios para que tivessem maior conhecimento e identificação com o que se propuseram a fazer. Um exemplo seria trabalhar a leitura de manuais com os profissionais da

área de mecânica, ou a inferência de significados para localizar informações específicas para um pedreiro, um jardineiro, um comerciante, etc.

A educação que se espera, dentro de um ambiente carcerário, não é um ensino severamente controlado conforme Foucault (2003) aborda. Se assim fosse, estaríamos fazendo um retrocesso no processo educacional e, ao invés de proporcionar a democracia, cidadania e inclusão, pregaríamos um “adestramento” (FOUCAULT, 2003, p. 258) que iria de encontro a todas as atividades sociais que tanto Liberali (2012) quanto Thomas e Thomas (2008) propõem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 9), um ensino eficaz é aquele que produz mudanças significativas no plano social e o vincula “ao mundo do trabalho” e à prática social, conforme escreve Liberali (2012). Sendo assim, o ensino de Língua Inglesa dentro de um contexto tão singular, deve possuir um caráter de responsabilidade e oferecer um papel ressocializador, sendo capaz de promover a cidadania, segundo os conceitos de Clough e Holden (2002) e a democracia, como ensina Perrenoud (2005).

Um ensino que vise à cidadania e à democracia se faz quando incluímos nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem da escola. Esta inclusão não se faz apenas como sujeitos de um processo, mas como seres agentes e participativos, sabendo reconhecer as vozes, o desejo e o direito de se expressar, pois estes lhes são assegurados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 5), onde se lê que todo cidadão brasileiro possui o direito de manifestação de pensamento.

Fazendo com que nossos alunos sejam seres ativos em um processo de ensino-aprendizagem, estaremos estimulando a “formação duradoura”, processo este que Perrenoud (2005, p. 11) enfatiza. Segundo o autor, esta formação visa ao ensino para a vida e não apenas para um momento, como é o caso da “decoreba”. Além disso, Perrenoud (2005, p. 34) destaca a “aprendizagem da

responsabilidade”, que é quando ensinamos aos nossos alunos a importância de assumir seus erros e acertos.

Este estímulo deve estar sempre atrelado à motivação, pois estar encarcerado é uma condição “imprópria” que faz com que nossos alunos, sintam-se desmotivados simplesmente pelo local que estão. Fazer com que se sintam motivados para uma aula é quase uma missão, pois as escolas penitenciárias não desenvolvem currículo apropriado para a clientela que possuem, conforme orientam Clough e Holden (2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e o Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2008) que são documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, oferecem subsídios que são atrelados a competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em escolas regulares. Não existem documentos que possam nortear o ensino de Língua Inglesa em ambientes que estão à margem. Já foi citada a contribuição de Thomas e Thomas (2008), com uma série de atividades que podem ser desenvolvidas em ambientes correccionais, enfocando o campo social, para que nossos alunos possam resgatar o conhecimento do mundo que deixaram fora das grades e não se sintam excluídos dele.

Dentro de todos estes enfoques, aparece, ainda, a construção da identidade que se forma a partir da interlocução com o meio. No contexto-alvo, a escola não pode enxergar um aluno como um bandido, afinal, ninguém nasce ladrão, mas deve entender que, por influências do meio, podemos construir um novo “eu” que, até então, era desconhecido, “contraditório ou não resolvido” (HALL, 2006, p. 12).

Então, como processo de transformação para este novo “eu”, Liberali (2012) sugere que sejam trabalhadas propostas que vão ao encontro das atividades sociais, fazendo com que nossos sujeitos que estavam totalmente à margem de um processo educacional, se transformem em seres integrantes de

uma comunidade que, até então, havia sido apresentada apenas como sistema prisional.

Dentro deste sistema repleto de regras e disciplinas, é possível que sejam criados conceitos e normas que os direcionem para o desenvolvimento da cidadania. Para isto, é preciso que nossos alunos entendam que, dentro deste processo, constituem-se como sujeitos ativos em relação à prisão e realizam as atividades não por imposição, mas para organização do trabalho e das regras, conforme apresenta Liberali (2012, p. 24).

Liberali (2012) também propõe um ensino de Língua Estrangeira que esteja interligado a outras disciplinas por um eixo temático, um conteúdo ou um tema transversal. Sendo assim, poderíamos trabalhar, em um processo democrático, um único tema que fosse abordado de diferentes formas, por diferentes conteúdos. Como temos trabalhado a questão da formação cidadã, do ser ativo, produtivo e defensor de suas ideias, poderíamos desenvolver este processo baseando-se nos próprios desejos dos alunos, dando-lhes a voz (CLOUGH; HOLDEN, 2002), fazendo-lhes ouvidos e conseguindo unificar a aprendizagem em um único viés, que teve como norte um processo democrático que não se cogitou existir.

Quando o ensino-aprendizagem tira o foco do processo burocrático em si e passa a enfatizar os verdadeiros interessados, que são os estudantes, a escola passa a desenvolver alunos críticos, participativos e envolvidos no desenvolvimento escolar. Mas, para que isto aconteça, Clough e Holden (2002) dizem que é necessário valorizar as experiências de nossos alunos, proporcionar discussões acerca de conflitos, reconhecer e ouvir as vozes dos estudantes.

Na pesquisa feita com nossos alunos, os maiores interesses para o aprendizado de Língua Inglesa são para localizar informações específicas, ter um currículo diferenciado, buscar informações pessoais, dar e pedir informações, ter mais acesso a revistas e livros e conseguir assistir a um filme

sem legendas. Estes desejos nos remetem ao trabalho com o social que, segundo Liberali (2012, p. 21), significa comprar, ir ao cinema, fazer pesquisas na internet, praticar algum tipo de estudo, ler, conhecer pessoas diferentes ou participar de redes sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) e o Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2008), enfatizam o uso de tecnologias como forte aliado ao ensino-aprendizagem, porém, no contexto-alvo, este uso é restrito apenas aos alunos que fazem curso superior ou participam de cursos oferecidos pelo Governo Federal, como o PRONATEC. Sendo assim, o uso de tecnologias, mesmo sendo tão importantes para a inserção do social, deveria ser adaptado, com criações manuais de perfis em Facebook, por exemplo. Neste caso, a criação de uma página social poderia ser feita com a participação de todos os estudantes, manualmente, em folhas de papel. Com a organização dos envolvidos, poderia-se criar uma pasta para cada perfil, por exemplo e cada comentário, sugestão ou *post* seria adicionado, formando uma grande rede participativa e divertida.

Desta maneira, apresentamos diversas atividades e abordagens voltadas para atividades sociais sugeridos tanto por Liberali (2012), quanto por Thomas e Thomas (2008) que podem ser trabalhados e/ou adaptados de acordo com vontade e a realidade do detento, diferenciando-se do currículo comum às escolas regulares. Isto não significa excluir o preso de um contexto, mas apresentar ao mesmo, alternativas que gerem motivação, desempenho e aprendizado em uma realidade que, aos olhos da sociedade, é totalmente desprovida de valor.

Assim, não apenas trabalharemos o ensino de uma língua estrangeira, mas a (re)formação de um cidadão pleno de seus direitos, deveres e conhecimentos, reinserido em um ambiente que estivera ausente por um tempo

determinado, mas totalmente capaz de absorvê-lo e de reintegrá-lo com todas as competências e habilidades necessárias para a sua transformação.

Sendo assim, a resposta à segunda pergunta de pesquisa se dá a partir da necessidade da inovação pedagógica em um ambiente tão singular, seja por parte do professor em providenciar aulas que estejam de acordo com a realidade em questão, seja por parte do próprio material pedagógico que necessita ser diferenciado para um público tão específico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho, algumas perguntas foram feitas de modo que, ao seu término, pudessem ser respondidas. As primeiras inquietações surgiram a partir das perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho e, a partir delas, outras mais foram aparecendo, de modo que procurei dar a elas uma sequência lógica e coesa.

Quanto às perguntas de pesquisa, elas se debruçaram sobre as seguintes inquietações: a) Como são desenvolvidas as minhas aulas de Inglês em um ambiente prisional e b) Que conteúdos e planos de trabalho poderiam ser desenvolvidos para um público tão singular?

Ambas as perguntas tiveram suas devidas respostas no capítulo que versa sobre a Análise dos Dados, porém há algo mais que poderia, aqui, acrescentar.

Com este estudo, aprendi que há a necessidade eminente de um currículo diferenciado para o público em questão. Os professores que atuam em ambientes prisionais não estão devidamente preparados para lecionar para contextos tão específicos, muito menos para perceber a carência sócio-cultural a que estes alunos se submetem quando se tornam reclusos. Desta forma, as aulas não podem ser um amontoado de papéis ou escritos aleatórios que preencham um intervalo de 50 minutos, mas um momento único de utilizar do próprio meio para desenvolver as aptidões necessárias de uma forma criativa, duradoura, construtiva e transformadora.

A liberdade para aprender se dá quando somos capazes de ouvir as vozes que advém de nossos alunos, quando os tratamos e os reconhecemos como cidadãos dignos de exercerem seus desejos, vontades e, sobretudo, seus valores.

A liberdade para aprender se faz presente quando nos colocamos no lugar do outro, quando somos capazes de identificar falhas e nos colocamos

como sujeitos ativos diante de um processo educativo cujo objetivo não visa somente ao recebimento de informação, mas à interação, superação e aprendizado que se faz não de uma maneira vertical, mas no sentido horizontal, proporcionando a troca de conhecimentos e informações.

A liberdade para aprender se efetiva quando entendemos que fazemos parte de um cenário tão singular quanto os próprios alunos que ali estão. Por este motivo, o centrar-se em dar o nosso melhor deveria ser objetivo primeiro e não meros rabiscos que, a grosso modo, preenchem cada período de aula.

A liberdade de aprender proporciona asas aos nossos alunos, que deixam de ser “pássaros engaiolados” e se transformam em “pássaros em voo” (Rubem Alves), capazes de atingir os cumes mais altos para que, ali, possam restaurar o que há muito tempo permaneceu inerte (ALVES, 2015).

Aprendi, com este estudo, que há muito que aprender. Não somos detentores da razão e do conhecimento e que as críticas devem ser muito bem-vindas. Como professora, aprendi que devo adaptar minhas aulas à realidade mais próxima de meu público, para que consiga um resultado que não esteja pautado apenas em interesses pessoais ou remissivos, mas em um desejo real de aprendizagem por parte dos alunos.

Como pesquisadora, aprendi que posso cooperar para a capacitação de outros profissionais que estão inseridos nesta realidade e que ainda há muito que se possa fazer e que não consigo “abraçar” todas as causas ao mesmo tempo.

Considerando a minha segunda inquietação, consegui distinguir os anseios de meus alunos, de forma que ambas as perguntas foram respondidas, mas ainda há mais a ser investigado, como o desenvolvimento curricular para as escolas inseridas neste contexto e material didático apropriado para esta realidade.

Esta reflexão propõe, ainda, responder a mais uma pergunta que esteve lançada no desenvolvimento deste trabalho: seria possível ensinar ou aprender em um ambiente tão hostil? Esta questão, um pouco mais abrangente, não visa

apenas ao relacionamento professor-aluno, mas, também, a questões sociais às quais estão inseridas grande parte da população carcerária brasileira.

Segundo o Jornal Folha de São Paulo de 20/04/2015, o Brasil é detentor da terceira maior população carcerária do mundo, cujo número de presos é de 715.655, para uma capacidade de 357.219, gerando uma superpopulação de 210.436 detentos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

Estes dados, embora sejam cenários típicos da população de grande parte das cadeias, insere um contexto contrário à (re)educação que se busca. Mesmo que os professores estejam capacitados o suficiente para atuarem nestes ambientes, a situação precária de muitos presídios mostra uma situação não adequada para que o aprendizado tenha eficiência.

No contexto em foco, por exemplo, não existe um pavilhão-escola, de forma que as aulas são concomitantes com o banho de sol dos detentos que não estão em aula. Desta maneira, torna-se quase impossível prender a atenção do aluno em meio a tantas interrupções, seja por parte de colegas que estão no pátio, seja por parte dos agentes ou seja por distração no futebol que está sendo jogado.

Não cabe a mim colocar entraves neste problema social, apenas afirmar que ele existe e pode, também, ser mais um objeto de pesquisa para demais interessados da área.

O que me compete é considerar a (re)formação do preso frente a um cenário educativo, sugerindo subsídios para que o processo de formação do conhecimento seja prazeroso tanto para educando quanto para educador. Desta forma, o significado da palavra LIBERDADE não terá seu sentido atrelado apenas às grades, mas à inovação do processo de ensino-aprendizagem que dará asas à imaginação e, assim como diz a epígrafe deste trabalho, “esta não pode ser ensinada, só pode ser encorajada” (ALVES, 2015).

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MzczMjY/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ARMAGEDDON. 1 Filme. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Armageddon>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

BARACHO, J. A. O. **Teoria geral da cidadania**: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais. São Paulo: Saraiva, 1995.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevistadores: Benedetto Vecchi e Zigmunt Bauman. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRAGA, A. G. M. **A identidade do preso e as leis do cárcere**. 2008. 198 p. Dissertação (Mestrado em Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?ViewID=%7BD574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896%7D¶ms=itemID=%7B598A21D8-92E4-44B5-943A-0AEE5DB94226%7D;&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984.

CLOUGH, N.; HOLDEN, C. **Education for citizenship**: ideas into action: a practical guide for teachers of pupils aged 7-14. Routledge: Falmer, 2002.

DICIONÁRIO etimológico. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=6D2C807B145C6400A52C27E87D2B11D2>>. Acesso em: 2 maio 2014.

EJA 9º Ano. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. 9º Ano. (Coleção Tempo de Aprender, 4).

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/06/1465527-brasil-passa-a-russia-e-tem-a-terceira-maior-populacao-carceraria-do-mundo.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: historia da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISTÓRIA da bandeira de Minas Gerais. Disponível em: <<http://historiasylvio.blogspot.com.br/2013/04/bandeira-de-minas-gerais.html>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Em aberto:** educação em prisões. Brasília: O Instituto, 2012, v. 1, n. 1.

LEFFA, V. J. “Pra que estudar inglês, profe?”: auto-exclusão em língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007.

LIBERALI, F. C. **A reflexão e a prática no ensino:** inglês. São Paulo: Blucher, 2012. 24 p.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rocco: São Paulo, 1998.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo básico comum:** língua estrangeira: ensinamentos fundamental e médio. Belo Horizonte, 2008.

NEGROMONTE, S. K. **As práticas de leitura presentes na população carcerária no presídio de Igarassu.** 2009. 77 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos.** 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 21 jun. 2014.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. 42 p.

REIS, V. S. Identificação e deslocamentos identitários do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira. **Intersecções**, Jundiaí, v. 5, n. 1, p. 118, maio 2012.

REIS, V. S. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade sócioeducativa para adolescentes infratores.** Tese de doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, S. D. **Pesquisando:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Universitária, 1999.

ROMERO, T. R. S. My first HBCU experience. **Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning**, Baton Rouge, v. 4, n. 1, p. 56, 2014.

SALDANHA, J. M. L.; CUNHA, J. C.; GOMES, J. F. Educar para a integração: a formação de uma identidade e de uma cidadania comuns como condição de possibilidade para a consolidação da ordem comunitária nos blocos regionais. **Revista de Integração Latino-Americana**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 99-109, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

STANIESKI, N. M. **Educação no cárcere:** possibilidades e limites para a inclusão/libertação social do apenado: refletindo com o presídio regional de Pelotas. 2005. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/teses_e_dissertacoes/nilda_margarete_stanie_ski.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

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

YIN, R. K. **Case study research:** design and methods. London: Sage, 1984.

ANEXOS**ANEXO A Aula 1 (música)****I believe I can fly – R. Kelly**

I used to think that I could not go on
And life was nothing but an awful song
But now I know the meaning of true love
I'm leaning on the everlasting arms

If I can see it, then I can do it
If I just believe it, there's nothing to it

I believe I can fly
I believe I can touch the sky
I think about it every night and day
Spread my wings and fly away
I believe I can soar
I see me running through that open door
I believe I can fly
I believe I can fly
I believe I can fly

See, I was on the verge of breaking down
Sometimes silence can seem so loud
There are miracles in life I must achieve
But, first, I know it starts inside of me, oh

If I can see it, then I can be it
If I just believe it, there's nothing to it

I believe I can fly
I believe I can touch the sky
I think about it every night and day
Spread my wings and fly away
I believe I can soar

I see me running through that open door
I believe I can fly
I believe I can fly
I believe I can fly
Hey, 'cos I believe in you, oh

If I can see it, then I can do it
If I just believe it, there's nothing to it

I believe I can fly
I believe I can touch the sky
I think about it every night and day
Spread my wings and fly away
I believe I can soar
I see me running through that open door
I believe I can fly
I believe I can fly
I believe I can fly

ANEXO B Aula 3 (música)**Que sera, sera**

When I was just a little girl
I asked my mother
What will I be
Will I be pretty
Will I be rich
Here's what she said to me

Que sera, sera
Whatever will be, will be
The future's not ours to see
Que sera, sera
What will be, will be

When I grew up and fell in love
I asked my sweetheart
What lies ahead
Will we have rainbows
Day after day
Here's what my sweetheart said
Que sera, sera
Whatever will be, will be
The future's not ours to see
Que sera, sera
What will be, will be

Now I have children of my own
They ask their mother
What will I be
Will I be handsome
Will I be rich
I tell them tenderly

Que sera, sera
Whatever will be, will be
The future's not ours to see
Que sera, sera
What will be, will be
Que sera, será

ANEXO C Aula 8 (música)**Have You Ever Really Loved a Woman? – Bryan Adams**

To really love a woman, to understand her
You've got to know her deep inside
Hear every thought, see every dream
And give her wings when she wants to fly
Then when you find yourself lying
Helpless in her arms
You know you really love a woman

When you love a woman
You tell her that she's really wanted
When you love a woman
You tell her that she's the one
Cause she needs somebody to tell her
That it's gonna last forever
So tell me, have you ever really
Really, really ever loved a woman?

To really love a woman, let her hold you
Till you know how she needs to be touched
You've got to breathe her, really taste her
Till you can feel her in your blood
And when you can see your unborn children in her eyes
You know you really love a woman

When you love a woman
You tell her that she's really wanted
When you love a woman
You tell her that she's the one
Cause she needs somebody
To tell her that you'll always be together
So tell me have you ever really
Really, really ever loved a woman?

You've got to give her some faith
Hold her tight, a little tenderness
You've got to treat her right

She will be there for you, taking good care of you
You really gotta love your woman, yeah

And when you find yourself lying helpless in her arms
You know you really love a woman

When you love a woman
You tell her that she's really wanted
When you love a woman
You tell her that she's the one
She needs somebody
To tell her that it's gonna last forever
So tell me, have you ever really
Really, really ever loved a woman? Yeah
Just tell me, have you ever really
Really, really ever loved a woman?
Oh! Just tell me, have you ever really
Really, really ever loved a woman?

ANEXO D Questionário aberto sobre desejos e interesses de aprendizagem em língua inglesa

1) Você acha que aprender os fundamentos da Língua Inglesa vai lhe ajudar em seu desenvolvimento pessoal? Por quê?

2) Com vistas ao mercado de trabalho, o que você acha importante aprender? Veja as opções abaixo e escolha as que lhe interessar. Acrescente outras que não estejam na lista, se for de seu interesse:

- leitura de manuais leitura de tabelas
 leitura de placas sinalizadoras busca de informações pessoais
 dar e pedir informações oralmente localizar informações específicas
 entendimento geral de veiculações da mídia
 leitura de propagandas comerciais assistir filmes sem legenda
 ter um currículo diferenciado ter acesso a boas revistas e livros

3) O que você mais gostaria de aprender em Língua Inglesa para seu prazer ou aumentar sua cultura?

4) Quais os principais motivos pelos quais você aprenderia Inglês?

5) Praticando a escrita, há vários motivos pelos quais poderíamos escrever. Dentre eles, podemos destacar escrever um simples cartão postal ou felicitar alguém pelo aniversário, além de preencher formulários com informações pessoais como nome, nacionalidade, endereço e etc. Dentre estes, por qual você mais se interessaria? Justifique sua resposta ou adicione outras ideias cuja escrita poderia ser utilizada.

6) Praticando a oralidade, podemos construir frases simples como descrever o lugar onde vivemos e com quem vivemos, além de inserir termos familiares, educacionais e referentes ao trabalho. Com qual você mais se identifica? Justifique sua resposta.

7) Na leitura, podemos entender nomes familiares, palavras simples como notícias ou figuras em revistas, além de ler textos pequenos ou encontrar palavras específicas em uma propaganda comercial. O que mais te interessaria na área da leitura? Comente.

8) Ouvindo, podemos reconhecer palavras familiares básicas concernentes à família, trabalho ou escola, além de entendê-las em uma canção ou um filme, por exemplo. Indo mais além, podemos entender um bate-papo entre dois colegas e até mesmo conseguir assistir a um filme sem legenda. O que seria mais interessante? Explique.

9) Há alguma outra necessidade que não foi mencionada referente às habilidades da Língua Inglesa e ao seu aprendizado que você gostaria de destacar? Este espaço destina-se para suas observações considerando seus desejos e necessidades de aprendizagem.

ANEXO E Questionário aberto sobre desejos e interesses de aprendizagem em língua inglesa

1) De que maneira você acredita que aprenderia inglês com eficiência, ou seja, qual a metodologia que a professora poderia utilizar para que você sentisse prazer em aprender inglês? Um exemplo: pessoas se sentem felizes quando aprendem inglês com música, outros quando assistem a um filme, outros quando brincam com jogos, etc. E você, qual a forma de aprendizado que mais lhe traria prazer?

2) Este espaço é para que você faça alguma observação ou consideração, caso julgue necessário.

Um grande abraço e obrigada pela participação.

Teacher Cássia