

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS ENCARCERADOS

Rita de Cássia Batista¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise de como são desenvolvidas as aulas de Língua Inglesa dentro do contexto carcerário. A investigação terá base qualitativa e será 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 serão compostos de (a) descrição das aulas dadas pela professora-pesquisadora e (b) pesquisa sobre desejos de aprendizagem de língua inglesa feita por escrito com os estudantes-foco. A descrição das aulas (não detalhadas neste artigo) será 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 serão categorizados e discutidos segundo a fundamentação teórica. A discussão indicará 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 possa contribuir 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 English classes are developed within the prison context. This research will have qualitative basis and will be 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 will be composed by (a) a description of classes given by the teacher (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 (not detailed in this article) will be analyzed according

¹ Mestranda em Educação. Universidade Federal de Lavras – UFLA.

to the teaching-learning theories and language, especially regarding to the English language for high school and the data from the desires of research will be categorized and discussed according to the theoretical foundation. The discussion will indicate 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.

INTRODUÇÃO

Durante 7 anos, trabalhei em uma unidade prisional como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio para detentos e, durante todo este tempo, ensinei Inglês da mesma maneira que é ensinado em uma escola que não esteja inserida em um ambiente tão singular: seguindo livros didáticos próprios para o segmento em questão – Educação de Jovens e Adultos, EJA.

Os encarcerados, atualmente, vivem em um sistema onde somente regras são impostas. Segundo Foucault (2003, p. 125), 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”.

Há, portanto, a necessidade de um estudo que discuta este grupo específico, inserido em um contexto educacional único, tão desconhecido e totalmente 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.

E então, desenvolvo este artigo que será organizado mediante referenciais teóricos que relatem temas como 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, propondo, ao seu final, um conteúdo de trabalho que vá ao encontro com a realidade social na qual os apenados são submetidos.

1 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 deste artigo como cárcere, prisão, penitenciária, detentos, punição, entre outras. Neste contexto, Manacorda (1989) e Foucault (2003) 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.

1.1 História do cárcere e educação

Stanieski (2005, p. 24 *apud* Muakad, 1996) 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).

De acordo com a mesma autora (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.

Além disso, era expressamente proibido durante o trabalho, distrair os companheiros com gestos, fazer qualquer tipo de brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias (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 rigorosidade 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”.

1.2 Cidadania, educação e liberdade

Segundo o dicionário etimológico da Língua Portuguesa, 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 (2000, 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.

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”.

O autor (2005, p. 33) diz que somente as práticas pedagógicas não são suficientes para a colaboração do aprendizado 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 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 necessária

(...) 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 o autor (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.”

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, 1987, p. 221).

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.

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.

1.3 Identidade

A Literatura Brasileira introduz a formação de identidade em dois de seus escritores românticos: José de Alencar e Manuel Antônio de Almeida. O último sobrepõe-se ao primeiro, que via, no índio, a figura humana centrada em sua bravura e inocência. Já nos escritos de Manuel Antônio de Almeida (1996), surge “Leonardinho”, personagem do livro *Memórias de um Sargento de Milícias* que incorpora a figura do “malandro”, personagem que figura a identidade popular do brasileiro.

Na inspiração de José de Alencar (1996), o amor pela terra natal e por tudo que nela há, passou a ser marca registrada de suas obras. Manuel Antônio de Almeida (1996), então, apresenta o “jeitinho brasileiro” (gente pobre, malandra, espontânea e sem pedantismo, a visão pessimista acerca da espécie humana e o emprego de expressões e parafraseados populares na linguagem simples e direta) e cria uma antítese às figuras de Alencar (1996).

Em tempos atuais, 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, 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” (p. 13), 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 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).” Neste pressuposto, 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. Sobre este esse processo, Reis (2012, p. 119 *apud* Neves, 2008) chama de “deslocamentos” e afirma que é um “movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, para outra.”

1.4 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

1.4.1 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 (1996) e segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 1999). 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 (2008), aprender uma língua estrangeira é direito de todo cidadão, conforme a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (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).

1.5 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:

As atividades sociais nos parecem especialmente adequadas 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.

Um exemplo proposto por Liberali (2012, p. 132) parte de uma atividade social intitulada “Redigir um conto latino-americano”, cujo objetivo visa à descoberta de

culturas em nosso continente. O tema transversal é a *pluralidade cultural*, que pode envolver as seguintes disciplinas: língua estrangeira (aspectos linguístico-discursivos); história e geografia (características sócio-histórico-culturais e político-geográficas); ciências (questões de higiene e sanitarismo); artes (gráficas e/ou visuais, manifestações artístico-culturais) e língua materna (aspectos linguístico-discursivos). Outras informações como ranking e percentuais podem ser abordados pelo professor de matemática, além de análise de gráficos e proporções (Liberali, 2012, p. 133).

Utilizando a mesma atividade social dentro de um tema transversal comum a todas as disciplinas, os alunos aprendem a fazer diversas leituras a partir de várias óticas e condensá-lo sob um único produto. Tal proposta será eficaz se compartilhada por todos na mesma atividade.

Trabalhar atividades sociais, pressupõe motivação que Williams e Burden (1997, p. 115) afirmam que o aprendizado de uma segunda língua vai muito além de regras, sistemas ou habilidades. Ela proporciona uma alteração na própria imagem e uma nova concepção comportamental diante de uma cultura e possui um impacto significativo na natureza social do aprendiz.

Esta parece ser uma sugestão interessante, embora deva se destacar que não vai ao encontro do contexto-foco, portanto, sua aplicação apresenta-se insuficiente no contexto. 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, de igual forma, contribuem para o desenvolvimento social, especialmente em ambientes prisionais. O primeiro deles diz respeito à leitura com participação ativa, o que remete, também, à questão da motivação tratada por Williams e Burden (1997). 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.

Um outro conceito apresentado pelos autores (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 deste trabalho, a avaliação diagnóstica era feita somente no início do ano letivo, com perguntas objetivas de todas as disciplinas, o que não oferecia nenhum suporte para o professor, pois a capacidade do aluno é medida por um conceito que englobava 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. O autor enfatiza 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.

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 outra proposta para um aprendizado efetivo em ambientes prisionais é apresentada por Thomas e Thomas (2008, p. 144) quando mencionam 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 proposto por Thomas e Thomas (2008) consiste em um *game* cuja carta apresenta 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.

Thomas e Thomas (2008, p. 151) 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.

Outra contribuição pertinente a nosso foco, referindo-se também a práticas sociais, enfatizam Clough e Holden em *Education for Citizenship* (2002), 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 pesquiso.

Como primeiro ponto a destacar, 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 se 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.

Os mesmos autores afirmam que a escola tem que proporcionar discussões acerca de conflitos (p. 8), 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 (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 (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.

2 METODOLOGIA

2.1 Linha Metodológica

Utilizei 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, os autores afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e que os dados recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números” (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 minhas 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 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 ANÁLISE DOS DADOS

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.

Tanto a descrição das aulas como a análise minuciosa dos dados não estão detalhados neste artigo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 e duradoura.

Educa-se para a liberdade 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.

Educa-se para a liberdade 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.

Educa-se para a liberdade 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.

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. Enquanto 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.

Enquanto 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 mais uma inquietação, consegui distinguir os anseios de meus alunos, de forma que ambas as perguntas foram respondidas, mas ainda há algo que pode 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: 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.

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 insere uma situação não adequada para que o aprendizado tenha 100% de 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 uma missão prender a atenção do aluno em meio a tantas interrupções, seja por parte de colegas que estão no pátio, seja por parte dos agentes, seja por distração ao futebol que está sendo jogado, etc.

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 curiosos da área.

O que me compete é considerar a (re)formação do preso frente a um cenário educativo, oferecendo 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”. (Rubem Alves)

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **O guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. 25. ed. São Paulo: Ática, 1996.

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

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**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

BOGDAN, R. C. e BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto – Portugal: Porto EditoraLtda, 1994.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. **A identidade do preso e as leis do cárcere**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, SP, 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 de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

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

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em <http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=6D2C807B145C6400A52C27E87D2B11D2>> acessado em 02/05/2014

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Historia da Violência nas Prisões. 31. ed, Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **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 Editora, 2006

HALLIDAY, M. A. K e HASSAN, R. (1989). **Language, context and texts**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford, Oxford University Press.

LEFFA, V. J. "Pra que estudar inglês, profe?": auto-exclusão em língua estrangeira. **Claritas**: revista do Departamento de Inglês da PUC – SP – n. 13(1): pág 47-65, São Paulo: Educ, 2007.

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

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

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>> Acessado em: 08 ago. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

POPULAÇÃO CARCERÁRIA. 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>, acessado em 20/04/2015.

PSATHAS, G. **Phenomenological sociology**: Issues and Applications. New York: John Wiley, 1973.

REFERÊNCIAS ESTATÍSTICAS DE PRESOS NO BRASIL. Disponível em <http://www.pco.org.br/negros/negros-sao-maioria-nas-prisoas-brasileiras/zeoi.s.html>, acessado em 03/04/2015.

REIS, V. S. Intersecções: revista de estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais. In: **Identificação e deslocamentos identitários do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira**. 7. ed. Ano 5. Nº 1: 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. Ed. Universitária: Rio de Janeiro, 1999.

SALDANHA, J. M. L., CUNHA, J. C. e 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. In: Revista de integração latino-americana. Ano 1, nº 02. Santa Maria: Gráfica e Editora Pallotti, 2005.

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – Língua Estrangeira – Ensinos Fundamental e Médio,** 2008.

STANIESKI, N. M. **Educação no cárcere:** possibilidades e limites para a inclusão/libertação social do apenado: refletindo com o presídio regional de Pelotas. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, RS, 2005.

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

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. **What makes a person want to learn?** Motivation in language learning" en Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997

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

Artigo aceito em jun./2015