

## APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CÁRCERE

**Rita de Cássia BATISTA**

*Colégio Nova Geração - Grupo Unis*

**Tania ROMERO**

*Universidade Federal de Lavras*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo fazer uma análise de conteúdos trabalhados em aulas de Língua Inglesa dentro de um contexto carcerário específico, para depois propor abordagens 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 derivam dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa para o Ensino Médio (2000) e o Conteúdo Básico Comum de Língua Inglesa para o Ensino Médio para o Estado de Minas Gerais (2008), ressaltando os conceitos de atividades sociais no ensino de Língua Inglesa (LIBERALI, 2012) e as propostas de ensino para ambientes prisionais sugeridas por Thomas e Thomas (2008). Discussões sobre cidadania, liberdade e sua relação com a Educação (CLOUGH e HOLDEN, 2002; PERRENOUD, 2005 e FREIRE, 1967, 1970), bem como os princípios de punição discutidos por Foucault (2003) subjazem o estudo. A discussão indica caminhos para uma proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa mais coerente com o contexto alvo, calcada na perspectiva de atividade social e que, potencialmente, promove co-participação dos apenados nas decisões sobre temas a serem incluídos na disciplina, dando-lhes, assim, liberdade para aprenderem a língua alvo e também possibilidades para desenvolverem cidadania, mesmo estando em regime de reclusão. Palavras-chave: Cidadania. Ensino de Inglês. Contexto Carcerário.

## LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE IN PRISON

**Abstract:** This article aims to analyze the content taught in English classes at a specific the prison context, then propose content and work plans that may be relevant for this group of people. Based on qualitative principles, a case study conducted with a high school class in a prison school. The theoretical foundations derive from the English Language National Curriculum Guidelines for Secondary Education PCN-LE (2000) and the English Language Common Basic Contents for Secondary Education for the State of Minas Gerais (CBC-LE, 2008), emphasizing the concepts of social activities (LIBERALI, 2012) and educational proposals for prison interns as suggested by Thomas and Thomas (2008). Discussions on citizenship, freedom and its relationship to Education (CLOUGH e HOLDEN, 2002; PERRENOUD, 2005 e FREIRE, 1967, 1970), and Foucault's elaborations on punishment (2003) underlie the study. The discussion indicates actions more coherent with the target context, based on the perspective of social activity, promoting co-participation of convicts in decisions about topics to be included in the

discipline, allowing them, therefore, some freedom to learn the target language as well as opportunities to develop citizenship, despite being in a confinement regime.

Keywords: Citizenship. Teaching English. Prison Context.

## EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA CÁRCEL

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo hacer un análisis de los contenidos que se enseñan en las clases de inglés en un contexto carcelario específico, y luego proponerles enfoques de trabajo que pueden ser relevantes para este grupo de personas. La investigación tiene base cualitativa, y se hizo un estudio de caso con una clase de secundaria en una escuela penitenciaria. Los fundamentos teóricos de esta investigación se derivan de las Directrices Curriculares Nacionales de Inglés para Educación Secundaria (2000) y el Contenido Básico Común del Idioma Inglés para la Educación Secundaria para el Estado de Minas Gerais (2008), enfocando el concepto de actividades sociales en la enseñanza del idioma (LIBERALI, 2012) y las propuestas educativas para prisiones sugeridas por Thomas y Thomas (2008). Discusiones sobre la ciudadanía, la libertad y su relación con la educación (Clough y Holden, 2002; PERRENOUD, 2005 y Freire, 1967, 1970), así como, los principios de punición discutidos por Foucault (2003) subyacen en el estudio. La discusión ofrece oportunidades para la enseñanza aprendizaje del idioma Inglés en un contexto más objetivo, basado en la perspectiva de la actividad social y potencialmente promueve la coparticipación de los condenados en las decisiones sobre los temas que se incluirán en la disciplina, permitiéndoles así que la libertad de aprender la lengua, y también oportunidades para desarrollaren la ciudadanía, aunque estén en régimen de confinamiento.

Palabras clave: Ciudadanía. La enseñanza de Inglés. Contexto Penitenciario.

## INTRODUÇÃO

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. Trazer o conceito de liberdade para pessoas que são privadas dela pode parecer utopia, mas é isso a que nos propomos neste artigo, especificamente enfatizando a liberdade para aprender inglês.

Pouco se investiga, segundo pesquisa realizada no Portal da Capes, a educação no cárcere e não há documento oficial ou orientação específica para ensino-aprendizagem em contextos especiais como o prisional, sendo raras as referências teóricas voltadas para o ensino de línguas, exceção ao trabalho de Reis, 2011, mencionado adiante. Portanto, vemos a necessidade de um estudo que discuta este grupo específico, inserido em um contexto

educacional único, tão desconhecido e esquecido pela sociedade em função da própria falta de estrutura do sistema carcerário brasileiro e pelo descrédito de que há a possibilidade de se reeducar aquele que, como muitos acreditam, já se perdeu.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o conteúdo trabalhado em algumas aulas de Língua Inglesa em um contexto carcerário específico, onde leciona uma das autoras, com a finalidade de conhecer a prática docente realizada para, a partir daí, propor um conteúdo e abordagem que possa ser mais relevante para o grupo alvo. É revelante esclarecer que abordagem é aqui entendida como enfoques e propósitos de ensino-aprendizagem que, conseqüentemente, privilegiam determinados conteúdos ou temas. Sendo assim, não se trata do conceito de método, problematizado por Kumaravadivelu (1994), ou meras estratégias pedagógicas localizadas, adotadas em momentos determinados para facilitar a aprendizagem de estudantes que as necessitem, conforme poderá investigar mais aprofundadamente o leitor interessado.

Embasamos a investigação historiando, inicialmente, o cárcere e educação, para, em seguida, discutirmos conceitos de cidadania e liberdade. Voltamo-nos, então, para o ensino de Inglês com base em enfoques que julgamos pertinentes ao grupo alvo, como o trabalho com atividades sociais (LIBERALI, 2012) e com tarefas específicas para encarcerados, conforme propostas por Thomas e Thomas (2008).

## **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 como cárcere, prisão, penitenciária, detentos e punição. Neste contexto, Foucault (2003) e Manacorda (1989) nos levam a compreender a origem de conceitos que, embora antigos, ainda deixam marcas significativas em nossa realidade. Os próximos temas considerados são cidadania e liberdade e sua relação com a educação.

Em seguida, tendo em vista os direcionamentos oficiais expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE, Brasil, 1998) e no Conteúdo Básico Comum para Língua Estrangeira (doravante CBC-LE, 2008), vigente no Estado de Minas

Gerais, e destacando não haver documentos oficiais ou instruções próprias para atuação no contexto carcerário, conforme nos mostra nossa experiência e pesquisa, discorreremos sobre a proposta de introdução de atividades sociais no ensino de inglês, conforme desenvolvida por Liberali (2012), pois que parece oferecer possibilidades de alteração do cenário atual. Complementam essa proposta as elaborações de Thomas e Thomas (2008), especialmente destinadas ao ensino em ambiente prisional.

### 1.1 HISTÓRIA DO CÁRCERE E EDUCAÇÃO

Destacando a questão de disciplina e punição pertinente a esse estudo, Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (2003), reflete sobre a severidade das punições no decorrer dos tempos, quando os castigos se dirigiam cruelmente ao corpo. O posterior afrouxamento desta severidade foi visto “como se fosse fenômeno quantitativo: menos crueldade, menos sofrimento, mais suavidade, mais respeito de humanidade” (FOUCAULT, 2003, p. 20). Os castigos, então, visam passar a visar a alma.

Para o filósofo francês, a prisão fracassa quando pensa em penalidades, pois transforma pequenos em grandes mestres em criminalidade, além de provocar reincidência, em razão dos olhos da sociedade diante da vida de um ex-detento. Sendo assim, conclui que todas as concepções de punição, que por ora conhecemos, são frustradas e que o sistema que hoje impera só pode criar delinquentes.

Considerando a relação cárcere e educação na Idade Média, vista como o período das trevas, “um retrocesso à barbárie” (MANACORDA, 1989, p., 112), vale lembrar que a escola cristã educava para a guerra ou para as artes.

Às escolas, nos mosteiros, crianças eram entregues pelos pais para que investissem na vida religiosa. As punições faziam parte do “complexo educacional” e eram frequentes quando um aluno errava as orações, que faziam parte de um ritual diário e disciplinar nas instituições. O discípulo não podia ter voz ativa, deveria permanecer calado, submisso e disciplinado.

Na mesma época (MUKAD, 1996 apud STANIESKY, 2005, p. 24) afirma que as primeiras penitenciárias são construídas na Europa e, a partir do século XVI, as “casas de força

onde os mendigos, vagabundos, prostitutas e jovens ladrões eram internados”. Entre os séculos XVII e XVIII, segundo Staniesky (2005, p. 23) cárcere significava masmorra, subterrâneo ou torres. Os condenados da época viviam uns sobre os outros aguardando sentenças que eram “castigos corporais, suplícios ou morte” (STANIESKY, 2005, p. 23).

Ainda de acordo com a autora, a palavra “penitência”, na época do início do Cristianismo, significava “volta sobre si mesmo” e tinha como objetivo o reconhecimento dos próprios pecados; percebe-se que esse entendimento persiste até hoje.

Nos séculos XVII e XVIII apareceram outros estabelecimentos destinados ao abrigo dos “delinquentes”, a quem eram aplicadas penas corporais, além de trabalhos intensos, alimentação precária e condições ínfimas de higienização. No século XVIII, em Florença, é criada a “Prisão Celular” (STANIESKY, 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 distrair os companheiros com gestos, fazer qualquer tipo de brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias durante o trabalho (FOUCAULT, 2003).

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 o rigor 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 (STANIESKY, 2005, p. 25) e, então, a palavra ressocialização começou a ser difundida. Nos moldes educacionais, esta palavra poderia ser libertação e, embora traga um contexto atípico, não afasta do apenado “a repressão ao crime, da finalidade da pena”.

O sistema prisional adotado no Brasil e sancionado pela Lei de Execuções Penais – LEP (BRASIL, 1984), reflete o supracitado. Todavia, no âmbito desta questão, deve-se também lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização da Nações Unidas – ONU – 1948), mantém que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (artigo I); “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). Assim, as penitenciárias passaram a oferecer a educação como direito adquirido, na potencial tentativa de prepará-los para a reinserção social, ou seja, o sistema educacional carcerário assume o papel ressocializador, (STANIESKY, 2005) que significa a preparação do detento para o retorno à sociedade.

A educação, em um contexto prisional, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996, p. 9) deve produzir, conseqüentemente, 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”.

Embora o sistema educacional tenha passado por alterações e o sistema carcerário tenha nele se ancorado, ainda há muito por fazer. Deseja-se que o detento possa se reintegrar à sociedade como cidadão. Isso requer que nos detenhamos no entendimento de cidadania e sua relação com liberdade e educação.

### *1.2 CIDADANIA, EDUCAÇÃO E LIBERDADE*

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

Convergentemente, 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. Caso contrário, instaura-se uma “posição caracteristicamente ingênua”, com alunos passivos, inertes ao acaso e desprovidos de pensamento crítico.

Na mesma perspectiva, Perrenoud (2005, p. 11) destaca três segmentos para que a educação funcione como uma atividade plena: (a) quando os conhecimentos são construídos mediante a complexidade do mundo, para que o aluno possa desenvolver pontos de vista convincentemente argumentados, sem apatia frente aos acontecimentos; (b) quando há o

estímulo à “formação duradoura” ao invés de estudos sistematizados que incentivam a “decoreba” isenta, seguida geralmente de esquecimento; (c) quando se investe na “inventividade didática” que pressupõe o conhecimento de valores, técnicas e meios em um trabalho mais elaborado e eficaz.

Segundo Perrenoud (2005, p. 33 e 34), somente as práticas pedagógicas não são suficientes para promover o aprendizado cidadão. Ele, então, introduz o termo “aprendizagem da responsabilidade”, enfatizando a importância de ensinar ao aluno assumir seus próprios erros e acertos, dentro de um conjunto de regras, leis, direitos e deveres. Além disso, postula que a escola deve proporcionar ao aluno conceitos de democratização, o que pressupõem debates, reflexões.

Na maioria das vezes, vemos nas escolas alunos calados, enquanto somente os professores possuem a voz. Conforme depreendemos das postulações colocadas, quando agimos diferentemente, ou seja, incentivando interação, é possível educar para a liberdade, não apenas em seu sentido físico, mas em sua amplitude de significados que dá asas a pensamentos e reflexões e insere um processo participativo e ativo no ensino-aprendizagem.

Para Freire (1967, p. 93), educar para a liberdade é sair do senso comum, incluindo o educando em debates, análise de problemas, ou seja, com participação ativa para que possa intensificar o processo democrático. Em alusão a essa perspectiva, Romero (2014) entende 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.

Assumimos que grande parte dos excluídos são, segundo encontrarmos em pesquisa na mídia (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015, por exemplo), os cerca de 470 mil presos no Brasil, em sua maioria, é composta por negros na faixa etária de 18 a 34 anos, pobres e com baixa escolaridade. Dentre esses, 66% não concluíram o ensino fundamental, isto é, não tiveram a oportunidade de desenvolverem-se na escola.

Leffa (2007, p. 51) destaca, todavia, que a escola tem sido 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 podem crescer cultural e profissionalmente. Vemos

que, na realidade, os pobres - e, especialmente os encarcerados - sempre são “excluídos”. Sendo assim, infere-se que educação sem inclusão, almejando transformação social, não é verdadeira.

Remetendo-nos novamente às elaborações freireanas, (FREIRE 1967, p. 98), 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.”

Na mesma direção, Reis (2012, p. 121 e 122) sustenta 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. Para a educadora, essa identificação se faz a partir do momento em que o ser humano “se (re)conhece ao (re)conhecer o outro (...)”

Quando, portanto, um apenado se propõe a estudar um outro idioma, uma nova concepção entra em cena. Reis (2012, p. 118), uma das raras estudiosas no campo da Linguística Aplicada que investigou o ensino de inglês em contexto de privação de liberdade, 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 inserir-se na oportunidade que lhe foi agora concedida. A esse processo, (NEVES 2008 *in* REIS, 2012, p. 119) chama de “deslocamento”, ou seja, um “movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva para outra”.

A questão daí decorrente é como a escola – e, particularmente, o ensino de Língua Inglesa em escolas no cárcere – pode colaborar com a construção de outro sujeito. Para isso, faz-se necessário um olhar atento a algumas abordagens que poderiam ir ao encontro do almejado.

## **2. PROPOSTAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NO CÁRCERE**

Coerente com os objetivos propostos na introdução deste artigo, os planos de trabalho recomendados baseiam-se nas perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e do Conteúdo Básico Comum, uma vez que, conforme pesquisamos, orientações

oficiais inexistem. Para irmos além dos documentos citados, trazemos Liberali (2012, p. 21), que compreende a escola como

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 esse enfoque pode auxiliar a construção da identidade do estudante como um cidadão do mundo, nele inserido e dele participante ativo, que pode atuar mediado por uma língua que não a sua própria língua materna. Para Liberali (2012), atividades sociais referem-se a “esferas em que os sujeitos circulam” na vida fora e dentro da escola e refletem os “anseios de participação social que têm” (p. 23) e alguns exemplos de atividades sociais seriam “fazer compras, pesquisar na Internet, ler jornal, conhecer novas pessoas” (p. 21), ou “fazer campanha, ir ao médico, acompanhar notícias do mundo, discutir problemas com amigos” (p. 26), ler manual de instruções etc.

Assim, a autora sugere uma proposta de trabalho que consiste em trabalhar atividades reais da vida social 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.

Seguindo direção semelhante, mas enfocando especificamente o ensino em contextos privados de liberdade, Thomas e Thomas (2008) sugerem algumas estratégias de ensino que podem contribuir para o desenvolvimento social de detentos. A primeira delas diz respeito à leitura com participação ativa que pressupõe dois caminhos: a preparação pelo professor de questões que induzam o estudante a reagir, a colocar-se após a leitura ou a elaboração de perguntas pelos próprios alunos a serem respondidas por todos.

Desta maneira, conduz-se a uma estratégia ativa de ensino aprendizagem, uma vez que, além de dar voz e participação aos estudantes, propicia-se que eles se engajem na discussão, se expressem e argumentem, exponham suas posições. Observe-se que essa sugestão vai ao encontro das oferecidas nos PCN-LE, mas não são muito praticadas, mesmo em escolas regulares, em contextos de liberdade.

Outra sugestão refere-se ao diagnóstico de ensino. Eles explicam que esta avaliação é importante em ambientes correccionais, pois muitos alunos chegam à sala de aula em qualquer tempo, provenientes de vários lugares e, caso não seja feito um diagnóstico cuidadoso quanto à leitura, escrita e compreensão, o professor não conseguirá construir a partir do que o aluno já sabe.

A terceira proposta é a “tutoria”. A proposta de tutoria refere-se a ter um aluno com maior facilidade ensinando outros que apresentem dificuldade. Em outras palavras, a tutoria é uma forma especial de ajudar, o que remete à perspectiva vygostkiana de aprendizagem com o auxílio do outro (VYGOTSKY, 1984). Nos procedimentos para tutoria, os autores fazem algumas recomendações: (a) ser paciente quando o estudante cometer erros ou tiver um raciocínio lento; (b) encorajar os colegas a cada resposta certa, com expressões em inglês, como “good”, “well done”, “that’s right”, “nice job”!; (c) tentar explicar de uma maneira diferente, com exemplos diferentes se o companheiro não entendeu na primeira explicação; (d) não aprofundar o conhecimento se o colega não assimilou corretamente o aprendizado anterior.

A proposta seguinte denomina-se *Diminishing Aid* e auxilia os alunos a lidarem com habilidades complexas, como escrever um texto. Essa sugestão consiste na ajuda do professor ensinando as características de cada etapa, fazendo com que os alunos se familiarizem com a sequência textual própria do texto em questão. A seguir, o professor passa pelo processo mais uma vez, deixando de fora duas etapas anteriores para os alunos fazerem sozinhos. Desta maneira, a atividade é repetida várias vezes, fazendo com que o professor sempre deixe uma lacuna a ser preenchida pelos próprios alunos, até que, por fim, eles sejam capazes de concluir todo o trabalho sem a ajuda do professor. Vemos aí semelhanças com a construção de conhecimento negociada socialmente, como ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, elaborada por Vygotsky (1994).

Thomas e Thomas (2008) também sugerem “Projetos Individuais” que consistem em desenvolver atividades referentes às habilidades dos internos. Para eles, este tipo de trabalho deve ser conduzido por um professor, um colega de classe ou um voluntário da comunidade. Alguns exemplos citados são a confecção de um livro por quem gosta de trabalhar com salão de beleza, ensinando às mulheres detentas penteados diferentes; também menciona a

elaboração de um livreto de receitas por quem goste de cozinhar; um manual para se fazer mobílias para uso em oficinas com outros; o preparo de artigos para publicação em jornais, revistas de igreja como um testemunho de experiências sobre vida de prostituição e droga.

Temos, portanto, algumas ações de ensino que poderiam ser utilizadas de acordo com a realidade do detento, diferenciando-se do currículo comum das escolas regulares. Isto não significa excluir o preso de um contexto, mas apresentar a ele alternativas que gerem motivação, engajamento, desempenho e aprendizagem relevantes para seu contexto atual e para o desejado. Entendo que essas sugestões poderiam ser perfeitamente aplicadas no contexto em que trabalho.

Na mesma direção, referindo-se também a práticas sociais, Clough e Holden (2002) em *Education for Citizenship*, apresentam ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem visando o exercício da cidadania. Embora na obra o enfoque seja para crianças, a partir de nossa experiência no contexto foco, vemos que também podem contribuir grandemente para o público adulto.

Para eles, é preciso valorizar o conhecimento que os alunos trazem. Lembre-se que os estudantes, mesmo inseridos em um processo de educação prisional, trazem grande conhecimento por serem adultos e já terem vivido inúmeras experiências. Diante disso, o aproveitamento dessa bagagem pode gerar a construção de outras realidades.

Para valorizar conhecimentos já desenvolvidos, argumentam Clough e Holden (2002), é necessário que o professor reconheça e ouça 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) sustentam ainda a tarefa da escola em proporcionar discussões acerca de conflitos, incluindo princípios dos direitos humanos e racismo. O sistema prisional é repleto de conflitos, além de ter muitos alunos íntimos ao cenário de drogas, prostituição, racismo e etc, o que pode tornar as discussões ricas, com a devida mediação.

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). Nesta pluralidade, é crucial não menosprezar todo o *background* trazido por nossos alunos, mas enriquecê-lo com vistas à construção de outros significados.

Clough e Holden (2002) também salientam a importância da comunidade dentro da escola. Em um primeiro momento, pontuam que pode parecer estranho ter que ensinar sobre comunidade e envolvimento comunitário, quando os próprios alunos são representantes institucionais de uma comunidade, onde, por exemplo, podem ajudar na faxina, na cozinha, irem para a oficina de artesanato ou, em alguns casos, realizar trabalhos manuais para alguma empresa que atue naquela instituição penal, como o trabalho artesanal de costura para uma empresa de bolas de futebol. Diante disso, recomendam o desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com a realidade de sua clientela, proporcionando aos alunos situações que os façam sentir úteis, relacionando a aprendizagem ao envolvimento e serviço na própria comunidade, pensando em como podem ajudar uns aos outros.

Em suma, entendemos que as questões tratadas até aqui, nos auxiliam a compreender o cárcere por meio de sua história, os pertinentes conceitos de cidadania, liberdade e educação. A propósito, saliente-se que interação e participação social são de alta relevância em documentos que orientam o ensino-aprendizagem de inglês em nosso país, os PCN-LE e CBC-LE, o que torna consistentes as abordagens de ensino-aprendizagem de inglês sugeridas acima.

### **3. METODOLOGIA**

Esta é uma investigação qualitativa, em que se estuda o contexto específico de ensino de inglês em uma unidade prisional e faz parte de um projeto de dissertação de mestrado. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada ao estudo porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), 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, o que ocorreu com uma das autoras. 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 a realidade enfocada.

Desta maneira, a descrição do material utilizado para uma turma servirá como base para entender as ações docentes no ensino da Língua Inglesa dentro de uma unidade carcerária e qual a contribuição desta disciplina para a reinserção destes detentos no mercado de trabalho.

Uma das autoras, Rita de Cássia, trabalhou, por 7 anos, em uma unidade prisional como a única professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio para detentos e, durante todo este tempo, ensinou 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 estadual onde também leciona.

Durante o período de trabalho, nunca recebeu treinamento ou capacitações que refletissem questões únicas para o contexto carcerário. A única pergunta feita na época da contratação foi se haveria medo ou se a professora seria capaz de enfrentar com tranquilidade os futuros alunos e o ambiente com grades.

O contexto da pesquisa é uma penitenciária localizada no sul de Minas Gerais, construída em 2006 para abrigar 400 presos, mas que hoje tem o triplo da população prevista. A escola do presídio não possui prédio próprio. Diante disso, as aulas são ministradas em “celas de aula” que são localizadas dentro dos pavilhões, sendo que um dos quatro pavilhões possui 4 delas. Há somente uma turma para cada série. As aulas acontecem concomitante com o banho de sol diário dos detentos que não estão estudando, o que gera muito barulho proveniente do pátio e prejudica a audição dos participantes nas salas.

Cada cela de aula abriga entre dez a vinte presos e não há grades de proteção que a divida em dois ambientes, um para os presos e outro para professor, nem há vigia específico nas portas que dê segurança aos docentes que lá estão. Este local distingue-se da cela comum por, em lugar de camas de cimento, existirem carteiras e lousa verde. Alunos e professores ficam trancados juntos por uma porta de ferro e dois cadeados. A cada cinquenta minutos de aula, dois agentes penitenciários aparecem na porta da cela para fazer a troca de professor, embora sejam frequentes os atrasos, dependendo da demanda do agente de plantão.

A pesquisa foi realizada com uma turma do Ensino Médio, totalizando dezenove alunos do sexo masculino, entre 20 e 40 anos. Muitos deles não frequentam a escola há muitos anos e outros provêm de outras unidades penitenciárias. Os alunos participantes foram do regime fechado, ou seja, quando os presos ainda não possuem autorização judicial para saídas temporárias ou transferências, pois há menos probabilidades de mudanças. A participação às aulas é obrigatória aos alunos matriculados, garantindo-lhes remição de pena, de acordo com a Lei de Execuções Penais (2008) e a coleta de dados foi feita por um período de um semestre.

#### **4. DESCRIÇÃO DAS AULAS DE INGLÊS**

As aulas de inglês eram baseadas em livros didáticos que o Estado fornece, pois não há orientações específicas em relação ao ensino de Língua Estrangeira para o sistema prisional. Por não haver indicação para o Ensino Médio, o livro utilizado foi o do 9º ano do Ensino Fundamental – EJA 9º ano, Coleção Tempo de Aprender (IBEP, 2009).

Considerando que o foco de pesquisa é o Ensino Médio e o nível dos alunos medianos, a professora-pesquisadora seguia o livro na ordem de cada unidade, dirigindo especial atenção aos diferentes tempos verbais.

As aulas do Ensino Médio não são muito produtivas porque, neste segmento, há apenas uma aula de Inglês por semana e, muitas vezes, por situações como revistas no pavilhão, chegada de novos presos, brigas ou conflitos internos, as aulas eram canceladas.

O livro didático doado à escola e aos alunos era complementado com atividades extras trazidas pela professora-pesquisadora, sempre que possível, tais como jogo de bingo para aprender os números ou jogo da velha para desenvolvimento de vocabulário. Eram também trabalhadas funções contidas no livro adotado, como pedir uma informação, contar sobre uma viagem ou descrever algo ou alguém.

A memorização era trabalhada constantemente com os alunos. Talvez pelo uso atual ou anterior de drogas da maioria, há problemas de retenção de memória ou alguma outra deficiência relacionada. Diante disso, a aula anterior era sempre retomada antes de se iniciar uma nova lição.

Uma vez por mês a professora incluía uma música que era selecionada de acordo com o que estava sendo trabalhado gramaticalmente. O enfoque era dado à gramática porque era somente a ela que o livro didático se remetia. Sendo assim, ao ouvir uma canção, pretendia-se abordar aspectos gramaticais como substantivos e tempos verbais antes trabalhados, para que pudessem ser identificados. A música os encantava, pois como a maioria não tinha acesso a nenhum tipo de mídia, este recurso didático era muito motivador.

Além da música, a exposição de filmes também era gratificante e possuía o objetivo de trabalhar o *listening*, além de ativar mecanismos sensoriais que estivessem diretamente ligados com imagens e leitura de legendas. Estes eram os tipos de trabalhos considerados viáveis para o público em questão, haja vista a precariedade de recursos e o baixo conhecimento referente à Língua Estrangeira, que os alunos traziam.

As avaliações aconteciam mensalmente e visavam à verificação de conteúdos trabalhados dentro deste período. Da mesma forma que uma escola tradicional, elas geravam pontos que, no final, podiam resultar na aprovação ou reprovação do aluno para o ano subsequente. No entanto, devido a tantas dificuldades, o que mais se avaliava era o processo gradual de aprendizagem e participação nas próprias aulas, gerando conceitos negativos ou positivos para os alunos em questão.

No final do ano, fazia-se um conselho de classe e cada professor expunha o processo ascendente ou descendente de cada aluno e, de acordo com a curva progressiva de cada disciplina, considerava-se o estudante apto ou inapto para o próximo ano.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados que serviram de base para nossa discussão, respeitando os limites deste artigo, provêm da breve descrição das aulas dadas no item acima. A interpretação dos dados foi realizada pelo prisma dos conceitos anteriormente discutidos, visando o entendimento da prática docente realizada pela professora-pesquisadora.

Retomando o discutido, 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, verificamos que o processo de ensino, apesar de eventuais inserções de atividades extras, era guiado apenas pelo material didático focado em gramática e vocabulário, com o intuito de simplesmente terminar as lições de acordo com a ordem do livro. Não houve direcionamento, orientação ou questionamento próprio que pudessem nortear a aprendizagem em um ambiente tão singular e tampouco foi oferecida a LIBERDADE de aprendizagem aos alunos para que eles sugerissem o que gostariam de aprender. Sendo assim, eles continuaram sendo reféns de um sistema em que impera a passividade, remetendo ao “adestramento” mencionado por Foucault (2003), a que nos referimos anteriormente. Deixou-se, portanto, de levar em consideração a cultura e experiência dos alunos, bem como a capacidade de cada um em expandir o processo de aprendizagem de outra língua, o que vai em direção contrária ao trabalho com atividades sociais proposto por Liberali (2012).

Locais próprios da comunidade prisional similares aos do mundo externo, como a padaria, as oficinas mecânicas e de artesanato ou a horta foram ignorados nos planejamentos de aulas, o que não colaborou, como advogam Clough e Holden (2002), para que eles se sentissem úteis e inseridos em um contexto social almejado.

Nas aulas de Inglês, a inserção do social foi meramente imaginária e ilustrativa. É bem verdade que a professora-pesquisadora não podia aproveitar os trabalhos oferecidos na prisão, porque nem todos fazem parte deles e também porque os presos não podem levar para as outras aulas objetos utilizados em outros ambientes, como, por exemplo, agulhas, tintas e linhas (utilizados nas aulas de artesanato) por oferecerem risco ao professor. No entanto, poderia se fazer referência aos trabalhos realizados, compartilhando-se as experiências de cada aluno.

As “estratégias educativas da sociedade”, salientadas por Perrenoud (2005, p. 28), bem como a democracia como prática social, propiciando a oportunidade de se contestar, raciocinar, refletir e argumentar foram ignoradas nas aulas. O conteúdo tradicional previsto para a disciplina – ensino praticamente descontextualizado, voltado para gramática e vocabulário - tomou o tempo integral da grade. Esse enfoque pode ter levado os alunos presidiários a serem meros reprodutores de desejos de seus superiores, agindo submissos, passivos, dentro e fora de um espaço onde se

oferece a aprendizagem. Reforça-se a obediência, cumprimento de regras e bom comportamento – incentivo ao desenvolvimento de “corpos dóceis” mencionados anteriormente - que os ajudarão a ter suas penas diminuídas. Na abordagem descrita, a professora-pesquisadora define o quê, como e de que maneira a nova língua será ensinada. Essas decisões são compreendidas como o hábito de cumprir o tradicional: gramática, vocabulário e algumas funções, o que reflete uma abordagem tradicional e pouco informada da professora investigada e muito comum a tantos outros professores de inglês neste contexto foco ou em tantas outras escolas públicas e também particulares, conforme testemunhamos em nossa prática docente. Os alunos não fazem escolhas, não expressam emoções, participam pouco, apenas reproduzem o que a eles se oferece 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.

Entendemos, então, que atividades sociais, já exemplificadas, surgem como uma possibilidade a ser experimentada, uma vez que, segundo Liberali (2012, p. 21), atividades que espelham o agir em sociedade e aspirações de atuação social podem constituir “indivíduos que atuem plenamente na sociedade da qual façam parte e possam aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo”.

As sugestões de Thomas e Thomas (2008, p. 131) também se mostram relevantes para o grupo alvo, por enfatizar a participação ativa dos (re)educandos e profissionais envolvidos na educação. Entendemos que seria profícuo a introdução de projetos individuais para formação profissional, por meio de compreensão e elaboração de manuais de instrução de profissões com que estão familiarizados, como a de mecânico, pedreiro, jardineiro, comerciante, promovendo-se o intercâmbio de saberes.

Outra sugestão de Thomas e Thomas, a de elaboração de relatos pessoais, nos instiga a colocar em teste a elaboração de diários ou auto-descrição, seguindo os passos de Gruwell (2009), reproduzidos no impactante livro “Escritores da Liberdade”, em que se retrata o incentivo aos alunos a escrever sobre suas experiências, entendimento de mundo e angústias. Tais relatos frequentemente resultavam, na obra de Gruwell, em compreensão de si e reflexões de grande valia. Assim, reconhecer a voz dos estudantes e, a partir delas, trabalhar com a realidade que se apresenta traria demasiado interesse pelo aprendizado, podendo fazer com que o aluno passe a ser sujeito na construção de seu próprio conhecimento e identidade.

A educação que se espera, dentro de um ambiente carcerário, não é um ensino severamente controlado, conforme Foucault (2003) mostra. Se assim fosse, estaríamos fazendo um retrocesso no processo educacional e, ao invés de proporcionar a democracia, cidadania e inclusão, praticaríamos o “adestramento” (FOUCAULT, 2003, p. 258) que iria de encontro a todas as atividades sociais que Liberali (2012) e 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 na escola como seres agentes e participativos, sabendo usar suas vozes, expressar seus desejos e direitos, 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”, conforme Perrenoud (2005, p. 11) enfatiza, que ensina para a vida. Este estímulo deve estar sempre atrelado à motivação, pois estar encarcerado é uma condição imprópria que faz com que nossos alunos se sintam desmotivados simplesmente pelo local e condição em que se encontram. 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 seria o adequado, deduzindo-se da orientação de Clough e Holden (2002).

Deve-se pontuar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 2000) e o Conteúdo Básico Comum de Língua Estrangeira (MINAS GERAIS, 2008) oferecem subsídios que são atrelados a competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em escolas regulares. Não existem, segundo o que nos consta, documentos que

possam nortear o ensino de Língua Inglesa em ambientes que estão à margem. Daí a necessidade de se seguir uma abordagem diferenciada, conforme as sugeridas por Thomas e Thomas (2008), mencionadas anteriormente, com uma série de atividades que possam 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 tão excluídos dele.

Não podemos deixar de mencionar 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. É importante entender a possibilidade de, por influências do meio, podermos como professores colaborar para construir um novo “eu” que, até então, era desconhecido, “contraditório ou não resolvido” (HALL, 2006, p. 12). As atividades sociais para a aprendizagem de inglês, sugeridas por Liberali (2012), podem auxiliar para a construção do novo “eu” dos nossos estudantes que estavam totalmente à margem de um processo educacional. O trabalho com essas atividades sociais, em outras palavras, pode ajudar na re-socialização do recluso.

Vemos que quando o ensino-aprendizagem tira o foco do processo burocrático em si e passa a priorizar os verdadeiros interessados - que são os estudantes - a escola tem possibilidade de desenvolver alunos críticos, participativos e envolvidos no seu desenvolvimento. O foco nas necessidades do contexto específico, aproximando-o do desejado, apresentando alternativas que gerem motivação, diferencia a abordagem do ensino de inglês da prisão daquele currículo tradicional, que até mesmo em escolas regulares se tem praticado, diferente do recomendado nos PCN-LE. Tal feito é potencialmente realizado quando, a partir das elaborações de Clough e Holden (2002), Thomas e Thomas (2008) e Liberali (2012), se dá voz e se valoriza as experiências dos nossos alunos, introduzindo como parte da aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, discussões acerca de conflitos, bem como a experiência de vida que cada um pode compartilhar.

Assim, não apenas trabalhamos o ensino de língua inglesa, mas a (re)formação de um cidadão pleno de seus direitos, deveres e conhecimentos, reinserido em um ambiente do qual está ausente por um tempo determinado, mas pode a ele retornar capaz, com competências e habilidades minimamente necessárias para transformá-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo argumentou a favor da necessidade de um currículo diferenciado para o público carcerário. Atuando como professora nesse contexto, uma das pesquisadoras percebeu-se não preparada para o desafio, o que pode ocorrer com outros profissionais da área de inglês ou de outras áreas na mesma condição.

A oportunidade de atuação docente com estudantes presidiários é uma experiência única em que se vê a necessidade crucial de se ensinar de forma criativa e de se desenvolver conhecimentos docentes para agir criticamente. Embora deva ser essa a meta do professor em qualquer contexto, é no contexto prisional que o professor sente mais dramaticamente a necessidade de ser um elemento transformador, como a Educação se propõe. Defendemos, portanto, calcados na literatura discutida, uma abordagem que privilegie construção cidadã, respeitando e colocando os alunos detentos na posição de cidadãos, oferecendo-lhes a liberdade para participar no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a liberdade para aprender se dá quando somos capazes de ouvir as vozes de nossos alunos, quando os tratamos e os reconhecemos como cidadãos dignos de exercerem seus direitos, de se expressarem, de terem curiosidades e participação na construção de seu conhecimento.

A liberdade para aprender se faz presente quando nos colocamos no lugar do outro, quando somos capazes de identificar nossas falhas como docentes 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 aprendizagem 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 como docentes, buscar desenvolvimento profissional e fundamentado evidencia-se como objetivo primeiro, em lugar de meros distantes e generalizantes ensinamentos da língua inglesa que preenchem cada período de cinquenta minutos de aula.

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

Aprendemos, com este estudo, que há muito que aprender. Como professoras, aprendemos a relevância de se adaptar as aulas à realidade em direção ao desenvolvimento de nossos estudantes para que consigam alçar voo, buscando a libertação do jugo da ignorância, do cerceamento do saber, para que possam ter condições de participação construtiva na sociedade.

Como pesquisadoras, aprendemos que podemos cooperar para o desenvolvimento e conscientização de outros profissionais que estão inseridos nesta realidade e que ainda há muito a fazer, apesar de não conseguirmos “abraçar” todas as causas ao mesmo tempo.

Percebe-se a premência de desenvolvimento curricular para as escolas inseridas neste contexto e material didático apropriado para esta realidade. Naturalmente, há questões sociais mais profundas, considerando-se que, no Brasil, temos a terceira população carcerária do mundo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

Mesmo que os professores estejam capacitados o suficiente para atuarem nestes ambientes, a situação precária de muitos presídios, com superpopulação e estrutura indigna, mostra uma situação não adequada para que a aprendizagem se desenvolva como deveria.

Não cabe a nós, nos limites de nossa ciência e deste pequena colaboração, tratar de modo mais abrangente este problema social, apenas testemunhar que ele existe e precisa de atenção, de mais pesquisas de nossa área e de outras mais.

O que nos compete é considerar a (re)formação do preso frente a um cenário educativo, sugerindo subsídios para que o processo de construção do conhecimento seja prazeroso, relevante e transformador, tanto para o educando quanto para o 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, uma vez que

“esta não pode ser ensinada, só pode ser encorajada” (ALVES, 2015). É o que pretendemos fazer de agora em diante.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Disponível em: [HTTP://pensador.uol.com.br/frase/MzczMjY/](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.

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

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&params=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.

CHRISTIE, F. **Language Education in the Primary Years**. Sydney: University of New South Wales Press Ltd. 2005.

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.

GRUWELL, E. **The Freedom Writers Diary: how a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them**. New York: The Tolerance Education Foundation. 2009.

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

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly, vol 28, Issue 1, Spring 1994. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587197/full>. Acesso em 15 de abril de 2015.

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.

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: ensinos fundamental e médio**. Belo Horizonte, 2008.

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.

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

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\\_stanieski.pdf](http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/teses_e_dissertacoes/nilda_margarete_stanieski.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.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

### **Rita de Cássia BATISTA**

Possui graduação em Letras - Português / Inglês pela Universidade Vale do Rio Verde (2005). Atualmente é Vice-Diretora e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II e Médio, além de exercer a função de professora de Língua Portuguesa e Redação do Colégio Nova Geração (Sistema COC de Ensino) - Grupo Unis. Trabalhou por 07 anos em banca de correção de provas discursivas dos concursos do Exército Brasileiro, trabalhou no Polo Sigma (cursos EaD, profissionalizantes e preparatórios), no curso Orion - Desenvolvimento Empresarial como professora de Redação para curso preparatório para concurso, em escolas municipais e estaduais (sistema penitenciário) como professora de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos e na Coopersul Minas como docente do curso Técnico em Segurança do Trabalho.

### **Tania ROMERO**

Graduada em Letras Tradutores e Intérpretes pelo Centro Universitário Ibero Americano (Português, Inglês e Alemão, 1978). Tem mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989 e 1998) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2007). Atualmente é membro do Conselho Editorial de 9 Revistas Científicas da área, incluindo Intercâmbio (PUC-SP, 1413-4055), Revista D.E.L.T.A. (PUC-SP, 0102-445) e Revista The ESpecialist (PUC-SP, 0102-7077). É Professora Associada no Departamento de Ciências Humanas e professora permanente e Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras.

*Recebido em novembro/2016 - Aceito em maio/2017*