

KARINA VIEIRA MARTINS ANTUNES LOPES

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA PRISIONAL: UM
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES



Presidente Prudente - SP
2024

KARINA VIEIRA MARTINS ANTUNES LOPES

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA PRISIONAL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rozana Aparecida Lopes Messias

L864e

Lopes, Karina Vieira Martins Antunes

O ensino de língua inglesa na EJA prisional: : um processo de construção de identidades / Karina Vieira Martins Antunes Lopes. -- Presidente Prudente, 2024
135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Sistema Prisional. 3. Identidade. 4. Ensino Crítico. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA PRISIONAL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

AUTORA: KARINA VIEIRA MARTINS ANTUNES LOPES

ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
UNESP/FCL - Assis/SP

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
UNESP/FCT - Presidente Prudente/SP

Profa. Dra. LETÍCIA FRAGA (Participação Virtual)
UEPG/PONTA GROSSA / UEPG/PONTA GROSSA

Presidente Prudente, 08 de janeiro de 2024

DEDICATÓRIA

*Aos meus frutos preciosos: Rita, Alice e
Eduardo e ao meu companheiro de vida, Roger.*

AGRADECIMENTOS

Dar à luz a um filho é deixar transparecer todas as preocupações que virão posterior com as inúmeras responsabilidades que surgirão ao longo do percurso. Esse trabalho não é diferente, pois eu o pari. Com todas as alegrias e dores durante o caminhar e com as diversas preocupações que estão por vir, pois sei que grandes responsabilidades estão por vir.

Por este motivo, agradeço aos meus pais e à minha família que nunca me permitiram desistir daquilo que eu mais almejei durante toda a minha vida acadêmica – SER MESTRE.

Aos meus alunos que me proporcionaram momentos de discussões e aprendizagens que foram essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Sem eles nada disso teria sido possível!

Aos meus colegas de trabalho da Penitenciária Wellington Rodrigo Segura: Márcio Braga, Denise Aredes, Aladir Roberto Gomes, Diana Mori, Luzia Amaral, Liliane Brito, Luciana Martins e tantos outros que durante essa jornada me apoiaram e cederam algumas aulas para que eu pudesse concluir a pesquisa. Ah! E aos puxões de orelha que foram bem assertivos.

Em especial, à minha amiga Luciana Gonçalves (in memoriam) que sempre dizia que eu era capaz e que eu iria longe. Obrigada minha amiga. Que você continue a olhar por nós, aí de cima. Saudades imensas de suas risadas e de nossas conversas.

À minha orientadora, que exemplarmente cumpriu com seu papel e, no momento que mais me perdi, ela soube me resgatar. Minha eterna gratidão, pelos conselhos e pelo laço de amizade que nos une desde à época da graduação em Letras... faz tempo! (risos).

EPÍGRAFE

“Até as pessoas com passados sombrios podem mostrar um lado mais gentil da alma na presença da inocência”.

(Kate West)

RESUMO

Esta dissertação consistiu em uma pesquisa de base narrativa, de cunho qualitativo sobre o ensino de língua inglesa na EJA prisional, cuja proposta é problematizar a dimensão cultural do ensino de línguas estrangeiras e suas contribuições para a construção de identidades em um contexto de privação de liberdade. O tema se justifica por não se encontrar tantas pesquisas relacionadas à Educação em ambientes de privação de liberdade, principalmente no que tange o ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, foram traçados alguns objetivos específicos a) compreender de que maneira a identidade de si e do outro pode ser construída a partir do ensino da língua inglesa em ambiente de privação de liberdade; b) refletir sobre a constituição da identidade e a prática docente na mediação do conhecimento da língua inglesa em uma turma de EJA; c) compreender a formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma; d) analisar qual é o papel do ensino de língua inglesa na vida dos estudantes encarcerados. Para isso, utilizo a metodologia de pesquisa de base narrativa foi desenhada a partir do aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, da Linguística Crítica e do Multiculturalismo a fim de responder alguns questionamentos norteadores desse trabalho: de que maneira o ensino de língua inglesa pode contribuir para a construção da identidade do sujeito em situação de privação de liberdade? Qual é o objetivo/ papel desse idioma para estes estudantes? Os estudantes conseguem entender/compreender a proporção do que é esse conhecimento, essa aquisição de cultura que um idioma abarca? Nesse sentido, e a partir da análise dos dados, chegou-se à conclusão de que, não é só possível, como também é necessário que o ensino de línguas seja pautado em um ensino que permita que o indivíduo seja capaz de se identificar consigo e com o outro a partir de uma construção individual e mútua de sua identidade e, principalmente, que ele seja capaz de ser (re) inserido na sociedade de forma digna e respeitosa; tanto o Currículo Paulista (CP) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) negligenciam o contexto escolar e a identidade educacional nas redes de ensino, comprometendo a eficácia como política pública de Educação Básica, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional; no contexto do ensino de língua inglesa, as habilidades do currículo paulista e as diretrizes da BNCC não refletem adequadamente a realidade da EJA, especialmente para os estudantes em privação de liberdade, presumindo, inclusive, conhecimento prévio do idioma e de suas variantes linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa; Sistema Prisional; Identidade; Ensino Crítico.

ABSTRACT

This dissertation consisted of a narrative-based, qualitative research on the teaching of English in adult education within the prison system. The aim is to problematize the cultural dimension of foreign language teaching and its contributions to identity construction in a context of incarceration. The topic is justified by the limited research on education in prisons, especially concerning foreign language instruction. Specific objectives were outlined: a) to understand how self and other identities can be constructed through English language teaching in a context of incarceration; b) to reflect on identity formation and teaching practices in mediating English language knowledge in an adult education class; c) to comprehend identity formation from a cultural perspective in language acquisition; d) to analyze the role of English language instruction in the lives of incarcerated students. The narrative-based research methodology was designed based on the theoretical framework of Historical-Critical Pedagogy, Critical Linguistics, and Multiculturalism to address key questions: How can English language teaching contribute to the construction of identity for individuals in situations of incarceration? What is the objective/role of this language for these students? Can students understand the significance of the knowledge and cultural acquisition encompassed by a language? In this sense, and based on data analysis, the conclusion was reached that it is not only possible but also necessary for language instruction to be based on an approach that allows individuals to identify with themselves and others through a mutual construction of their identity. Importantly, it enables them to be (re)inserted into society in a dignified and respectful manner. Additionally, it was highlighted that both the Curriculum Paulista (CP) and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) overlook the school context and educational identity in educational networks, undermining their effectiveness as public policies for Basic Education, particularly in Youth and Adult Education (EJA) within the prison system. In the context of English language teaching, the skills outlined in the Curriculum Paulista and the guidelines of the BNCC inadequately capture the reality of EJA, especially for students in incarceration, presuming even a prior knowledge of the language and its linguistic variants.

KEYWORDS: Teaching of English Language; Prison System; Identity; Critical Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DE LI PROPOSTO PELO CURRÍCULO PAULISTA	34
FIGURA 2: EQUAL AND DIFFERENT	75
FIGURA 3: TEXTO DA AULA SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA	77
FIGURA 4: TEXTO 2 DA AULA SOBRE DIVERSIDADE	77
FIGURA 5: DIVERSITY - TEXTO 3.....	78
FIGURA 6: QUESTÕES NORTEADORAS DA ATIVIDADE RODA DE CONVERSA	87
FIGURA 7: SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDANTE C	87
FIGURA 8: SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDANTE C - PARTE II.....	88
FIGURA 9: CARTAZ 1.....	90
FIGURA 10: CARTAZ 2	91
FIGURA 11: CARTAZ 3	92
FIGURA 12: CARTAZ 4.....	93
FIGURA 13: CARTAZ 5.....	94
FIGURA 14: HABILIDADES DO CURRÍCULO PAULISTA PREVISTAS DURANTE A PANDEMIA PARA O 1º BIMESTRE.....	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	27
QUADRO 2: HABILIDADES DO 8º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EIXO DA ORALIDADE	36
QUADRO 3: HABILIDADES DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EIXO DE LEITURA	39
QUADRO 4: HABILIDADES DO 8º E 9º ANO DO EF II: EIXO DE ESCRITA.....	41
QUADRO 5: HABILIDADES DO 8º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EIXO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	42
QUADRO 6: HABILIDADES DO 8º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EIXO DA DIMENSÃO INTERCULTURAL	44
QUADRO 7: IDADE / COR / GÊNERO	67
QUADRO 8: CIDADE/ ESTADO DE ORIGEM	67
QUADRO 9: TEMPO FORA DA ESCOLA / MOTIVOS DO ABANDONO.....	69
QUADRO 10: INTERESSES E EXPECTATIVAS PARA COM A ESCOLA.....	70
QUADRO 11: INTERESSES EM CONTINUAR OS ESTUDOS	71
QUADRO 12: IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES	72
QUADRO 13: O QUE VOCÊ COMPREENDE SER IMPORTANTE ESTUDAR NA DISCIPLINA DE INGLÊS?	79
QUADRO 14: É IMPORTANTE ESTUDAR OUTRAS CULTURAS NA DISCIPLINA INGLÊS	80
QUADRO 15: CULTURA BRITÂNICA E NORTE-AMERICANA DE QUE MANEIRA SOMOS INFLUENCIADOS POR ELAS (Q3)	82
QUADRO 16: COMO VOCÊ SE SENTE AO ESTUDAR A CULTURA DE OUTROS PAÍSES QUE FALAM A LÍNGUA INGLESA?	85
QUADRO 17: CONTEÚDO GERAL DO PLANO DE ENSINO 8º E 9º ANO	96
QUADRO 18: IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR OUTRAS LÍNGUAS	98
QUADRO 19: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PLANO DE ENSINO	100
QUADRO 20: PLANO DE AULA DOCENTE	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SEE – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

CP – Currículo Paulista

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FUNAP – Fundação Dr. Manoel Pedro Pimentel

CR – Centro de Ressocialização

SAP – Secretaria de Administração Penitenciária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

LC – Linguística Crítica

TL – Target Language (língua-alvo)

RG – Registro Geral

LM – Língua Materna

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Colaborativo

Sumário

INTRODUÇÃO	14
UMA BREVE HISTÓRIA DENTRE TANTAS QUE AINDA HÁ PARA CONTAR	19
CAPÍTULO 1: A PESQUISA E O CONTEXTO DE SEU OBJETO DE ANÁLISE	24
1.1 A pesquisa e as ferramentas de trabalho	24
1.2 A escola no Sistema Prisional	28
1.3 O Ensino de Língua Inglesa: apresentação das habilidades do Currículo Paulista e a EJA na Base Comum Curricular (BNCC)	33
CAPÍTULO 2: TECENDO BASES PARA A COMPREENSÃO	47
2.1 A Linguística Crítica, a Pedagogia Histórico-crítica e as questões multiculturais	48
2.2 A formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma	50
2.3 Pedagogia Histórico-Crítica e Identidade	53
2.4 Multiculturalismo: escola e cultura	57
2.5 O exercício do pensamento sobre o ensino de línguas e a construção da identidade do estudante privado de liberdade	60
2.6 As relações entre experiência e experimento no ensino de línguas e como elas se relacionam com a identidade	62
CAPÍTULO 3: UM OCEANO DE INFORMAÇÕES E SUAS ILHAS SIGNIFICATIVAS	66
3.1 Perfil dos Estudantes da EJA no sistema prisional	66
3.2 O que dizem as atividades propostas para os estudantes	72
3.3 O plano de ensino/ aula	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	114
ATIVIDADE 1	114
ATIVIDADE 2	115
ATIVIDADE 3	116
ANEXOS	117
Atividades de sala de aula aplicadas aos estudantes	117
Censo Escolar Interno da Unidade Prisional	129

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa abordado nesta dissertação tem dois elementos desencadeadores: um de caráter teórico e o outro, de caráter pessoal. O elemento de caráter teórico consiste na proposta de problematizar a dimensão cultural do ensino de línguas estrangeiras e suas contribuições para a construção de identidades em um contexto de privação de liberdade. E o de caráter pessoal, está relacionado à experiência de nove anos como professora de Língua Estrangeira Moderna (LE) nesse ambiente de pesquisa.

Para tanto, optei por realizar a pesquisa de base narrativa que, conforme Telles (2012), tem como objetivo observar as origens, as bases teóricas e epistemológicas dos instrumentos e dos procedimentos desse tipo de investigação para que possibilitasse a emancipação, a autonomia, a construção e desenvolvimento da minha identidade profissional, isto é, tanto do “eu” professor (*self-teacher*), quanto do eu-pesquisador.

Portanto, é por meio desse viés narrativo, que apresento a bagagem construída ao longo do período em que lecionei no sistema prisional. Bagagem é o termo que escolhi para representar toda jornada percorrida até este momento, mesmo porque, são muitas as histórias que carregamos dentro de nós.

Em outras palavras, bagagem está diretamente relacionada à experiência, dentre essas, também a experiência profissional! Esta expressão tem um peso imenso dentro da área da Educação, pois é o que se espera que um professor tenha. Seja ele recém-formado¹ ou esteja há anos na docência. Trata-se de um requisito exigido e está relacionado à competência/perfil de ser professor. E, embora ela seja necessária para que a prática seja também aprimorada, o vocábulo nos desperta sentidos e sentimentos diversos enquanto pessoas que exercem funções diferentes em uma sociedade.

Na condição de pesquisadora, minha bagagem é ainda muito pequena, mas não menos significativa, pois estou aprendendo a caminhar nessa trilha que nos leva a horizontes tão diversos, que requer reflexões constantes sobre as relações humanas e como o mundo se transforma. Trilhas que, por vezes, são extremamente dolorosas, mas que nos trazem a calma, a constância e, de novo, a inquietação.

Por esta razão, ser pesquisador é ter uma inquietude que não é e nem pode ser sanada a partir do superficial e do senso comum. Para se fazer pesquisa é preciso estar

¹ Embora o recém-formado não tenha a experiência da prática, espera-se que ele tenha uma bagagem teórica para cumprir com o seu papel /perfil de professor.

em inquietação constante para que consigamos buscar o conhecimento, a sabedoria, as respostas para os questionamentos que brotam de nossa existência, de nossas ilhas².

E foi justamente nessas ilhas que encontrei um turbilhão de perguntas que foram se intensificando ao longo do percurso como professora. Uma dessas ilhas se chama Educação no Sistema Prisional, ou como alguns teóricos preferem: Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade. Será em torno desse contexto de pesquisa, que o leitor poderá conhecer tanto a professora, quanto a pesquisadora, já que elas se fundem em um único indivíduo: a Karina.

Estou professora há dezesseis anos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE) e durante nove anos lecionei em uma escola do Sistema Prisional para os estudantes da EJA em privação de liberdade. Minha principal preocupação sempre foi garantir educação de qualidade para todos, independentemente do local, ou em que escola se encontram, pois trata-se de um direito inalienável garantido pela Constituição Federal de 1988 a todos os cidadãos. Nesse contexto e em tantos outros, “para todos” e “com qualidade”, sabe-se que não é uma realidade só brasileira e, por esta razão, têm se problematizado o ensino de uma forma geral e, principalmente, a formação de professores.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos desse texto, fruto de um longo estudo, são: a compreender de que maneira a identidade de si e do outro pode ser construída a partir do ensino da língua inglesa em ambiente de privação de liberdade; b) refletir sobre a constituição da identidade e a prática docente na mediação do conhecimento da língua inglesa em uma turma de EJA; c) compreender a formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma; d) analisar qual é o papel do ensino de língua inglesa na vida dos estudantes encarcerados.

Em razão desses objetivos propostos, a temática apresentada se justifica, primeiramente, por não se encontrar tantas pesquisas relacionadas à Educação em ambientes de privação de liberdade, principalmente quando se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, as pouquíssimas publicações encontradas, versam sobre o marco das Diretrizes Curriculares para a EJA; alguns dos textos encontrados sobre os avanços e perspectivas da Educação nas prisões foram apresentados no Seminário Nacional de Educação em Prisões organizado pelo Conselho Nacional de Educação e,

² Deleuze nos apresenta o termo ilha em sua obra “Causas e razões das ilhas desertas”, de 1950, presente no livro “A ilha deserta: Gilles Deleuze”, de David Lapoujade, publicado em 2006. O termo é utilizado em analogia aos conceitos geográficos, sobre o fato de existirem ilhas acidentais e ou ilhas derivadas que surgem de desarticulações, de uma fratura e que só sobrevivem pela absorção daquilo que as retinha. Logo, o termo empregado nesse trabalho é uma alusão às nossas ilhas interiores, que emergem a partir da busca pelo conhecimento, de respostas para as questões que nos incomodam.

publicados posteriormente em livros e ANAIS, como é o exemplo do livro publicado pelo professor Elionaldo Fernandes Julião e da professora Elenice Maria Cammarosano Onofre “Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade” (2013).

Agregado a isso, entendo que o processo de reflexão e compreensão da construção da identidade está intrinsecamente relacionado à minha condição de professora em um ambiente de restrição e privação de liberdade. Trata-se de um processo de autoconhecimento sobre o meu papel na mediação do conhecimento, na quebra de paradigmas e preconceitos.

Em virtude disso, encontrei em Rajagopalan (2005) a linguística crítica, que assevera ser necessário pensarmos em um ensino de línguas que seja crítico, transformador do indivíduo e daquilo que está ao seu redor. Em contraposição a um ensino meramente reprodutivo, que visa a dominação do sujeito por aqueles que detém o poder econômico ou o conhecimento do idioma em questão.

No caso do ensino de língua inglesa em ambientes de privação de liberdade foi necessário refletir (a) de que maneira o ensino de língua inglesa pode contribuir para a construção da identidade do sujeito em situação de privação de liberdade? e (b) qual é o objetivo/ papel desse idioma para estes estudantes. Essas questões gerais norteadoras se desdobraram em muitos questionamentos complementares que perpassam a busca pela elucidação dos objetivos da presente investigação, dentre as quais destaco: (a) Ensinar línguas estrangeiras no contexto prisional trata-se apenas de cumprir uma formalidade curricular? (b) E por qual motivo é necessário fazer adaptações no material didático? (c) O ensino é reflexivo, crítico a ponto de ser capaz de gerar uma transformação / (re)construção do sujeito como propõe Rajagopalan em seus estudos? (d) Será que os estudantes conseguem entender/compreender a proporção do que é esse conhecimento, essa aquisição de cultura que um idioma abarca? (e) Qual é o meu papel como mediadora do conhecimento da língua inglesa? (f) O contexto prisional é levado em consideração pela prática docente no ensino e aprendizagem da língua inglesa dos estudantes da EJA em situação de privação de liberdade? (g) Qual a relação entre cultura, identidade e o ensino da língua inglesa? (h) De que maneira o Currículo Paulista e a BNCC concebem o currículo para a EJA? (i) As habilidades estão de acordo com o contexto escolar?

A respeito do ensino crítico, reflexivo e transformador, entendo que pode ser feito algo para além das competências e habilidades, as quais são impostas por um currículo neoliberalista. Um currículo, que, inclusive, pauta a formação dos professores sem,

contudo, considerar processos de inclusão, tanto na formação, quanto no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o ensino de língua inglesa e, em razão da transnacionalização, isto é, das relações e interrelações entre os diferentes povos, é preciso pensar que, à medida que se aprende um outro idioma, a nossa identidade, como pessoas de um mundo globalizado e tecnológico, também sofre mudanças. Todos são cidadãos do mundo e isso contribui para que aconteça a desterritorialização do sujeito, pois consumimos outras culturas, tradições, vestuário, música etc., logo, o ensino deve ser significativo para os estudantes.

Em relação à desterritorialização, trata-se de uma nova forma das pessoas se relacionarem mesmo estando em diferentes regiões do mundo, isto é, barreiras culturais, étnicas e linguísticas, que até pouco tempo eram vistas como intransponíveis, já que o acesso a elas era muito limitado. Hoje, com os avanços tecnológicos, temos o consumo desenfreado de informações, uma vez que o acesso à internet se dá por meio de diversos aparelhos eletrônicos, incluindo o smartfone que está sempre à mão.

É nesse sentido que há a necessidade de se ressignificar a identidade como indivíduos falantes de vários idiomas, uma vez que a construção da identidade linguística também está sujeita às influências estrangeiras (sejam elas boas ou ruins, verdadeiras ou mentirosas, exemplo, *Fake News*).

Cabe ressaltar ainda que, ao aprender um idioma estamos nos imbuindo de poder, mas não no sentido de fazer algo, como remete a etimologia da palavra proveniente do latim, *potere*, e sim, da capacidade de se impor, como passou a significar ao longo dos tempos. Desse modo, a relação entre língua e poder está diretamente ligada ao *status* que ocupamos (“manda mais quem pode mais”), deixando mais evidente a desigualdade quando se trata do ensino de línguas nas escolas brasileiras.

Tendo como base as ideias acima arroladas, esta dissertação foi dividida em capítulos. Desse modo, no Capítulo I - A pesquisa e o contexto de seu objeto de análise, apresento a metodologia de trabalho, a escola prisional, bem como, aproximações entre o Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua inglesa.

Na sequência, o Capítulo II – Tecendo bases para a compreensão, exponho conceitos como a Linguística Crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Multiculturalismo diante das relações teóricas de Stuart Hall (2014) sobre a Identidade. Abordo a questão do exercício do pensamento sobre o ensino de línguas e a construção da identidade do indivíduo em privação de liberdade. No Capítulo III – Um Oceano de informações e suas ilhas significativas, apresento a análise dos dados coletados e os resultados da pesquisa. Finalmente, trago as considerações finais, onde apresento os resultados obtidos com a

pesquisa a partir de um recorte realizado através da análise dos dados coletados, respondendo os questionamentos que direcionaram esta dissertação.

Mas, antes de adentrarmos à teoria, trago um breve relato de minha **Bagagem** e os motivos pelos quais cheguei até esta pesquisa.

UMA BREVE HISTÓRIA DENTRE TANTAS QUE AINDA HÁ PARA CONTAR

Narrar é o ato de contar aquilo que se vivenciou, é reviver histórias que expressem nossa profunda relação com o outro, que por sua vez também experienciou conosco as aventuras, as pesquisas e as trocas de conhecimentos. Por esta razão, se faz necessário resgatar a minha bagagem como pesquisadora.

Iniciei na Educação em 2006, no final de minha graduação. Passei por diversas escolas regulares, com públicos e situações diferentes. Mas nada comparado ao universo que adentrei em 2012.

Por falta de opção de aulas nas escolas comuns, fui lecionar no sistema prisional. Era formada em Letras – português / inglês e não sabia o que me aguardava e minha formação não havia me preparado para essa realidade. Pensando bem, os cursos de graduação nunca irão nos preparar para diversas realidades educacionais, mesmo porque cada contexto e estudante são únicos e singulares. E serão essas situações que nos moldarão como seres humanos e como professores mais humanizados.

Confesso que fiquei ressabiada. Sentia muito medo, principalmente por meu pai ter sido militar ativo naquela época, não sabia o que poderia acontecer a mim e à minha família caso os presos viessem a saber. O preconceito primeiro partia de mim e precisava ser combatido.

Passei pela entrevista com a diretora de Educação e Trabalho do Centro de Ressocialização (CR) e ouvi atentamente as orientações de segurança que deveriam ser cumpridas à risca naquele ambiente.

Trabalhava manhã e noite e lecionava a grade de linguagens e códigos, que compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira. A modalidade para esta última se restringia ao ensino do inglês, embora, o currículo da época mencionasse o ensino do espanhol como disciplina optativa.

No CR permaneci até o final daquele ano. Por este motivo não conto como período de experiência e amadurecimento, pois o projeto piloto não tinha sido colocado em prática de forma efetiva devido à falta de material e recursos pedagógicos. Tínhamos que nos virar com poucas orientações que nos eram oferecidas e as aulas quase não aconteciam em razão dos trâmites da penitenciária.

Em 2013, época em que estava terminando a Especialização em Língua Inglesa pela REDEFOR em parceria com a UNESP, assumi as trinta e duas aulas no sistema fechado e naquele lugar permaneci por nove anos. Foram esses anos de experiência que me tornaram a professora de hoje, pois, nesse lugar eu tive medo, mas conquistei o meu espaço e o respeito dos estudantes que passaram por mim.

Lembro-me que nos primeiros meses de aula, eu era pouco sociável com os alunos. Chegava na sala de aula, dava minha aula e não aceitava que eles falassem comigo, exceto para tirar dúvidas. Em mim, havia traços preconceituosos, principalmente quando verbalizava para alguns que não entendiam o conteúdo: “a droga comeu os seus neurônios?”; “Veio pra escola fazer o que se não for pra estudar? Roubar aqui não pode, ou vai pro pote³”; “quer estudar pra quê, não vai sair daqui!” e entre outros que não sinto orgulho em falar e muito menos de recordar.

Outra lembrança desse período é a maneira como éramos vistas pelos agentes que nos conduziam até o pavilhão da escola. Não tinha um dia em que não ouvíamos uma ‘brincadeira’ em tom pejorativo: “Lá vem as teachers da universidade do crime”; “Se houver fuga, será a das galinhas primeiro”.

Me chateava muito ouvir tudo isso. Mas a chateação começou a me incomodar mais quando percebi que aquilo que eu falava para os meus alunos também não era o correto, pois como diz o ditado popular: aquilo que fazemos/dizemos/desejamos para o outro, acaba voltando para nós. E realmente as ações estavam voltando para mim.

Que bom que o professor é um ser humano e pode refletir sobre a sua prática, mas também pode e deve repensar e rever a sua conduta. Se eu me chateava, imagina os meus alunos que estavam ali para terem incentivo, apoio para aprender e sair daquela condição.

Eu não estava cumprindo com o meu papel!

A professora que adentrou o universo prisional em 2012, já não era mais a mesma. Os estudantes que passaram por mim também não eram os mesmos, mas fizeram com que eu percebesse algumas atitudes / falas que eram preconceituosas para com aqueles que estavam em privação de liberdade: “quer passar de termo rápido por quê? Você não vai sair daqui tão cedo! Tem tempo pra aprender direito”; “Eu não sei o que estou fazendo aqui. Vão sair de liberdade e não dou uma semana pra voltar”; “Parece que não têm vergonha na cara, voltam com a cara mais lavada para a escola depois terem saído desse lugar. Será que não vão mudar? Mas vagabundo é vagabundo, né?”

Ao longo do tempo em que permaneci como professora, fui percebendo que a culpa não era somente deles, e que eu estava errada em pensar daquela forma. A culpa é de todo um sistema criado por uma sociedade injusta, preconceituosa, - como eu era -; de um sistema político que não tem interesse em rever as formas como essas pessoas poderiam ser (re)inseridas na sociedade.

³ Pote na cadeia é a solitária. Lugar úmido, sem ventilação em que os detentos ficam dias sem ver ninguém, como castigo por algo que cometeram.

Esses pensamentos estavam enraizados em minha prática docente e hoje me envergonho de ter dito tudo aquilo, porque o que importa hoje para mim não é apenas 1% que sai em liberdade e não volta. Meu desejo é que todos não voltem, que todos possam ter trabalho, educação e condições de moradia para viver e não sobreviver.

A partir de toda essa reflexão eu precisava compreender qual era o meu papel naquele lugar e para aquelas pessoas. Comecei a observar o meu entorno e as pessoas que trabalhavam comigo. Eu não era a única. Propus aos meus colegas que desenvolvêssemos um ensino a partir de projetos em vez de lecionarmos as matérias de forma isolada. Desta forma, nos falaríamos mais para montar as aulas, escolher os temas e os recursos que usaríamos. Consequentemente, os estudantes estariam também mais envolvidos com os projetos.

Fui mudando minha conduta aos poucos, vez ou outra algo escapava. Pedia desculpas. Eles foram percebendo que eu havia mudado. Me chamavam de ‘sargentinha’ em razão das minhas exigências para com as atividades e trabalhos, pois não aceitava nada malfeito.

O respeito construído foi mútuo, pois assim como eu percebi que precisava mudar, eles também mudaram.

Aqui abro um parêntese, pois é necessário abordar que, a visão que se tem fora do ambiente prisional dos presos é de que eles não podem conversar, não podem olhar nos olhos dos professores como pessoas normais, pois é uma infração à regra. Essa ideia é equivocada, mesmo porque a escola é uma instituição que preza pela interação e socialização das pessoas, mesmo no sistema prisional.

No início, eu mesma acreditava piamente nessa ideia. Mas, ao longo do percurso, compreendi que na escola a conduta dos reeducandos podia e deveria ser diferente. Naquele ano, não fiquei até o final, sai em licença maternidade e só retornei em 2014.

Quando voltei, a escola tinha passado a ser um lugar onde eles se ‘refugiavam’ dos raios⁴. Havia se tornado um ambiente de aprendizagem e de troca de experiências graças ao empenho de todos os professores e o engajamento da direção do presídio. Conquistamos nosso espaço e não ouvíamos mais piadinhas por parte dos agentes. Os materiais pedagógicos foram chegando conforme solicitávamos (mesmo com muita dificuldade) e os livros didáticos chegaram muito tempo depois.

Em 2016 entrei para o curso de Pedagogia na UNESP que foi um divisor de águas, pois aprendi muito com os professores, com teorias novas que adentraram e fazem parte

⁴ Cada pavilhão é identificado por raios: raio 1 ficavam os presos que não estudavam e não trabalhavam e, no raio 2, estudantes que trabalhavam e estudavam.

do meu universo até hoje. Foi durante o período do curso que, instigada pela professora Ana Luzia Videira Parisotto resolvi dar início às pesquisas sobre sistema prisional.

Investiguei as propostas de produção textual apresentadas pelo material didático que utilizava nas aulas no ano de 2017 a partir de um projeto de Iniciação Científica, na modalidade ICSB⁵, reconhecendo que o material didático de língua portuguesa não levava em consideração o contexto em que os estudantes estavam. Além disso, era um material que se voltava para o mercado de trabalho que priorizava os estudantes da EJA de escolas comuns. Por esta razão, as atividades precisavam de adaptações e autorizações para serem colocadas em prática⁶.

Esse projeto, se transformou em um capítulo de livro “Propostas de produção textual do livro EJA Mundo do trabalho: um olhar para o ensino fundamental II do Sistema Prisional”, publicado no ano de 2022⁷.

Posterior a essa pesquisa e com o término da graduação em pedagogia, meu interesse pelo sistema prisional só aumentou. Eu gostava de estar junto deles, de partilhar as descobertas, de aprender aquilo que eles tinham a me oferecer. Essa troca de vivências e experiências era importante para mim e acredito que para eles também, afinal, acredito na ideia de que quem ensina, aprende. E quem aprende, também ensina!

Mas, ainda me questionava muito sobre meu papel naquele lugar. Eu não conseguia compreender como era possível eu ensinar um outro idioma para aquelas pessoas. Não entendia como era possível construir a si mesmo a partir de outros conhecimentos, outras culturas. Eu me perguntava ‘como é que a gente consegue a partir de um idioma ter tanta proximidade com outras pessoas? Por que eu estou aqui e por que eu preciso ensinar um idioma para estas pessoas que não sairão deste lugar? Será que eles compreendem a proporção do que é esse conhecimento, essa aquisição de cultura? Porque não é só uma língua, ela traz muitas outras coisas com ela... é se identificar consigo e com o outro; é tradição, cultura que se misturam e que nos transformam, nos moldam e moldam o outro também.

Essas angústias me fizeram compreender que eu também precisava entender a minha prática, quem eu era/sou e sobre a minha identidade como professora do sistema prisional. Por essa razão, em 2021 ao entrar no Programa de Pós-graduação em Educação

⁵ Iniciação Científica sem bolsa desenvolvida no período de 01/04/2017 a 31/03/2018.

⁶ Em razão da censura, todas as atividades precisavam de autorizações, principalmente, quando envolviam o trabalho com filmes, vídeos e imagens.

⁷ Livro: Da Educação básica ao ensino superior: reflexões sobre a formação de professores e o ensino de escrita.

e participar de uma disciplina, entendi que precisava continuar nesse caminho da pesquisa sobre o ensino no sistema prisional.

CAPÍTULO 1: A PESQUISA E O CONTEXTO DE SEU OBJETO DE ANÁLISE

No presente capítulo apresento a metodologia do trabalho de pesquisa, bem como as ferramentas de coleta de dados. Em seguida, contextualizo a escola prisional, as conquistas diante da implementação das Diretrizes Curriculares para as pessoas em privação de liberdade e, os pormenores que os professores enfrentam dentro de um ambiente insalubre, com recursos pedagógicos limitados.

Em um segundo momento, abordo sobre o ensino de língua inglesa, as habilidades que o Currículo Paulista apresenta para a modalidade EJA. Além de, mostrar de que maneira a Educação de Jovens e Adultos é tratada na Base Nacional Comum Curricular.

1.1 A pesquisa e as ferramentas de trabalho

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Stuart Hall)

Essa citação vem corroborar com a minha opção pela pesquisa narrativa, por se tratar do ato de narrar histórias sobre identidades diversas, que, como o autor aponta, assumem identidades diferentes em diferentes momentos, mas, que em determinadas circunstâncias são unificadas em prol de um propósito, nos levando a diversas direções.

Ou como prefere Chizzotti, (2003), trata-se de compartilhar com as pessoas os fatos e locais que constituem o ambiente de pesquisa, com o intuito de extrair os significados ali impregnados e, que só podem ser percebidos por meio da observação sensível, que será interpretado e traduzido em um texto.

Por esta razão, a pesquisa foi incluída na Plataforma Brasil, mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, sob o parecer de número: 5.951.239.

Assim sendo, a investigação narrativa, de cunho qualitativo, ocorreu com amostras⁸ de atividades de aproximadamente doze estudantes do sistema prisional de uma penitenciária no interior do Estado de São Paulo, especificamente, na cidade de Presidente Prudente. Sendo o propósito desse trabalho, problematizar a dimensão cultural do ensino de línguas estrangeiras e suas contribuições para a construção de identidades em um contexto de privação de liberdade.

⁸ Em decorrência da frequência ser flexível e dos trâmites da Unidade Prisional, nem sempre o número de participantes foi exato. Para fins de aprovação pelo Comitê de Ética, foram inscritas doze autorizações.

Desta forma, para contribuir com a pesquisa narrativa, optei por apresentar dados qualitativos, pois como assevera Duarte (2002), a pesquisa qualitativa se denomina na maneira como se olha e observa o objeto de estudo a partir de suas experiências e, também, através dos conhecimentos sistematizados ao longo da história.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa está diretamente ligada aos diferentes tipos de pesquisas e o seu uso em dados aparece, principalmente nas pesquisas educacionais, pois nos permite compreender as múltiplas dimensões dos fenômenos em sua expressão natural. Assim, o trabalho foi desenhado nos moldes de uma pesquisa de base narrativa, a fim de se dar sentido aos interesses tanto da professora-pesquisadora, quanto dos estudantes/objeto de estudos.

A pesquisa de base narrativa parte do pressuposto metodológico de coleta e análise de narrativas ou histórias para compreender fenômenos sociais e culturais, pois de acordo com Clandinin e Connelly (2011) a pesquisa narrativa busca entender a experiência humana por meio de histórias experienciadas, vividas. Em consonância com os pensamentos dos autores supracitados, Bruner (2008) argumenta que as pessoas não apenas vivem em um mundo, mas o interpretam por meio das narrativas e, a partir delas visam entender a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes nas histórias, relacionando-as à interpretação e ao significado, permitindo ao pesquisador captar a riqueza e a subjetividade dos relatos coletados.

Considerando isso, foram traçados alguns objetivos específicos: a) compreender de que maneira a identidade de si e do outro pode ser construída a partir do ensino da língua inglesa em ambiente de privação de liberdade; b) refletir sobre a constituição da identidade e a prática docente na mediação do conhecimento da língua inglesa em uma turma de EJA; c) compreender a formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma; d) analisar qual é o papel do ensino de língua inglesa na vida dos estudantes encarcerados.

Para a construção da dissertação, alguns instrumentos de coleta de dados e procedimentos foram utilizados: pesquisa bibliográfica, na qual procedi à seleção de produções que corroboram com a temática da linguística crítica, bem como da pedagogia crítica e sobre o multiculturalismo. Para a coleta de dados de pesquisa utilizei as atividades propostas aos estudantes durante as aulas de Língua Inglesa: roda de conversa com atividades de sistematização⁹; questionários abertos; diário de bordo por mim

⁹ As atividades de sistematização são as respostas dos estudantes realizadas nas discussões da roda de conversa de forma escrita, podendo ser: mapa conceitual, pergunta e resposta, infográfico etc.

escritos depois de ministradas e o plano de ensino da disciplina. Todos esses documentos foram levados em consideração para fins de interpretação e análise.

Sobre a roda de conversa, trata-se de um momento da aula em que os estudantes são instigados a alguns questionamentos que são direcionados pelo professor e que tem como objetivo levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema da aula. Diferente do debate, os alunos não precisam defender um posicionamento, mas devem expor o conhecimento que têm sobre o tema.

Além disso, a roda de conversa é uma prática pedagógica baseada em interações sociais e dialogadas, que tem suas bases em diversas teorias educacionais e psicológicas, como por exemplo na teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais na e para a construção do conhecimento, tendo como mediador o professor para que ocorra o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem significativa.

Ademais, roda de conversa alinha-se com a pedagogia crítica de Freire, que enfatiza o diálogo como um instrumento de transformação social. Essa abordagem incentiva a participação ativa dos alunos, promove a conscientização crítica e busca superar as desigualdades por meio da educação, bem como com a teoria da comunicação de Bakhtin, a qual destaca a natureza dialógica da linguagem e da interação social. Nesse sentido a roda de conversa se beneficia dessa abordagem ao promover o diálogo e a negociação de significados, reconhecendo a multiplicidade de vozes no processo educacional.

Sendo assim, nos momentos de roda de conversa, os estudantes eram instigados a alguns questionamentos e, como não foi possível gravar as aulas, em seguida eles respondiam a atividade de sistematização, para que a essência das discussões não fossem perdidas.

Em relação ao diário de bordo, Denzin e Lincoln (2006) afirmam ser uma ferramenta de pesquisa de suma importância, pois permite ao pesquisados registrar observações, reflexões e insights ao longo do processo. Em consonância, Schön (2003) enfatiza a importância do diário de bordo, em razão da reflexividade da e na prática profissional, contribuindo, assim, para uma autoscopia contínua do professor/pesquisador.

Sadalla e Larocca (2004, p.421) asseveram que a autoscopia “*diz respeito a uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa em torno de uma finalidade.*” Nesse sentido, o diário de bordo pode ser incorporado como parte do ciclo de aprendizagem, fornecendo

um espaço para a documentação das experiências vividas, reflexões sobre essas experiências.

E, por fim, a análise generalizante procurou responder aos questionamentos que, por meio do ato de observar e analisar como o ensino da língua inglesa, para um grupo de reeducandos, pode ampliar possibilidades de construção de suas identidades como sujeitos de um mundo globalizado, onde a língua inglesa sustenta relações de dominação, foi tão importante quanto a reflexão da prática docente nesses espaços de privação. Abaixo segue o quadro dos instrumentos coletados.

QUADRO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	ENVOLVIDOS
Questionário Identidade e Diversidade	Compreender de que forma os estudantes percebem os conceitos dos vocábulos, bem como, sua aplicabilidade no cotidiano.	6 estudantes
Texto e questionário sobre diversidade linguística (Roda de Conversa) ¹⁰	Compreender de que maneira os estudantes entendem sobre a diversidade linguística a fim de erradicar o preconceito para com a língua.	08 estudantes
Atividade Equal and Different	Demonstrar a compreensão dos discentes a partir do conceito de igual e diferente como eles concebem a questão da identidade e da identificação.	8 estudantes
Censo Escolar (interno da Unidade)	Observar e analisar o perfil dos estudantes que frequentam a escola	7 estudantes
Cartazes sobre a importância da escola	Refletir e analisar junto aos discentes o papel e a importância da escola na e para a vida deles.	12 estudantes
Plano de Ensino e Plano de aula da professora	Observar e analisar de que maneira o planejamento de ensino e aula são construídos.	1 professora
Diário de bordo	Interpretar os relatos das aulas de inglês.	1 professora

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2023.

¹⁰ A Roda de conversa foi sistematizada a partir de questionários aplicados posterior às discussões.

Em suma, e principalmente, pela exposição de minha experiência como professora no sistema prisional, levantou-se uma problemática para a realização desta pesquisa: o ensino de língua inglesa parece não considerar o contexto dos sujeitos e, tampouco, o dinamismo da língua, descartando a possibilidade de o estudante ampliar o conhecimento e, por conseguinte a (re)construção de sua identidade.

E para responder a inquietação acima e a qual responde à pergunta de pesquisa que norteia o trabalho, foram analisados tais materiais citados no Quadro 1. Além disso, foram essenciais para que se pudesse sanar as inquietações de outras questões que surgiram ao longo do percurso:

- a) Ensinar línguas estrangeiras no contexto prisional trata-se apenas de cumprir uma formalidade curricular?
- b) Por qual motivo é necessário fazer adaptações no material didático?
- c) O ensino é reflexivo, crítico a ponto de ser capaz de gerar uma transformação / (re)construção do sujeito como propõe Rajagopalan em seus estudos?
- d) Será que os estudantes conseguem entender/compreender a proporção do que é esse conhecimento, essa aquisição de cultura que um idioma abarca?
- e) Qual é o meu papel como mediadora do conhecimento da língua inglesa?
- f) O contexto prisional é levado em consideração pela prática docente no ensino e aprendizagem da língua inglesa dos estudantes da EJA em situação de privação de liberdade?
- g) Qual a relação entre cultura, identidade e o ensino da língua inglesa?
- h) De que maneira o Currículo Paulista e a BNCC concebem o currículo para a EJA?
- i) As habilidades estão de acordo com o contexto escolar?

Para tanto, com o intuito de responder aos diversos questionamentos, bem como sustentar os argumentos aqui construídos, optou-se por trabalhar com uma linha teórica que leva em consideração a reflexão, a criticidade e o contexto socio-histórico-cultural dos indivíduos, sendo elas, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Linguística Crítica corroboradas pela teoria multicultural.

1.2 A escola no Sistema Prisional

A Educação nunca foi uma prioridade para o nosso país. E, esta é uma afirmação feita a partir das observações e vivências dentro dessa área há dezessete anos, e que pude, infelizmente, acompanhar alguns dos desmontes e precarizações para com a escola pública, como por exemplo, em 2007, com a separação dos professores do Estado de São

Paulo em categorias (efetivo, CLT, F, O¹¹ e entre outros). Da mesma forma, com a retirada de diversos benefícios que foram conquistados com muita luta ao longo de muitos anos (falta aula, falta abonada etc.).

Por outro lado, e em meio ao caos em que a Educação se encontra, a oferta da Educação básica em espaços de privação de liberdade pode ser considerada uma conquista, pois há décadas que se discutiam encaminhamentos para a implementação de políticas públicas de âmbito educacional para que se atendesse a demanda de jovens e adultos privados de liberdade.

No entanto, somente em 2010, pudemos presenciar o marco legal da Educação nas prisões com a publicação das Diretrizes Educacionais para o Ensino de Jovens e Adultos em privação de liberdade. Trata-se de uma demanda que fez parte do programa “Brasil Alfabetizado”, proposto pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias de estado de educação. O programa instituído desde 2003, teve e ainda tem como objetivo promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos, contribuindo, assim, para a universalização do ensino no Brasil.

Assim, a partir dessa iniciativa e de outras, como o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011, as penitenciárias passaram a ter uma “escola¹²” e garantir a certificação de conclusão das modalidades de ensino a partir do vínculo efetivo com as Secretarias de Educação dos Estados em todo o território nacional.

No Estado de São Paulo, até o ano de 2011, era a Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) a responsável por oferecer o ensino básico nos ambientes prisionais, mas não podiam certificar a conclusão, pois os “professores” eram os próprios presos, isto é, aqueles que tinham um grau de escolaridade maior em relação aos que frequentavam a escola. Eles se nomeavam monitores e estes lecionavam para os demais (Julião, 2013).

De acordo com Julião (2013), em 2012, a partir do projeto piloto que se instaurou nos Centros de Ressocializações (CRs) e, com a parceria devidamente firmada entre a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), a Secretaria de Educação do Estado

¹¹ O professor efetivo é aquele que passou por um processo de concurso, diferente do docente que é contratado em regime CLT, isto é, aquele que é regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas e, por essa razão estão amparados por uma legislação específica. Diferentemente, também, daqueles que são intitulados como Categoria F, que embora sejam professores contratados estáveis, não estão amparados nem por um concurso e, nem pela CLT. Sobre os professores categoria O, são professores contratados por um período curto, sem direito algum.

¹² O vocábulo se encontra entre aspas a fim de que se compreenda o tom pejorativo, já que muitas instituições penitenciárias tiveram que improvisar um espaço escolar para que se atendesse a demanda da legislação.

(SEE) e a FUNAP, o problema das certificações foi resolvido e a Educação passou a ser oferecida de forma efetiva, no Estado de São Paulo.

Sobre os CRs, na cidade de Presidente Prudente, há apenas um, que fica no distrito de Montalvão, no qual iniciei minha jornada como professora. Participei do projeto piloto por um ano e, em razão da minha gestação, solicitei transferência para o regime fechado, por orientação da própria coordenadoria. As aulas no CR aconteciam pela manhã e no período noturno, já que muitos trabalhavam à tarde. O ensino era obrigatório a todos aqueles que não tinham concluído em idade adequada e a frequência não era flexível. Em relação às disciplinas, estas eram por área do conhecimento, assim como no sistema fechado.

Em relação à escola da penitenciária¹³ em que atuei, o ensino passou a ser disponibilizado em 2013, em parceria com uma escola vinculadora que se localizava em um bairro próximo do presídio. Sobre a frequência, esta ainda é de caráter flexível em razão dos trâmites que acontecem (audiência, consultas com diferentes profissionais da saúde, entre outros). Outro fator importante a ser compartilhado, já que muitas pessoas não sabem dessa informação, é que aqueles que optam por trabalhar, não podem estudar, tendo em vista que o benefício de remição só pode ser aplicado uma única vez, conforme estabelecido no Código Penal.

Acerca da grade curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16 de janeiro de 2013, estabelece que a educação na modalidade EJA para pessoas em situação de privação de liberdade seja ofertada nos níveis Fundamental e Médio e, que sejam caracterizadas como classes vinculadas às unidades escolares estaduais. Da mesma forma, é exigido que tenham um projeto pedagógico próprio com o objetivo de atender a multiplicidade de perfis, interesses e itinerários escolares da clientela. Porém, é sabido que as escolas não têm o PPP específico da EJA.

De acordo com pesquisa desenvolvida por mim, à época da graduação em pedagogia¹⁴, pude constatar que a grade curricular da EJA, tanto nas escolas comuns, quanto nas prisionais, é a mesma utilizada para o Ensino Fundamental e Médio do ensino básico, isto é, compartilham do mesmo currículo elaborado pela SEE. Esse fato demonstra que a clientela da EJA não tem o ensino pautado no contexto de que eles necessitam e que, nem o Projeto Político Pedagógico visa a EJA prisional, pois se pauta apenas nas demandas da escola vinculadora (Lopes, 2017).

¹³ Posterior ao CR e já era em regime fechado.

¹⁴ Licenciatura em Pedagogia no período de 2016 a 2020.

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico, se trata de um documento que caracteriza o tipo e a modalidade do ensino e, especifica como é composto o corpo docente. Além disso, apresenta de forma ampla todos os projetos que poderão ser desenvolvidos ao longo do semestre/ ano letivo, norteia todas as atividades a serem realizadas e como devem ser executadas pela instituição de ensino.

Ademais, a educação era disponibilizada a partir de classes multisseriadas, os anos / séries eram divididos em semestres, cada um com cem dias letivos e os componentes curriculares estavam divididos por área do conhecimento: Linguagens e Códigos, que compreende o ensino de Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna – Inglês; Ciências Humanas: história, filosofia, geografia e sociologia; Ciências da Natureza: Química, Ciências, Biologia e Física e, por último, Matemática.

A respeito das classes serem multisseriadas, um dos motivos é em razão do espaço físico, pois não há um lugar construído especificamente para a escola e, na maioria das vezes, como assevera Nunes (2005, *apud* Onofre, 2011), as penitenciárias não foram planejadas para que se desenvolva atividades educacionais, ou profissionalizantes, ou até mesmo que se ofereça trabalho.

Lobo (2013, p.89) afirma que:

[...] geralmente, as escolas funcionam em espaços improvisados como celas desativadas e transformadas em salas de aulas. A demolição de algumas paredes e a construção de outras, aquisição de mobiliário necessário para o funcionamento da escola e as práticas que vão se desenvolvendo simultaneamente muda o aspecto do lugar até o espaço se tornar visivelmente parecido com uma escola. Desta forma, o espaço de encarceramento se transforma em escola, mesmo que seja uma escola dentro da prisão.

Sobre a segurança de quem trabalha na área da Educação em ambiente de privação de liberdade, há critérios para ser professor: não ter antecedentes criminais, estar em dia com suas obrigações eleitorais, ter perfil ético, participar da entrevista com os diretores da unidade penitenciária e da escola vinculadora etc.; Há, também, especificações sobre aquilo que se pode levar para dentro da escola¹⁵. Isso é válido para o conteúdo a ser abordado também, já que tudo deve passar pela censura (departamento que averigua se o conteúdo que o professor irá trabalhar está adequado ao ambiente de trabalho/escolar).

¹⁵ Não é permitido o uso de *pendrive*, exceto se o professor permitir que passe pela censura e avise com antecedência; Não é permitido passar filmes que apresentem violência, incitação ao ódio e ao consumo de drogas ilícitas e com conteúdo sexual; o professor (a) não pode usar roupas apertadas e caso tenha o cabelo comprido precisa prender; todo o material de trabalho deve passar pelo raio-x antes de entrar para o pavilhão escolar etc.

Por este motivo, a SEE adotou o uso do material didático “EJA – Mundo do Trabalho” e “Caminhar e Transformar.” Assim, o professor podia transitar entre ambos para pautar o seu trabalho em sala de aula.

Nos últimos anos¹⁶ em que permaneci no sistema prisional, optei por trabalhar com o livro “Caminhar e Transformar”, da editora FTD Educação. Embora esse material trouxesse temas mais atuais e era possível encaminhar os estudantes à reflexão sobre diversos assuntos, as atividades precisavam ser adequadas, já que não faziam parte do contexto em que estávamos inseridos.

Quanto à organização do ambiente de trabalho, Lorenzo (1997, apud Portela, 2014, p.14) assevera que:

[...] toda esta organización, distribución, instalacións, programas e actividades presentan a prision como una institución com duas funcións fundamentais: unha función educativa, de reeducar e reinserir socialmente; e unha función repressora, de retención e custodia de detidos, presos e penados¹⁷.

A partir da perspectiva do autor citado sobre a organização do ambiente de trabalho nas penitenciárias, o que se apresenta é que as penitenciárias são organizadas para punir os presos, função repressora. Ao contrário do que se tem a partir da função educativa, a qual tem como propósito reeducar e reinserir essas pessoas na sociedade.

No Estado de São Paulo, tanto a SEE quanto a escola vinculadora cumprem com seus propósitos na medida do possível, pois entende-se que, embora o ambiente prisional não colabore para que se tenha um aspecto escolar adequado, os professores ministram suas aulas com o pouco de recurso que têm e, quando necessário, fazem adaptações e ou adequações necessárias ao material didático.

Nesse caso, a função educativa está posta em prática, a aprendizagem ocorre com o objetivo de transformar e reinserir esses estudantes na sociedade. Em contrapartida, a função repressiva, não cabe ao professor mudar, mas sim, ao sistema. Este sim precisa ser revisto, pois conforme Onofre (2009), os espaços de privação de liberdade, que possuem uma prática autoritária de poder e de dominação, constituem uma gestão em que as relações se concretizam na delinquência e, portanto, não valorizam a reeducação e a ressocialização do preso.

¹⁶ De 2019 a 2021.

¹⁷ Toda essa organização, distribuição, instalações, programas e atividades apresentam a prisão como uma instituição com duas funções fundamentais: uma função educativa, para reeducar e reintegrar-se socialmente; e uma função repressiva de retenção e custódia dos detentos, detentos e internos. – Tradução nossa. Além disso, a citação encontra-se no idioma Catalão.

1.3 O Ensino de Língua Inglesa: apresentação das habilidades do Currículo Paulista e a EJA na Base Comum Curricular (BNCC)

Como professora-pesquisadora entendo que o ensino de línguas não deve estar pautado na repetição de frases e expressões de forma isolada. Porém, colocar essa concepção em prática é bem difícil quando se tem um currículo que não preconiza o ensino dinâmico/ dialógico do idioma e não proporciona o estudante fazer uma imersão em diferentes situações de comunicação com o idioma-alvo.

O intuito nesse subcapítulo é estabelecer aproximações entre o CP e a BNCC, com o propósito de mostrar que os documentos que dão as diretrizes curriculares sequer se preocupam com a EJA.

No sistema prisional, embora a oferta da EJA represente o resgate de uma dívida histórico-social para com aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, ela também evidencia uma meta a ser alcançada pelo sistema estadual (e nacional também) de educação: acabar com o analfabetismo.

Sendo assim, o componente curricular e a matriz do ensino de Língua Estrangeira Moderna – inglês têm:

[...] por pressuposto resgatar a autoestima dos jovens e adultos e de seus professores, principalmente por meio do desenvolvimento de procedimentos de ensino-aprendizagem apropriados a essa população, com total apoio técnico aos professores para que suas práticas estejam em consonância com o processo vivido pelos estudantes [...] e possam aproveitar o que aprenderam na vida prática, trabalhando com aspectos básicos da vida cidadã (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Nesse sentido, e a fim de que se garanta um ensino que cumpra efetivamente o que fora citado, o Currículo Paulista (CP) está organizado a partir dos seguintes princípios: cultura, competência leitora e escritora e mundo do trabalho. Com base nesses princípios, o professor precisa utilizar metodologias adequadas de ensino, que enalteçam as crenças e valores da população da EJA, bem como respeitar a heterogeneidade de traços, origens, ritmos de aprendizagens e estrutura de pensamento.

Até 2008, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (como era denominado) atribuía ao ensino da LEM – Inglês a possibilidade de contribuir para a construção da competência discursiva a partir de um viés pluricêntrico e que considerasse a diversidade linguística dos falantes, já que, cada indivíduo se torna integrante de diferentes comunidades discursivas por meio das relações que são mediadas pela linguagem.

Em 2019, especificamente com a reformulação do Currículo Paulista¹⁸ para o Ensino Fundamental I e II a partir da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de idiomas passou a defender uma formação integral que fosse capaz de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Além disso, o documento prevê o estímulo à autonomia e ao protagonismo ao longo de todo o processo da aprendizagem e, para isso, passou a adotar o conceito de língua franca, priorizando a função social e política da língua inglesa.

Além disso, o currículo determina que se deve desenvolver o multiletramento a partir dos eixos organizadores: oralidade, escrita, leitura e dimensão cultural, pois todos precisam estar vinculados às competências específicas (Figura 1) para o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental II:

FIGURA 1: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DE LI PROPOSTO PELO CURRÍCULO PAULISTA

¹⁸ O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a partir de sua reformulação, passou a ser chamado de Currículo Paulista no ano de 2019, quando foi homologado.

Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: SÃO PAULO, 2019, p.289.

O que se observa nas competências específicas propostas para o ensino de LI é que, elas buscam apresentar de forma romantizada que para se falar inglês, primeiro, é necessário se colocar em seu lugar (competência 1 – Identificar o lugar de si e do outro [...]) E qual é este lugar que eu ocupo? Qual é o lugar que o outro ocupa?

Em um mundo globalizado, onde a interação entre diferentes culturas e línguas deve ser comum, deve haver tolerância, respeito e compreensão entre as pessoas de origens diversas, ou pelo menos é o que se espera que se tenha.

Diferente do que temos, essa visão utópica esconde as relações de poder que o domínio da língua inglesa pode influenciar, exemplo é o acesso a oportunidades

profissionais, acadêmicas, culturais e socioeconômicas, isto é, em razão da globalização, de um mundo plurilíngue e multicultural, em que as diversas línguas e culturas coexistem e interagem harmoniosamente; onde as pessoas falam diferentes idiomas e praticam diferentes tradições culturais, promovendo, assim, a diversidade e o entendimento entre os diferentes grupos, há ainda a desigualdade de oportunidades que interfere diretamente no lugar que eu ocupo e nas relações que tenho com o outro.

Por ser tratar de uma língua internacional de comunicação, ter proficiência pode proporcionar acesso a vagas de emprego melhores, garantir publicações acadêmicas, criando, assim, um dinamismo de poder em que aqueles que são fluentes em inglês podem ter vantagens significativas em comparação com aqueles que não são. Nesse sentido, a habilidade de se comunicar em inglês de forma efetiva pode impactar, por exemplo, as negociações entre países, organizações e indivíduos, afetando inclusive o equilíbrio de poder em diferentes contextos geopolíticos.

Embora, aprender a língua inglesa possa contribuir para a inserção dos sujeitos nesse mundo globalizado e inclusive no mercado de trabalho, o que se tem visto é o oposto, quando se trata do ambiente escolar em situação de privação de liberdade. Exemplo disso, é o que se espera na Competência 2, a qual busca promover o protagonismo social a partir da aquisição de um idioma e cuja finalidade é a comunicação. Outra competência que entra em um embate institucional, é a Competência 5 que aborda sobre o uso da tecnologia como novas linguagens e modos de interação, pesquisa e compartilhamento de ideias atrelado ao ensino da língua inglesa.

Como mencionado em outros momentos desse trabalho, a utilização de tecnologias por parte dos estudantes na escola prisional é restrita. Logo, a possibilidade de ampliação de repertório por meio das tecnologias não acontece. Pode ser que em alguma outra penitenciária ocorra, pois as limitações impostas aos presos variam conforme a diretoria da Unidade Prisional.

Sobre as habilidades do currículo que estão atreladas às competências específicas, estas estão divididas por eixos temáticos, como podemos verificar nos quadros a seguir:

**QUADRO 2: HABILIDADES DO 8º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
EIXO DA ORALIDADE**

Unidade Temática	Ano	Eixo	Habilidade do Currículo Paulista	Objeto de conhecimento
Interação discursiva	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI01) Fazer uso da língua	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso)

			inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	da língua inglesa e conflitos de opiniões)
Interação discursiva	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.	Uso de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral.
Compreensão oral	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico
Produção oral	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI04) utilizar recursos e repertório linguístico apropriados para informar/ comunicar/ falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	Produção de textos orais com autonomia.
Interação discursiva	9º	Eixo Oralidade	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.	Funções e usos da língua inglesa: persuasão.
Compreensão oral	9º	Eixo Oralidade	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo.
Compreensão oral	9º	Eixo oralidade	(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo.

Compreensão oral	9º	Eixo oralidade	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	Produção: variar de textos orais com autonomia.
------------------	----	----------------	---	---

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo - 2019

Em relação ao Eixo da Oralidade, o Currículo Paulista (2019) se refere ao uso oral da língua estrangeira moderna – inglês, cujo foco está na compreensão, isto é, na escuta ativa, e na produção oral de sentidos partilhados entre os interlocutores, levando em consideração os modos particulares de falar a língua que, por vezes, marcam as identidades dos estudantes.

Sobre a habilidade: usar a língua inglesa para resolver mal-entendidos, expressar opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas é um aspecto essencial da comunicação eficaz e reflete a proficiência comunicativa em um contexto intercultural e multilíngue. À luz da linguística crítica, trata-se de uma habilidade que adquire uma dimensão social e política mais ampla, já que a Linguística Crítica é influenciada por teorias sociais e políticas.

Nesse sentido, o discurso é considerado uma prática social que reflete e reproduz relações de poder, ou seja, as hierarquias sociais são incorporadas no discurso. Portanto, resolver mal-entendidos, expressar opiniões e esclarecer informações estão diretamente ligados às dinâmicas sociais.

As relações de poder que a linguística crítica aborda se refere em como a linguagem pode ser uma ferramenta de reprodução ideológica, isto é, o domínio da língua inglesa está associado à globalização e ao neocolonialismo linguístico, onde quem domina o inglês exerce poder sobre aqueles não o tem, refletindo nas interações cotidianas, bem como na capacidade de moldar e influenciar as ideias por meio da língua.

Portanto, desenvolver as demais habilidades relacionando-as à primeira é de suma importância para que não se caia na alienação da informação. Destaco aqui a habilidade que se refere em explorar o uso de recursos linguísticos e paralinguísticos em situações de interação oral. Lembrando que, a LC defende que o uso da linguagem não é nem pode ser neutro. Por esta razão, ao explorar recursos linguísticos em interações orais, é importante analisar como certas expressões, ou escolhas linguísticas podem refletir ou desafiar dinâmicas de poder presentes na sociedade.

Para a PHC, contextualizar as práticas pedagógicas e linguísticas historicamente é tão importante quanto explorar os recursos linguísticos em interações orais, já que leva em consideração como essas práticas foram moldadas ao longo do tempo e como as mudanças históricas afetaram a comunicação oral, promovendo a conscientização crítica como parte do processo educacional.

Logo é fundamental desenvolver a capacidade de questionar e refletir sobre as dimensões sociais e históricas presentes nas interações sociais. Por esta razão, e em conformidade com o Eixo da Oralidade, o Eixo de Leitura (Quadro 3) prevê o trabalho com práticas de linguagem que decorrem da interação entre o leitor e o texto escrito.

Além disso, o foco também está na construção de significados a partir da compreensão e interpretação dos gêneros textuais que circulam nos diversos âmbitos da sociedade, cuja língua materna é a língua inglesa.

QUADRO 3: HABILIDADES DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EIXO DE LEITURA

Unidade Temática	Ano	Eixo	Habilidade do Currículo Paulista	Objeto de conhecimento
Estratégia de leitura	8º	Eixo de leitura	(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos.
Práticas de leitura e fruição	8º	Eixo de leitura	(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa, como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.	Leitura de textos de cunho artístico/literário.
Práticas de leitura e fruição	8º	Eixo de leitura	(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.	Leitura de textos de cunho artístico/literário.
Avaliação dos textos lidos	8º	Eixo de leitura	(EF08LI08) Analisar criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	Reflexão pós-leitura.

Estratégia de leitura	9º	Eixo de leitura	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão, utilizados nos textos publicitários e de propaganda como elementos de convencimento.	Recurso de persuasão.
Estratégia de leitura	9º	Eixo de leitura	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.	Recursos de argumentação.
Estratégia de leitura	9º	Eixo de leitura	(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/ exemplos que os sustentam.	Recursos de argumentação.
Práticas de leitura e novas tecnologias	9º	Eixo de leitura	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	Informação em ambientes virtuais.
Avaliação dos textos lidos	9º	Eixo de leitura	(EF09LI09) Compartilhar com os colegas a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.	Reflexão pós-leitura.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo – 2019

No que se refere à habilidade de explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa, confesso que, em ambiente de privação de liberdade, não seja possível o seu desenvolvimento, uma vez que os estudantes não têm acesso às tecnologias. No que tange as demais habilidades, é possível por meio de textos dos livros didáticos e materiais que são levados por mim e que são autorizados pelo setor de censura da unidade prisional.

Além dos eixos citados, o Currículo Paulista apresenta mais três: escrita, conhecimentos linguísticos e de dimensão intercultural. No Eixo de Escrita, levam-se em consideração dois aspectos: o primeiro é a ênfase na natureza processual e colaborativa da escrita; e o segundo, a produção de textos enquanto prática social, em que se prevalece o protagonismo do estudante nas diferentes formas de agir no mundo. Já no Eixo de Conhecimentos Linguísticos, prevalece a análise e reflexão sobre a língua de maneira contextualizada, articulada e em prol das práticas de oralidade, escrita e leitura. E, por fim, no Eixo de Dimensão Intercultural, há a preocupação em se perceber que as culturas

estão em contínuo processo de interação e (re)construção, de forma que as pessoas vivenciam repertórios linguísticos em razão de interesses em comum, nas formas como se relacionam e interagem, bem como, nos processos de constituição de identidades.

Nesse sentido, as habilidades a serem desenvolvidas pelos eixos de escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural podem ser mais bem visualizados nos quadros abaixo:

QUADRO 4: HABILIDADES DO 8º E 9º ANO DO EF II: EIXO DE ESCRITA

Unidade Temática	Ano	Eixo	Habilidade do Currículo Paulista	Objeto de conhecimento
Estratégia de escrita: escrita e pós-escrita	8º	Eixo de escrita	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação.	Revisão de textos com mediação do professor.
Estratégia de escrita: escrita e pós-escrita	8º	Eixo de escrita	(EF08LI10) Reconstruir o texto com cortes, acréscimos, reformulações e correções para aprimoramento, edição e publicação final.	Revisão de textos com mediação do professor.
Estratégia de escrita: escrita e pós-escrita	8º	Eixo de escrita	(EF08LI11) Produzir textos com uso de estratégias de escrita, apontando sonhos e projetos para o futuro.	Produção de textos escritos com mediação do professor/ colegas.
Estratégia de escrita	9º	Eixo de escrita	(EF08LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	Escrita: construção da argumentação.
Estratégia de escrita	9º	Eixo de escrita	(EF08LI11) Utilizar recursos verbais e não-verbais para a construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	Escrita: construção da persuasão.

Práticas de escrita	9º	Eixo de escrita	(EF08LI12) Produzir textos sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/ colegas.
---------------------	----	-----------------	---	--

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo - 2019

Acerca do Eixo de Escrita, percebo o quão dificultoso é mediar a habilidade de avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação, principalmente, se levarmos em consideração que muitos estudantes da EJA prisional retomam o estudo, ou com algum conhecimento prévio, ou sem base nenhuma de um outro idioma.

**QUADRO 5: HABILIDADES DO 8º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
EIXO DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS**

Unidade Temática	Ano	Eixo	Habilidade do Currículo Paulista	Objeto de conhecimento
Estudo do léxico	8º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	Construção de repertório lexical.
Estudo do léxico	8º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.	Formação de palavras prefixos e sufixos.
Gramática	8º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	Verbos para indicar o futuro.
Gramática	8º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.	Comparativos e superlativos.
Gramática	8º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much.	Quantificadores.

Gramática	8º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.	Pronomes relativos.
Estudo do léxico	9º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais, novas formas de escrita na constituição das mensagens.	Uso de linguagem em meio digital “internetês”.
Estudo do léxico	9º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	Conectores (linking words).
Gramática	9º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF09LI15) Empregar de modo inteligível as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).	Orações condicionais tipos 1 e 2.
Gramática	9º	Eixo de conhecimentos linguísticos	(EF09LI16) Empregar de modo inteligível os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	Verbos modais.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo – 2019

De encontro com os demais Eixos, o de conhecimentos linguísticos chama a atenção para a habilidade de construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro, bem como, para a habilidade de reconhecer, nos novos gêneros digitais, novas formas de escrita na constituição das mensagens, pois espera-se que o estudante tenha conhecimento prévio, tenha acesso aos gêneros digitais e às novas formas de escrita (memes, emoticon, abreviações de palavras etc.).

Sabendo do contexto escolar de um ambiente de privação de liberdade, compreendo que os estudantes mais novos possam ter o conhecimento de algumas variantes de escrita em âmbito digital. Por outro lado, pode se inferir que os alunos com mais idade não tiveram acesso à essas tecnologias.

Desta forma, ao se pensar nas habilidades a serem desenvolvidas é preciso compreender quais contextos serão abordados, em quais ambientes serão aplicados e de que maneira o aluno receberá esse conhecimento.

**QUADRO 6: HABILIDADES DO 8º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
EIXO DA DIMENSÃO INTERCULTURAL**

Unidade Temática	A no	Eixo	Habilidade do Currículo Paulista	Objeto de conhecimento
Manifestações culturais	8º	Eixo de dimensão intercultural	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa, valorizando a diversidade entre culturas.	Construção de repertório artístico-cultural.
Comunicação intercultural	8º	Eixo de dimensão intercultural	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.	Impacto de aspectos culturais na comunicação.
Comunicação intercultural	8º	Eixo de dimensão intercultural	(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.	Funções e usos da língua inglesa: persuasão.
A língua inglesa no mundo	9º	Eixo de dimensão intercultural	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.	Expansão da língua inglesa: contexto histórico.
A língua inglesa no mundo	9º	Eixo de dimensão intercultural	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências, da economia e da política no cenário mundial.	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.
Comunicação intercultural	9º	Eixo de dimensão intercultural	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	Construção de identidades no mundo globalizado.

Quanto ao Eixo de Dimensão Intercultural, o estudante da EJA prisional está em um ambiente limitado, sem acesso a computador. Nesse sentido, como propor um ensino de língua inglesa que esteja pautado no intercâmbio científico, econômico e político, se nem jornal físico entra na unidade. Como construir repertório artístico-cultural por meio de contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa, valorizando a diversidade entre culturas, se o que eles têm é diversidade do mundo penitenciário.

Já em relação à Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, encontramos a EJA sendo citada pouquíssimas vezes, pois, conforme constatam Araújo, Silva e Sena (2020, p.2), a Educação de Jovens e Adultos “*aparece nove vezes, sendo oito na apresentação, como objeto de conhecimento da Língua Portuguesa e de Educação Física no Ensino Fundamental, e uma vez na apresentação do Ensino Médio*”.

Nesse sentido, o que se evidencia é que, por se tratar de um documento norteador comum de um conjunto fundamental de conhecimentos, ele não engloba a EJA como deveria, isto é, abarcando as singularidades dos sujeitos que são atendidos pela modalidade em suas diferentes formas de oferta, garantindo, assim, o acesso ao direito à educação.

Em face desses apontamentos é necessário ressaltar a importância de se haver uma construção curricular para a EJA que seja dialógica e que corrobore para com as demandas específicas dessa modalidade, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, especificamente sobre o currículo para as etapas e modalidades da Educação Básica, aborda a urgência de os sistemas de ensino organizarem tanto a base, quanto a parte diversificada em suas construções curriculares a fim de que se atenda todos os públicos.

Sobre essa questão do currículo, Petrucci-Rosa (2018) e Ribeiro e Craveiro (2017) afirmam que é preciso que a proposta curricular contemple a diversidade e as singularidades das etapas e das modalidades da Educação Básica, que também estão previstas pela BNCC. Além disso, devem ser pensados de forma que o contexto da EJA, em suas diversas formas de oferta¹⁹, esteja integrado com a Educação Profissional, bem como contemple as histórias de vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁹ As diferentes formas de oferta presentes no âmbito da EJA, perante a legislação atual, abarca Educação Especial e Inclusiva e pessoas em privação de liberdade.

Em relação à parte diversificada do currículo, no caso, a que se refere ao ensino de idiomas, na BNCC há uma instrução de currículo para o componente Língua Inglesa, e não mais como Língua Estrangeira como víamos nos documentos anteriores. Desta forma, os eixos que organizam a disciplina se dividem em práticas de linguagem (leitura e escuta; produção de textos; oralidade; escrita; análise linguística e semiótica) e campos de atuação (análise literária; práticas de estudo e pesquisa; vida pública e atuação na vida pública), dentro de uma perspectiva dos multiletramentos.

Outro ponto observado na Base é que há direcionamentos dos objetos de conhecimento que não beneficiam uma visão aberta das múltiplas culturas que se fazem presentes no aprendizado de outro idioma nas escolas. Sendo assim, se torna indispensável rever o papel do ensino da língua estrangeira, a fim de que ela não se torne instrumento de mera repetição fora de contexto.

Além disso, as habilidades expostas pelo Currículo Paulista, nos quadros mencionados anteriormente, são os mesmos apontados pela Base Nacional Comum Curricular, o que denota o distanciamento entre currículo e contexto escolar, principalmente, por este se tratar de um ambiente de privação de liberdade.

Em suma, o que se compreende tanto do CP quanto da BNCC é que ambos não levam em consideração o contexto escolar e tampouco a identidade educacional do planejamento de curto, médio e longo prazo das redes de ensino, a fim de que se configure de maneira efetiva em uma política pública de Estado para a Educação Básica em suas diferentes modalidades que abarque sua totalidade e complexidade, como é o caso da EJA no sistema prisional.

CAPÍTULO 2: TECENDO BASES PARA A COMPREENSÃO

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que norteia todo o trabalho e, por esta razão, optei por dividir o capítulo em subseções: a linguística crítica, a PHC e as questões multiculturais; a formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma; PHC e identidade e, por fim, multiculturalismo: escola e cultura.

Na subseção 2.1, procuro estabelecer uma relação entre a Linguística Crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Multiculturalismo no e para o ensino de língua inglesa.

Posteriormente, busco compreender a formação identitária a partir do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma. E, para isso, pauto-me no viés da pedagogia histórico-crítica, a partir dos aportes teóricos em Saviani (2011), Duarte (2004) e Galvão (2019), bem como, na perspectiva de Moreira e Candau (2013) que abordam sobre a questão multicultural na Educação, além de ancorar-me em Hall (2006) e Bauman (2005), para tratar sobre identidade e identificação; Deleuze (2012), Gallo (2019) e Bondía (2002) para tratar a questão da subjetividade, da experiência e a defesa por uma educação menor.

A escolha desses autores se dá em razão de que, em algum momento as teorias se cruzam e se relacionam, como é apresentado na subseção “A linguística crítica, a PHC e as questões multiculturais.” Neste texto aponto o quão importante é superar o estado de ignorância e nos transformarmos em cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, que por sua vez não é constituída de uma única cultura, mas sim de multiculturas.

Posto isto, em “A formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma,” apresento a questão da identidade pela perspectiva de Stuart Hall e Zygmunt Bauman, que distinguem os termos identidade e identificação. Para os autores, este último se constitui a partir da origem de algo que seja comum entre os grupos ou pessoas que buscam um mesmo ideal, objetivo e, portanto, acaba por se moldar a partir do outro. Além disso, de que maneira a identidade se relaciona com a aprendizagem de uma outra língua.

Em seguida, em “Pedagogia Histórico-crítica e Identidade” discorro sobre a Pedagogia Histórico-Crítica a partir de Saviani e Newton Duarte, para justificar a importância de se compreender a realidade a partir do contexto histórico, social, econômico e cultural para que consigamos entender a maneira como se ocorre a construção da identidade em meio a um mundo globalizado.

Em “Multiculturalismo: escola e cultura, recorro a Moreira e Candau (2013) para explicar sobre o multiculturalismo, as diferenças culturais e as práticas pedagógicas

como processos concebidos como universalizações do ensino em uma escola que é plural, a qual deveria estimular a atividade e a iniciativa docente, a partir da práxis dos estudantes a fim de favorecer o diálogo com a cultura historicamente acumulada e sistematizada pela sociedade.

Neste capítulo, pretendo fazer um exercício do pensamento sobre a problematização do ensino de língua inglesa e suas possíveis contribuições para a construção da identidade do sujeito encarcerado, ancorando-me em Deleuze (1987), Gallo (2007) e Bondía (2002), para que se discorra sobre as correlações entre imagem e pensamento; a compreensão do signo; conceito de experiência e experimento e por fim, compreender de que forma esses termos contribuem para a aquisição de um idioma e como essa aquisição nos molda.

Outros autores que corroboraram para esse exercício do pensar sobre o ensino de línguas e a construção da identidade foram Foucault (2014), que nos apresenta uma outra perspectiva sobre a problematização, e o fato de ela não se referir a um objeto preexistente e sobre o que é o exercício do pensar; e Volochinov (2018), para quem a língua é social, dinâmica e dialógica.

2.1 A Linguística Crítica, a Pedagogia Histórico-crítica e as questões multiculturais

A Linguística Crítica (LC) surgiu a partir de reflexões sobre um sistema de constrangimento linguístico que foi produzido e reproduzido pelo homem em que os indivíduos, ou a raça humana como um todo, sucumbiam diante de seus processos de formação social, isto é, por meio de uma determinação social ideológica em que o falar corretamente e sem os desvios produzidos pela linguagem era sinônimo de *status* social (Connerton, 1976, apud Fowler, 2004).

Em razão disso, a LC se preocupa em remover essas distorções existentes e que, até então, se apresentavam como uma realidade única. E, por conseguinte, ela implica uma concepção emancipatória, pois, conforme Connerton (1976, apud Fowler, 2004), a crítica implica mudanças daquilo que é considerado como consciência falsa ou distorcida, ou seja, torna visível aquilo que, até então, estava oculto. E ao fazer isso, começa um processo de reflexão a fim de romper com as dominações e as delimitações passadas.

Essa linha teórica pressupõe uma posição social da língua, cujo objetivo é usar a análise linguística para colocar em evidência as falsas representações de discriminação em diferentes tipos de discurso público, bem como na aquisição de um idioma.

Nesse sentido, o que chamou minha atenção para algumas publicações de Kanavillil Rajagopalan, que abordam questões sobre a aquisição de um idioma pautando-

se na reflexão e na problematização da linguagem estar relacionada ao conceito de identidade²⁰.

Mediante tais proposições, foi preciso refletir sobre qual é o papel da língua como prática social em um contexto diferente de uma escola comum, em ambiente escolar em que há a privação de liberdade dos sujeitos envolvidos no processo educacional e na aprendizagem de um novo idioma.

Com o intuito de corroborar outras teorias que abarcam o pensamento crítico, já que o principal intuito do linguista crítico é ter uma atitude responsável e profissional em relação à análise do contexto, trago à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, qual é o papel dos agentes da Educação na e para a vida dos estudantes, bem como quais suas contribuições para a sociedade.

Inicialmente, é preciso entender por que a escola ainda é um instrumento de reprodução das relações de produção, isto é, por que ela reproduz as formas de dominação e exploração; por que ainda segrega e marginaliza os indivíduos; por que a escola ainda é seletiva?

Embora tenhamos evoluído pouco para que este cenário seja modificado, isto é, para que a escola seja inclusiva, a impressão que se tem é que o próprio sistema de educação luta em manter um *status quo* de escola integradora, que atende parcialmente às necessidades da sociedade atual.

Foi nesse viés crítico-reflexivo que a PHC ajudou a compreender as razões pelas quais a escola é determinada socialmente, pois como afirma Saviani (2008, p. 25), “a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade”. Isto justifica por que as demandas de projetos sociais não permanecem em governos que têm ideias e ideais opostos, uma vez que, o conflito de interesses não permite que a sociedade se beneficie com projetos que visam políticas públicas efetivas.

Para tanto, para a pedagogia Histórico-Crítica, a escola deveria distanciar-se dessa visão crítico-reprodutivista que dominava a sociedade, para se tornar um lugar em que preze a evolução do aluno e não do conteúdo. A PHC acredita que, para se ensinar, sobretudo, é necessário saber para que serve ensinar, por exemplo, a língua inglesa aos estudantes; em que essa disciplina é relevante para o progresso, para o avanço e para o

²⁰ As obras às quais me refiro são: “Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética (2003)” e “Por uma linguística aplicada indisciplinar (2006a)” e “Políticas em linguagem: perspectivas identitárias (2006b)” entre outras obras.

desenvolvimento desses alunos, independente da faixa etária e de qual modalidade frequente.

Outro ponto observado é em relação à cultura e como ela está relacionada à aprendizagem dos estudantes que se encontram em privação de liberdade. De que forma a aquisição de um idioma contribui para a construção da identidade do ponto de vista cultural, já que a escola é um lugar multicultural. Candau e Moreira (2013), a fim de explicar a questão do multiculturalismo fortemente presente na escola, nos afirma que a diversidade cultural é ao mesmo tempo negada, neutralizada, já que é mais fácil ignorar do que incluir.

Para o multiculturalismo, o grande problema dessa negação das multiculturas está na maneira como os contextos sociopolíticos concebem a universalização da escolarização. Entende-se por universalização escolar o acesso de todos à uma escola de qualidade, porém, o que se tem é que cada escola possui o seu projeto político-pedagógico (pelo menos em tese), nem todas as escolas são de qualidade, pois faltam recursos pedagógicos e humanos; não respeitam e nem reconhecem as singularidades e particularidades de seu público.

Universalizar não é sinônimo de padronizar, homogeneizar, não é monocultural. Entendo que dentro da universalização é possível evidenciar as diferentes culturas que estão presentes na escola sem que sejam silenciadas ou neutralizadas, abrindo assim, caminhos para aquilo que é plural e diverso.

Logo, observar e analisar de que maneira a identidade de si e do outro pode ser construída a partir do ensino de língua inglesa para um grupo de reeducandos, e estes serem considerados sujeitos de um mundo globalizado, onde a língua inglesa sustenta relações de dominação, é tão importante quanto para a reflexão da prática docente nesses espaços de privação.

2.2 A formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma

Antes de abordar sobre a formação identitária do ponto de vista da cultura, farei uma breve explanação sobre o conceito de identidade e identificação a partir de uma perspectiva sociológica abordada por Stuart Hall (2006) e Zygmunt Bauman (2005).

Para os autores, perceber a identidade é um processo de inquietação e ao mesmo tempo uma afirmação de que estamos em crise. Se pararmos para pensar, chegamos à conclusão de que sim, estamos em constante crise existencial quando se trata de compreendermos como se dá o processo de construção identitária, visto que ela pode

ocorrer a partir de diferentes fatores, como por exemplo, através da aquisição de um idioma.

Entende-se por identidade uma característica do indivíduo que não está acabada por se tratar de algo complexo e que resulta de um processo de tensão, de crise entre o sujeito histórico e as condições materiais em que vive (Hall, 2006).

Do ponto de vista materialista e dialético, a perspectiva do autor, sobre a identidade está relacionada aos conhecimentos que foram sistematizados ao longo da humanidade e que, por esta razão, faz parte da construção desse ser que luta para ser identificado no mundo atual, mas que, ao mesmo tempo se encontra em confronto consigo mesmo e com o outro do passado para continuar a sua construção identitária.

Nota-se que identidade e identificação embora sejam parecidas, também são considerados conceitos diferentes. De acordo com Hall (2006), a identificação pode ser entendida como articulação, sutura e está sobredeterminada à identidade, isto é, por não estar finalizada e sempre estar em desenvolvimento, para que ela exista é necessário que o sujeito seja aceito em um determinado grupo, em que as características individuais de sua identidade, não se sobressaia à identidade do grupo.

Logo, pensar em sujeito em construção de si é pensar em um processo de transformação que não tem um fim, justamente pelo fato de que vivemos em uma era em que a globalização contribui para que as mudanças ocorram de forma muito rápida. Essas mudanças podem também estar vinculadas ao processo de aquisição de um novo idioma, já que com o aprendizado de uma nova língua também estamos nos apropriando da cultura, dos processos históricos, políticos, religiosos e econômicos que abarcam a língua alvo.

Nesse sentido, cultura e diversidade estão relacionadas de forma bem próximas no ensino de línguas estrangeira, pois, de acordo com Ribas (2009, p.329):

[...] o ensino de **cultura** é visto como imprescindível por duas razões: 1) possibilita que os alunos **desenvolvam a competência comunicativa em língua estrangeira** de forma efetiva, a partir do contato com padrões sociolinguístico cultural da língua-alvo e 2) permite **conscientizá-lo a respeito da diversidade** cultural no mundo, fazendo com que desenvolvam maior tolerância e atitudes positivas em relação a outras culturas, o que pode proporcionar um aumento da motivação (**grifos nossos**).

Em razão dos processos de globalização e da evolução das tecnologias digitais, em específico a *Internet*, vivemos em um mundo no qual não existem mais fronteiras linguísticas e isso é cada vez mais evidente em razão de toda a informação estar ao nosso alcance e nas palmas das mãos a qualquer momento. O fato de “não existir” fronteiras

linguísticas nos provoca uma reflexão em torno do lugar que a língua pode ocupar enquanto objeto de identificação de uma cultura de um povo e de uma nação, ou seja, o indivíduo pertence a qual lugar, uma vez que ele pode ter domínio de um idioma quando e como ele quiser.

Parece incomum discutir e refletir sobre a questão da importância da língua e o lugar que ela ocupa nos tempos atuais, mas não o é. Se pararmos para pensar a dimensão do significado que a língua, enquanto idioma, possui em um mundo pós-moderno, encontraremos pelo menos três definições que são capazes de identificar o sujeito como cidadão do mundo: língua enquanto patrimônio da humanidade; língua enquanto capital cultural e, por último, enquanto poder/domínio.

De acordo com Moita Lopes (2006), tais definições podem ser compreendidas a partir do fenômeno da globalização, a qual se difere conforme a época a partir de sua intensidade, mas não em relação à sua intenção, isto é, a forma como ela altera a paisagem linguística no mundo.

Nesse sentido, a língua enquanto patrimônio, capital cultural e poder, estaria relacionada ao fato de:

“a distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas [...] são afetadas por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem; A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedentes, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe; As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores. (Lopes, 2006, p.131)

Essas mudanças, apontadas por Lopes, nos fazem questionar o que seria, então, a identidade diante de tantas transformações que vem fragmentando as paisagens. E, por identidade, entendemos que seja algo que nos define enquanto pessoas: *Hobbies*, preferências, manias, idiomas aprendidos, tipos de trabalhos, habilidade, entre outros. Na perspectiva de Hall (2006), a identidade está associada ao pertencimento, ou seja, o autor apresenta o conceito a partir da denominação de identidades culturais as quais sentimos pertencer, este seria um dos aspectos de nossas identidades (já que não temos apenas uma) que surgem a partir de nossa etnia, de questões raciais, linguísticas, religiosas e, também, a partir de nossos ideais nacionais.

Nessa perspectiva, teríamos três concepções de identidade ainda conforme Hall (2006):

“**Identidade do sujeito do iluminismo**, que expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência [...] sujeito como portador de um núcleo interior que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica. **Identidade do sujeito sociológico**, considera a complexidade na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura [...] o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo [...] o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo. **Identidade do sujeito pós-moderno**, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos [...]. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas.

Dessa forma, compreendo que, na última definição de Hall sobre a identidade do sujeito pós-moderno, há uma possibilidade muito maior do indivíduo se desenvolver como cidadão do mundo, principalmente em relação à língua e a linguagem, já que identidade é um conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo que são moldadas conforme as suas experiências e vivências.

Diante do exposto, relaciono todas essas questões explicitadas, com o que Bauman (2005) e Hall asseveram sobre a identidade, isto é, no sentido de que a identidade é como uma autodeterminação que se constrói a partir dos vínculos existentes nas relações humanas. E, que por este motivo, não encontramos apenas uma identidade única, que seja capaz de nos identificar por completo, justamente pelo fato de existir várias que se misturam e se complementam no campo da experimentação.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica e Identidade

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surgiu na década de 70, com as pesquisas de Dermeval Saviani, com o objetivo de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, isto é, ao conhecimento formal, à cultura letrada. Que a escola pudesse superar tanto as teorias não críticas, quanto às críticas-reprodutivistas.

Nessa concepção, compreende-se que a Educação tem papel fundamental para que a sociedade seja transformada a ponto de superar a ignorância, ou em outras palavras, que por meio dos conhecimentos historicamente sistematizados, consigamos ser críticos, reflexivos e não meros reprodutores desses conhecimentos.

Assim, a transformação do indivíduo acontece mediante a reflexão e criticidade, já que o sujeito ativo passa a entender que, o ponto de partida para a compreensão do todo é o estudo e análise de suas particularidades e seu processo de formação, pois como

assevera Enguita (1993, apud Pasqualini, 2018, p.50), “para ser crítica, precisa ser materialista, ou seja, deve debruçar-se sobre o real, em dada circunstância histórica, concreta”.

Desse modo, entendo que o papel da escola é mostrar que, para se compreender determinado conhecimento, é preciso partir do concreto real e não de uma situação ideal, de um modelo que foi previamente determinado. Somente assim, poderemos confrontar, entrar em “crise” e nos permitir à transformação.

A prática inicial deve ser uma práxis em que o estudante possa mostrar o que já sabe sobre o assunto, para então recorrer a teoria com o objetivo de se explicar o fenômeno por meio de problematizações e, então, experienciar através da catarse e voltar à prática social final.

Desta forma, temos uma visão da totalidade histórica e social para compreender o processo de construção humana dentro das relações de produção e reprodução da vida (Junior, 2018), quer dizer, é a realidade podendo ser compreendida a partir dos diferentes contextos nos quais estamos inseridos.

Por outro lado, visto que lidamos com um mundo capitalista e ao mesmo tempo neoliberal, ter uma visão do todo não é a prioridade, principalmente na área da Educação. De acordo com Saviani (2013a, apud Junior, 2018, p.53), o conhecimento científico é essencial para que o processo de humanização do homem aconteça e, consequentemente para que as forças produtivas também se desenvolvam. Mas, ter acesso aos elementos que corroboram para que isso aconteça custa caro e, para os governantes que querem se manter no alto escalão, valorizar a Educação e os profissionais que fazem parte de todo esse processo, não é viável.

Nesse caso, o que acabamos por ter é um falso discurso de valorização da Educação, limitando o acesso à cultura à maioria da população e, por fim, não garantindo a formação adequada dos sujeitos. Exemplo disso, é a educação nas prisões, em que se garante a oferta, mediante a legislação, mas não se dispõe com qualidade, com infraestrutura adequada e tampouco com materiais que permitem a aprendizagem ocorra efetivamente.

Sobre a questão da falta de infraestrutura em ambientes de privação de liberdade para a oferta da educação, Julião (2013, p.37) afirma que:

é muito comum, por exemplo, nas escolas encontrarmos material produzido para crianças e não jovens e adultos; bibliotecas com livros infantis e didáticos com conteúdo e metodologias ultrapassados, [...] poucas são as escolas que possuem e atuam a partir de um Projeto Político Pedagógico, poucas são as escolas que estão inseridas dentro

de uma Proposta Político Institucional de execução penal de uma Unidade” (JULIÃO, 2013, p.32).

Haja vista que a escola tem estado à margem há muito tempo, e as escolas prisionais não são tratadas de maneira diferente. É em relação à essa marginalização ao acesso à cultura e à Educação que temos como dever nos opormos a essas precarizações. Principalmente, se quisermos compreender os vários questionamentos levantados para essa pesquisa.

No que diz respeito à aquisição de cultura e conhecimento, a partir do viés da Pedagogia Histórico-Crítica, é importante salientarmos que, o homem não nasce humano, mas se torna em dado momento da vida a partir a partir do acesso de todo conhecimento que a humanidade construiu. Isto quer dizer que, à medida em que ele é inserido na sociedade e, participa dos diferentes âmbitos: igreja, escola, política; ele absorve conhecimento e cultura daquelas áreas da sociedade. Isso vai moldando-o ao longo de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a cultura, a educação e toda a produção realizada pelo homem ao longo da construção do mundo faz parte desse processo de humanização do homem. É portanto, aquilo que nos diferencia das espécies animais.

Outro ponto abordado por Duarte (2004) é que nos tornamos humanos à medida que as necessidades de superação são maiores que as da nossa natureza, ou seja, surgem os conflitos movidos pelas lutas de classes e pelo desenvolvimento das forças produtivas, bem como, por meio das relações sociais de produção que geram decisões dentro do âmbito coletivo.

No âmbito coletivo, essas necessidades passam a ser conscientes e, portanto, deixam de ser alienadas e passam a ser controladas. É neste momento que a historicidade do ser humano é construída. Por esta razão, nos tornamos humanos a partir do momento que superamos a nossa ‘ignorância’, seja por meio da produção dos conhecimentos que são sistematizados ao longo da nossa história, seja da nossa capacidade de evoluir, de problematizar, refletir ou propor soluções para os diferentes problemas.

Estas ações, portanto, só podem ser produzidas e reproduzidas mediante a vida em sociedade, pois não “existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos” (Duarte, 2004, p.50).

Em relação à apropriação da cultura, entende-se que ela ocorra mediante uma objetivação despertada no indivíduo e que, sem esse objetivo, a apropriação dificilmente acontecerá. Isso porque enquanto sujeitos que fazem parte de uma sociedade, temos a

necessidade de tornar tudo significativo, primeiro para nós e depois para o outro, isto é, precisa fazer sentido.

Portanto, antes de se apropriarem da cultura promovida pela escola, é necessário fazer com que os estudantes estejam cientes e conscientes daquilo que almejam para si e como a escola pode lhes proporcionar o alcance desses propósitos. Tornando, assim, significativo, primeiro para eles e, depois, para o restante da sociedade.

Desta forma, é possível compreender que todo instrumento de apropriação cultural se modifica ao longo da história da sociedade, ora como resultado de quem o produziu, ora como resultado de uma geração e, ora como exigência da atividade social que força uma transformação ou uma evolução desse instrumento, no caso, do indivíduo.

Por esta razão, devemos, também, entender que um dos instrumentos de apropriação cultural é a definição de língua enquanto patrimônio da humanidade, isto é, ela está impregnada daquilo que nos define enquanto seres humanos falantes de idiomas diversos e, por isso deve estar disponível para todos.

Em virtude dessa visão da totalidade histórica das transformações, entendemos que a percepção da construção da identidade no indivíduo parte da história social e dos instrumentos de apropriação cultural por meio da mediação com o outro, se caracterizando como um processo educativo.

Sobre esse processo de se educar, de se humanizar, Duarte (2004, p.54) afirma que, “a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais”. E, onde mais essa formação ocorre, senão na escola?

Portanto, superar a ignorância e se apropriar da história, bem como de tudo aquilo que fora construído por ela, faz com que compreendamos o nosso processo de construção de nossa identidade, e como ela pode mudar ao longo de nossas vidas à medida que nos aprofundamos cada vez mais em suas particularidades.

Nesse caso a escola tem papel fundamental para que essa (trans)formação da consciência ocorra, principalmente quando esta é capaz de guiar, articular e aproximar a crítica do objeto investigado em suas características estruturais, com o intuito de apreender a concretude, mediante a contextualização e, por fim, a elaboração e exposição da teoria crítica revisionada, apontando seus agentes limitantes, bem como, os condicionantes e as possibilidades de superação (Galvão, 2019).

Partindo do pressuposto apontado por Galvão (2019), entendo que para se aprender a concretude mediante o contexto, é importante que os estudantes tenham consciente que a escola é fundamental para uma mudança de perspectiva de vida.

Ademais, o professor precisa inserir a reflexão dessa importância durante todo o processo de ensino. Isso se faz necessário em razão de os estudantes não perceberem a escola como algo significativo (a enxergam como algo obrigatório, imposto pela família), não compreendem a sua existência (lugar de ampliação cultural, social; passível de discussões e aprendizagens diversas; espaço de vivências e experimentos etc.), principalmente quando se é criança.

Nos estudos realizados por Ariès (1981) pode-se compreender que por muito tempo a criança era um mero ser biológico sem estatuto social e nem autonomia. Depreende-se dessa afirmação que, talvez seja essa a razão pela qual as crianças não veem propósito e/ou significado na escola, já que as decisões são tomadas pelos adultos e estes quase ou nunca explicam a elas qual o papel da escola e porque precisam frequentar. Reverberando assim, também na fase adulta, principalmente, quando a alfabetização não ocorreu em idade adequada.

Nesse sentido, parto dos estudos de Ariès para tentar explicar o sentido da obrigatoriedade de se ir à escola e o de não perceber o que é realmente significativo nesse espaço. Além disso, essa cultura do não saber para que serve isso ou aquilo é passado de geração em geração, inclusive no ensino de idiomas.

Em suma, ensinar um idioma e perceber como a aquisição de uma língua pode contribuir para construção da identidade do indivíduo a partir da perspectiva da PHC é perceber que a proposta pedagógica deve ser derivada da teoria dialética. Nesse sentido, de acordo com Gasparini (2012, apud Galvão, 2019), deve partir da prática social dos sujeitos da educação e levá-los à tomada de consciência em busca do conhecimento teórico que possibilite refletir sobre o fazer prático cotidiano, para, então, ir em busca de suportes teóricos que desvele, explicita, descreva e explique sobre essa realidade, para então retornar à prática e transformá-la.

2.4 Multiculturalismo: escola e cultura

Sabemos que a escola é um ambiente que abarca diferentes culturas. Atualmente se evidencia esse multiculturalismo em razão desse ambiente proporcionar aos estudantes que eles apresentem sua cultura por meio de diversas formas de se expressar: arte, escrita, dança, grafite, texto, por meio das disciplinas do currículo e entre outros.

Refletir sobre essas diferentes formas de expressividade é conceber o multiculturalismo a partir das relações entre educação e cultura, através das práticas pedagógicas sistematizadas pelos atores da educação: professor e aluno.

Por outro lado, o multiculturalismo está diretamente relacionado com a territorialização e, por conseguinte, com a língua, a qual também é território, conforme abordam diversos autores na área da linguística. E, nessa perspectiva, a partir da consideração de que podemos aprender as diferentes línguas existentes no mundo, por meio do acesso a sites que promovem o ensino de idiomas (ou até mesmo por meio de cursos de idiomas), essa língua que era comum apenas aos nativos de determinada região ou país passa a pertencer a diferentes territórios. Ela é compreendida como patrimônio de todos aqueles que a aprenderem, ou seja, a língua é um capital cultural que deveria ser acessível a todos, principalmente por questões culturais e educacionais.

Sobre essa relação entre Educação e Cultura, Candau (2013, p.13) afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Isso acontece, justamente, pelo fato de que essa relação intrínseca se articula em diferentes momentos da história, e que, portanto, não há como conceber uma experiência pedagógica ausente de cultura.

Na prática, encontramos uma escola que é homogeneizadora e monocultural quando se trata de incluir a cultura do outro. Isto porque ela ainda reluta em aceitar esse multiculturalismo que vem crescendo nos últimos tempos. Primeiro porque é mais fácil ignorar aquilo que se compreende como “minorias” e, segundo, porque a “escola sempre teve dificuldades em lidar com a diferença e com a pluralidade” (Candau, 2013, p.16).

É mais fácil padronizar, neutralizar do que abrir o espaço para a diversidade e para o cruzamento de culturas. Não é à toa que o currículo prevê o estudo de idiomas, - sendo a língua espanhola optativa e, portanto, não obrigatória; e a língua inglesa de estudo obrigatório, por ser a língua dominante.

Retomando o ponto sobre padronizar e neutralizar, temos como exemplo a escola dentro do sistema prisional, que mantém a mesma conduta que há em outros pavilhões: camisa branca e calça de cor ocre; cabelo com corte muito curto, exceto para aqueles que se identificam como transsexuais; todos de cabeça baixa perante figura do professor e, principalmente, se esta for mulher; as carteiras enfileiradas; grades por todo os lados etc.

No que tange ao cruzamento de culturas, Gómez (2001, apud Candau, 2013) aponta que devemos conceber a escola como um espaço ecológico onde ocorre essa mistura de culturas, já que se trata de um ambiente de socialização. E que, a responsabilidade da escola é promover a mediação reflexiva das influências plurais dessas diferentes culturas, uma vez que as sistematizações do conhecimento e da cultura tendem a influenciar de forma permanente as novas gerações.

Em vista disso, é preciso que reconheçamos nossas identidades culturais para que consigamos proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência do indivíduo, seja no plano pessoal, social e cultural. Podemos fazer esse reconhecimento, inclusive, por meio da aquisição de um idioma. Exemplo disso é através da disciplina de Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês, pois ao entrarmos em contato com essa nova língua, também estamos nos apropriando de uma cultura diferente e consequentemente, estamos ressignificando nossa identidade.

Ressignificar quem somos é mostrar que o multiculturalismo está presente em diferentes espaços e âmbitos sociais, formando um “arco-íris de culturas”, mesmo que tenhamos pessoas que não sejam capazes de enxergar todas as tonalidades desse arco-íris, como afirma Santos (1995, apud Candau, 2013).

Como é o caso das escolas prisionais, pois, embora tenhamos um arco-íris multicultural, tanto a escola²¹, quanto o próprio ambiente não proporcionam essa troca de experiência de forma efetiva, já que, há relatos sobre diversos impedimentos para que o ensino aconteça:

[...] dificuldades diversas na condução dos presos às salas de aulas; falta de material didático; falta de recursos pedagógicos para os internos e falta de respeito às regras internas de segurança. [...] ausência do Projeto Político Pedagógico; [...] espaços improvisados e precários, sem qualquer organização especial. (Julião, 2013, p.30-31).

Outro ponto a ser observado é que a grande maioria frequenta a escola para obter redução de pena, isto é, a redução penal pelo esforço intelectual, que está prevista na Lei de Execução Penal nº 12.433, o que também não contribui para que o sujeito procure a escola para que supere a marginalização, mas sim, para que ele obtenha de forma rápida, sua ‘recompensa’.

A escola, nesses ambientes de privação de liberdade, embora abarque um público multicultural e plural, ainda mantém “uma visão do conhecimento a-histórica”, conforme assevera Candau (2013, p. 33), isto é, “o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez construídos, estabilizam-se, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis”.

Portanto, o que os docentes acabam por realizar é a propagação da reprodução dos conhecimentos sistematizados, negando ao discente a exposição do caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares, bem como sua relação com os contextos sociais em que foram/são produzidos.

²¹ Aqui nos referimos à escola dentro do sistema penitenciário e não à Unidade vinculadora da Secretaria de Educação.

2.5 O exercício do pensamento sobre o ensino de línguas e a construção da identidade do estudante privado de liberdade

A filosofia é o exercício do pensamento sobre os fatos e, eis que os fatos podem e devem nos levar à inúmeras problematizações, isto é, refletir sobre algo que nos force a pensar, que nos violenta o pensamento e nos ponha em uma inquietude interpretativa, para que alcancemos a luz²² fora da caverna que tende a nos aprisionar.

É nesse sentido que estabeleço uma relação entre o tema central deste trabalho “O ensino de língua inglesa na EJA Prisional: um processo de construção de identidades,” com os conceitos da filosofia para auxiliar no exercício constante que é o pensar e problematizar sobre a educação, sobre a formação de professores e sobre o ensino de língua inglesa na rede pública.

Para isso, compreender o contexto para entender os sujeitos se faz necessário, principalmente, porque essa pesquisa requer uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa em ambiente de privação de liberdade.

As preocupações sobre o ensino de línguas não é algo novo e todos os anos surgem pesquisas de diferentes naturezas, por esta razão, as reflexões sobre esse tema, dificilmente, irão se esgotar. Foi a partir de discussões de um texto de Kanavilil Rajagopalan, o qual se intitula “Identidade linguística em um mundo globalizado”, que percebi que a minha prática, enquanto professora de uma unidade prisional, não estava em consonância com um ensino emancipador e que proporcionasse a transformação do indivíduo por meio de um ensino crítico-reflexivo.

Então, ao me colocar na condição de professora-pesquisadora, comecei a problematizar qual era o papel da língua em um contexto diferente de uma escola comum; em contexto escolar em que os estudantes estão privados de liberdade durante todo o processo educacional. O primeiro questionamento que me fiz, quando me propus a exercitar o pensamento, já que era uma tentativa de responder às diversas questões que surgiram ao longo do percurso, foi em como observar e analisar a construção da identidade do outro, se eu mesma nunca fiz esse exercício como professora no sistema prisional.

A partir do momento em que me deparei com meus estigmas, defeitos e, também as práticas que davam certo, percebi que a decisão a ser tomada era me voltar para uma pesquisa que trouxesse algo novo que pudesse contribuir com outras pesquisas, reflexões e que fosse possível modificar o modo como enxergamos essa população e a Educação

²² Aqui nos referimos a Aufklärung de Kant, em que saímos do estado de menoridade, isto é, estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de outrem, para nos sujeitar a dominação. Então, seria a busca pelo esclarecimento e a superação de um estado anterior.

que é ofertada nos ambientes prisionais. Mesmo porque, conforme assevera Foucault (2014, p.234), “um trabalho quando não é ao mesmo tempo uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é, não é muito interessante”.

Então, a problematização em torno dos estudantes e da identidade construída a partir da aquisição de um idioma parte da mesma reflexão que Foucault (2014, p.236) fez em “Cuidado da Verdade²³”, em que este diz, que:

a problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento.

Nesse sentido, embora tratar de identidade e cultura seja algo subjetivo, elas existem e algo nos provoca a pensar nelas fora de suas caixinhas, principalmente, quando se trata de um contexto adverso em que, a utilidade de se aprender uma língua para muitos não é vista com bons olhos. Muitos alunos cumprem a grade curricular apenas para “passar de ano²⁴”.

Além do mais, são inúmeras as precarizações na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional que precisam ser pensadas, questionadas, a fim de que se busque a melhoria da educação nesses ambientes: falta de material pedagógico; espaço adequado para o ensino e aprendizagem; acesso às tecnologias (mesmo que seja offline) para o letramento tecnológico; garantia aos direitos de estudo para todos (não apenas para quem tem bom comportamento) etc.

É sabido que essa situação não é exclusividade nas penitenciárias. Mas sabe-se também, que não é possível pensar o ensino sem suporte pedagógico, sem infraestrutura, sem a conscientização dos agentes penitenciários e da Secretaria de Segurança Pública de que vigiar e punir não é a solução para a ressocialização da população carcerária.

Há uma gama grande de diversidade cultural que incide no moldar o indivíduo ao longo de sua trajetória educacional, e este indivíduo passa a maior parte de seu tempo na escola, isto é, quando optam pelo estudo e não pelo trabalho. É na escola que se compartilham essas culturas, as experiências e as vivências dessas pessoas que ali frequentam.

Sobre o contexto prisional, Sousa (2013) constata que as penitenciárias, em sua grande maioria, são insalubres e sem condições de abrigo humano, não fornecem

²³ Texto presente em *Ditos e Escritos*, publicado em 2014.

²⁴ Dentro do sistema prisional há muitas expressões que não são usadas em seu sentido literal, como é o caso de passar de ano, que tem conotação de remissão de pena, uma vez que, a cada 3 (três) dias estudados e, ou trabalhados, há a remissão de 1 (um) dia de pena.

materiais de higiene (as famílias que fornecem ou são comprados nas mercearias das cadeias), os pavilhões são escuros em razão da economia de energia elétrica e as celas e outros espaços de uso dos presos se assemelham às masmorras em razão da sujeira e do mau cheiro. Há falta de água constantemente nas diversas unidades e em outras, se faz o racionamento (neste último, é disponibilizado uma quantidade x de litros de água para que eles possam usar ao longo do dia). Os banhos não são aquecidos; a assistência jurídica é ignorada e a alimentação é vista como crítica: um pouco de verdura (quando tem), feijão, pedaço de carne e arroz (Sousa, 2013).

Na penitenciária em que trabalhei não era diferente do que Sousa retrata. A escola inserida nesse ambiente, é extremamente insalubre. O ar não circula e a luz solar quase não ultrapassa os muros da penitenciária. Os ventiladores, poucos funcionam. Os banheiros são de uso exclusivo dos presos e a limpeza não é suficiente para que o mal cheiro saia do ambiente. Muitos estudantes chegavam no pavilhão da escola sem banho, em razão do racionamento, outros com fome, devido à escassez de comida.

Entendo, que muitas pessoas podem pensar que eles estão pagando pelo que fizeram. Mas acredito que ninguém é capaz de mudar se essa mudança não partir, primeiro, do sistema penitenciário e da forma como enxergamos essa população.

Logo, compreender o contexto prisional é necessário para que entendamos os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Para então entendermos quais são as transformações que precisam ser feitas: nos sujeitos e em seu entorno.

2.6 As relações entre experiência e experimento no ensino de línguas e como elas se relacionam com a identidade

A escola é um espaço de socialização, de múltiplas identidades e culturas, que proporciona a experiência para além do experimento, porém, ao se falar sobre os termos: experiência e experimento, a tendência é tratarmos como palavras sinônimas, mas não são. Bondía (2002) os distingue da seguinte maneira: experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça, aquilo que nos toca e, portanto, exige que paremos para pensar, olhar, escutar, demorar nos detalhes, é se expor. Enquanto o experimento é regulação, é conduzir o que o outro fará, pois exige o saber da experiência, o qual é particular, subjetivo e contingente.

Partindo desse pressuposto, entendo que o experimento pode ser algo impositivo dentro do ambiente escolar, ou seja, pode vir atrelado à uma atividade avaliativa, uma roda de conversa e que sempre esperará a ação do outro para existir: regulação dos corpos, das vontades, dos interesses, das atividades. Já a experiência é singular de cada um e não poderá ser vivenciada da mesma forma por todos: são os conhecimentos que se traz das

vivências, do conviver em comunidade, dos ensinamentos de nossos antepassados; das aprendizagens que foram construídas e que só podem ser interpretadas pelo próprio indivíduo que as experienciou.

Em razão disso, proporcionar mais experiências em contexto escolar é pensar em educação menor, conforme proposto por Gallo (2007), que leve a reflexão de uma escola que não esteja nos padrões impostos pelos sistemas de ensino, mas que ela transborde, crie, fascine, encante na mesma proporção que ela possa assustar os indivíduos que aguardam aquilo que já vem pronto, orientado, norteado. Portanto, a escola não pode funcionar como uma grande orquestra em que todos seguem a mesma partitura.

Sendo assim, compreendo que a escola é plural e ao mesmo tempo singular em relação aos sujeitos que a frequentam e, por esta razão, é meu dever como professora fazer com que ela seja pensada a partir das singularidades, para então se pensar nas generalidades que a compõem: quem sou eu?, quem é o meu aluno? , qual é o meu contexto escolar?, qual é o meu papel e de que forma posso oferecer um ensino de qualidade?, quais são as necessidades de aprendizagem do meu estudante?, quais são as experiências de vida que ele tem?, de que forma posso trazer essas experiências para a sala de aula??

Refletir sobre esses questionamentos é exercitar o pensamento. Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências, pois implica a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma inclusão hipotética e o ato de colocá-la experimentalmente em prova.

Sobre isso, Deleuze (1987, p. 96) nos diz que, pensar é um exercício, no qual se pretende chegar em novas possibilidades de se expressar o pensamento. Pensamos a partir de representações, de signos, o qual o autor denomina como um objeto de um encontro em que o inesperado poderá proporcionar a necessidade daquilo que faz pensar.

Logo, o signo pode ser qualquer coisa que nos leve ao ato de refletir filosoficamente, também, é o processo que promoverá o pensar e, por consequência o existir. Pensar e existir, como citado acima, se relacionam nos modos de se fazer, para então compreendermos aquilo que de início nos propusemos.

Sendo assim, parte-se da premissa de não pensar o ensino de línguas como algo que, segundo Volochinov (2018), decorre a concepção da consciência subjetiva, que a entende como um sistema de normas objetivas indiscutíveis e que seja privada de qualquer objetividade. Mas sim, aquela que compreende a língua como prática social, dialógica e dinâmica.

Desta forma, fazer um exercício do pensamento a partir dos signos é necessário para que se compreenda não só os seus significados próprios, passíveis de interpretação rasa, sem aprofundamento. Da mesma forma, é necessário para que façamos a análise a partir de outros modos de expressar outras ideias que estão em constante redefinição de seu significado, em um processo de autoconhecimento, tanto para o professor, quanto para o estudante.

Logo, pensar sobre a identidade, a qual só se “cria” por meio de signos que nos “tocam”, trazem sentido para nós, pois acreditamos que, ao entrarmos em contato com uma outra língua, outra cultura, podemos mudar nossa forma de agir, de pensar etc. E, esse envolvimento com as diferentes culturas e os choques gerados por elas, depende da intensidade e de como nos comprometemos com a contingência desse encontro, para que consigamos garantir a necessidade daquilo de nos inquieta e nos faz pensar.

A nossa inquietude se encontra no fato de não querer explicar o objeto de estudo a partir de diferenças que seriam explicadas por ela mesma. Mas, a partir do conceito de que se aprende algo por meio de diferentes maneiras e, que inclusive essas aprendizagens podem, talvez, nos ajudar a moldar quem somos e como nós nos identificamos.

Portanto, essas aprendizagens não podem ser medidas, mas podem ser interpretadas pela apropriação do saber e, como exemplo disso, partimos da observação e análise da aquisição de uma língua, que pode, inclusive, ser aprendida sem que alguém ensine. Eis, então, um paradoxo, pois aprende-se mesmo sem que alguém tenha nos ensinado algo.

Por isso, não cabe abordar as diferenças de se aprender um idioma, seja na escola comum ou na escola do sistema penitenciário, mas sim, evidenciar como ensinar um idioma a partir das particularidades de cada um e de se ter a oferta do ensino de um idioma dentro de um ambiente privado de liberdade em que a principal função da língua (a dialogicidade) não tem efetividade mediante a inúmeros pormenores, como por exemplo, a falta de recursos tecnológicos (que diga-se de passagem também não é um problema exclusivo do sistema prisional), que auxiliariam o estudante na ampliação de seus conhecimentos sobre a sua cultura e a apropriação dela, para então compreender a cultura e o idioma do outro.

Assim, a educação pode ser percebida como ponto de mediação que auxilia na descoberta de si por meio dos conhecimentos sistematizados, que procura romper com as

barreiras de que o professor é quem detém o conhecimento e por isso é um ser absoluto e verdadeiro²⁵.

Pensar a partir das generalidades é abstrair-se da ignorância de que o mestre saiba mais que seu aprendiz e, que mesmo no cárcere temos um território existencial e subjetivo e, portanto, é preciso desformar o professor para que ele compreenda o currículo como prática discursiva, que é flexível e deve ser democrático, atendendo às necessidades, principalmente, do sujeito mais importante: o aluno.

O papel do professor, neste caso, é de mediar as informações e os conhecimentos sistematizados de forma tal que, leve o estudante a sua superação. Que este seja capaz de refletir, pensar sobre a sociedade em que esteja inserido, para então, atuar ativa e criticamente sobre ela, que ele consiga superar seu estado anterior transformando a si e aquilo que o rodeia.

Portanto, pensar a educação nas prisões é fazê-lo a partir do par experiência/sentido, como afirma Bondía (2002). E, para além dessa correlação, pensar é o mesmo que romper com os simulacros, as idealizações, a fim de se conceber a identidade a partir dela mesma e não em meras representações que a generalizam, mesmo quando se trata do ambiente escolar. Pois, refletir sobre a identidade e como ela se constrói é tão subjetivo quanto pensar as experiências humanas e o que a torna significativa.

²⁵ O sentido de verdadeiro empregado aqui, se refere ao fato de o professor deter o conhecimento e, este permanecer inalterado ao longo dos tempos. Quando na verdade, sabemos que podemos aprender mesmo que não tenhamos alguém para nos ensinar.

CAPÍTULO 3: UM OCEANO DE INFORMAÇÕES E SUAS ILHAS SIGNIFICATIVAS

Nesta seção, apresento um oceano de informações (dados coletados) e suas ilhas significativas, - as análises que foram realizadas a partir dos dados coletados, que poderão ser apreciadas nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3, que correspondem respectivamente ao perfil dos estudantes da EJA do sistema prisional, o que dizem as atividades propostas para os estudantes e o plano de ensino.

Na primeira subseção, me detive apenas às respostas obtidas no questionário social aplicado aos estudantes da EJA, o qual é elaborado pela unidade penitenciária sempre ao início do ano letivo²⁶. O intuito é apresentar o perfil desses estudantes partindo da análise social (idade, cidade de origem, área de atuação antes de chegarem ao sistema carcerário etc.) para compreender melhor a comunidade escolar.

Já na subseção 3.2, a análise foi realizada a partir das atividades aplicadas aos discentes e, procurei pautar-me nas respostas dessas atividades (em alguns casos foi necessário reescrever, pois estavam à lápis e a escrita estava muito clara para que se pudesse scanear, além disso, nem todos têm caneta no material escolar²⁷), estabelecendo assim, categorias de análise: a percepção dos estudantes diante do ensino de um idioma voltado para a escola pública e a percepção da professora-pesquisadora acerca de como os discentes percebem o ensino/ aprendizagem de um idioma.

Na última subseção, foi realizada uma análise do plano de ensino, com o propósito de compreender melhor a organização da prática docente. Para isso, o aporte teórico foi fundamental para entender a dimensão desse documento: Aarão (2013); Assis (2008) e Lopes (2023).

3.1 Perfil dos Estudantes da EJA no sistema prisional

Como resultado do questionário social aplicado aos estudantes sobre idade, cor e gênero, iniciei a observação sobre as características dos estudantes do sistema prisional, como se pode observar no Quadro 7:

²⁶ O questionário aplicado tem como objetivo fazer um levantamento do perfil dos estudantes para que os professores da unidade conheçam o público-alvo.

²⁷ No início do ano letivo, os estudantes recebem um kit de material escolar composto por: caderno, caneta azul e preta, lápis de escrever, uma caixa de lápis de cor, borracha e régua. Mas no decorrer do ano escolar, os estudantes tendem a usar esses materiais como moeda de troca dentro dos pavilhões, seja para trocar por itens de higiene pessoal, seja para pagar dívidas, ou conseguir outros itens ilícitos. Por essa razão, nem todos fazem as atividades a caneta e, vice-versa.

QUADRO 7: IDADE / COR / GÊNERO

Respondentes	Idade	Cor	Gênero
J	28	Branco	masculino
E	36	Branco	masculino
L	24	moreno	masculino
I	29	branco	masculino
K	34	branco	masculino
G	31	branco	masculino
C	46	branco	masculino

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de um recorte de um questionário aplicado, 2022.

O quadro denota que, em sua maioria, os estudantes se consideram brancos, sendo apenas um, ‘moreno’. Nesse caso as opções de cor não foram colocadas na lousa em razão de se compreender que todos tinham o conhecimento das categorias apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (preto, branco, pardo, amarelo e indígena), pois compreendia que eles tinham o conhecimento. Além disso, a faixa etária dos estudantes se apresenta na faixa entre 24 aos 46 anos, o que evidencia que a população carcerária, da escola, é de um público mais jovem.

Ademais, trata-se de um público heterogêneo, principalmente por virem de lugares diferentes e distantes. Com culturas linguísticas diversas, além de se diferirem na religião e nas atividades trabalhistas que já exerceram, como se pode verificar no Quadro 8, referente a segunda parte do questionário social:

QUADRO 8: CIDADE/ ESTADO DE ORIGEM

Respondentes	Profissão que exercia antes	Cidade de origem	Religião
J	ajudante geral em construtora civil	Pernambuco	cristão
E	Pedreiro	São Paulo	cristão
L	balconista	São José dos Campos - SP	espírita

I	ajudante de distribuição AMBEV	Viçosa do Ceará	umbanda
K	motorista	São Paulo	cristão
G	Pintor	São Paulo	não se aplica
C	micro empreendedor / motorista	Itanhaem - SP	não se aplica

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de um recorte de um questionário aplicado, 2022.

Embora, nesse recorte apareçam muitos estudantes do Estado de São Paulo, observo que, mesmo estando dentro do mesmo Estado, há variação linguística, tradições e costumes diversos que precisavam ficar visíveis para os alunos, principalmente porque eles têm a perspectiva de que não há diferença linguística dentro do estado e tampouco em outros idiomas.

Em relação a variação linguística na língua inglesa, é preciso demonstrar para os estudantes que o idioma é falado pelo mundo inteiro, tanto por nativos, quanto por aqueles que a utilizam como segunda língua: temos o inglês indiano, o australiano e o brasileiro, como afirmam Cardoso & Lima (2020).

De acordo com os autores,

[...] “a língua se manifesta de maneira variável por estar condicionada a seus falantes e a pluralidade de seus comportamentos, culturas e identidades. O inglês é uma das línguas mais faladas no mundo, é a língua da globalização e de interação entre pessoas, por isso é multifacetada, multilíngue e multicultural. Ela possui diversas variações que são atribuídas por todos os seus falantes, é franca, sem um único dono e heterogênea (Cardoso & Lima, 2020, p. 481).

Por língua franca, entende-se que seja uma língua de contato que um grupo de falantes multilíngues desenvolve intencionalmente para que todos consigam se comunicar uns com os outros, sendo por esta razão heterogênea, multifacetada e multicultural (Cardoso & Lima, 2020).

E, por se tratar de um idioma que consiste na multiplicidade de culturas, podemos considerar que há diferentes variações do inglês, ou como aponta Rajagopalan (2005), trata-se de *World English*, um fenômeno linguístico que considera todos os ingleses falados como variação da língua e, que portanto deve ser ensinado nas escolas a fim de que os estudantes possam perceber e compreender as diferentes manifestações e evoluções provocadas por ela, isto é, pelas formas de se falar, já que a língua e a linguagem não são estanques.

Já na terceira parte do questionário, verifiquei há quanto tempo os discentes estavam fora da escola e as razões que os levaram a deixar o estudo de lado. Observemos o Quadro 9:

QUADRO 9: TEMPO FORA DA ESCOLA / MOTIVOS DO ABANDONO

Respondentes	tempo fora da escola	Por que motivo se afastou dos estudos
J	6 anos	para trabalhar
E	muitos anos	família
L	8 anos	para vender droga
I	9 anos	trabalho
K	19 anos	separação dos meus pais
G	15 anos	diversos fatores
C	28 anos	mudanças de endereços

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de um questionário aplicado em 2022.

O que se compreende a partir da observação dos dados é que há estudantes que estão há seis anos sem ter contato com a escola, mas que há alunos que nem se lembram há quanto tempo frequentaram o ambiente escolar. Além disso, os motivos que os levaram ao abandono da escolarização são diversos: para trabalhar, para vender droga, mudança de endereço, separação dos pais, entre outros.

A questão da evasão e do abandono escolar é também um problema dentro do sistema prisional. Em alguns casos, os estudantes iniciam seus estudos e por motivos de: doença, depressão, abandono da família etc., perdem o interesse nos estudos e abandonam a escola.

Todas as respostas do questionário, nos levam a crer que são fatores que influenciaram a formação de cada um desses indivíduos. Mostram quem eles são e como se constituíram ao longo de toda a sua vida. Por esta razão, no âmbito sociológico, abordar a identidade e identificação é conceber que os termos citados não se separam daquilo que compreendemos como sociedade e cultura, já que não há possibilidades de se conceber um sem o outro.

Nos caracterizamos por meio das mudanças que ocorrem ao longo dos tempos, bem como, por meio das diferenças e inconstâncias do nosso eu. E, isso permite que nossa identidade, permaneça aberta, imprevisível e capaz de se desestabilizar a partir da

identidade do passado em confronto constante com as possibilidades de uma identidade futura (Hall, 2006).

Nesse sentido, e com o intuito de entender quais eram os interesses e as expectativas que os discentes tinham em relação à escola, na última parte do questionário, os estudantes se depararam com questões que os fizeram refletir sobre a importância da escola. Observemos o Quadro 10, abaixo:

QUADRO 10: INTERESSES E EXECTATIVAS PARA COM A ESCOLA

Respondentes	Qual o interesse na escola/educação	Qual sua expectativa para com a escola
J	um aprendizado mais de vida e um trabalho melhor	ser um monitor
E	me profissionalizar	ter um bom aprendizado
L	terminar os estudos e ganhar remição	aprender
I	terminar o 3º EM	me formar
K	terminar os estudos e ganhar remição	ampliar os meus conhecimentos
G	busco conhecimento, qualificação, efetivamente adquirir consciência social	abrir portas para uma infinidade de possibilidades
C	concluir o EM	não se aplica

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de um questionário aplicado em 2022.

A partir das respostas, o que se observa é que os interesses pela escola / Educação também são diferentes: para aprender mais, conseguir um trabalho melhor, terminar os estudos, remição de pena; adquirir consciência social, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Embora os interesses sejam distintos, os discentes²⁸ têm a consciência de que sem a Educação não serão cidadãos críticos, como podemos verificar na resposta do estudante **G**. Além do mais, as expectativas que eles têm para com a escola é de que esta possa ampliar as possibilidades (*abrir portas para uma infinidade de possibilidades – estudante G*) para quando saírem em liberdade poderem conquistar seus objetivos, - como podemos verificar quando perguntados sobre se tinham interesse em continuar os estudos ao saírem da penitenciária (Quadro 11).

²⁸ Alguns estudantes não participaram do Censo Escolar em razão da matrícula ser posterior aos dados coletados pelos Professores da Unidade Prisional.

QUADRO 11: INTERESSES EM CONTINUAR OS ESTUDOS

Respondentes	Tem interesse em continuar os estudos fora da prisão?
J	sim
E	fazer engenharia
L	sim
I	sim
K	sim
G	sim, técnico em radiologia e Letras
C	sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de um questionário aplicado em 2022.

O que se compreender é que todos têm interesse em dar continuidade nos estudos fora do ambiente prisional. E, além disso, é possível depreender que os sonhos/ objetivos não são distantes, o que falta é, na verdade, apoio, orientação e incentivo por parte do sistema e, em muitos casos, da família. Do sistema em razão de que, ao saírem, essas pessoas não têm nenhum respaldo, ou melhor, acompanhamento psicológico e social para que possam ser (re)inseridos em sociedade. Ao contrário, por exemplo, da Espanha e de outros países que possuem políticas públicas que acompanham o ‘reeducando’ por até seis meses até que ele consiga se adaptar a ‘nova’ vida.

Isso ocorre em razão da legislação espanhola compreender que, embora o sujeito encarcerado esteja privado de liberdade, ele ainda continua fazendo parte da sociedade, não está excluído dela, como afirma Moledo (2014):

[...] ninguén pode dubidar da importancia dos estudos universitarios no processo de reinserción social e profesional das persoas privadas de liberdade, non só como parte esencial do tratamento, senón tamén pola consideración do interno como suxeito de dereito que non está excluído da sociedade, xa que continua formando parte dela (MOLEDO, 2014, p. 22-24)²⁹.

Em relação à família, embora o abandono de presos homens seja muito menor do que para as mulheres presas (Ferrari, 2021), ainda há casos, pois de acordo com Ferrari (2021):

Visitar alguém em uma prisão requer resiliência e paciência, planejamento, informações, conexões, tempo e recursos. É uma jornada que transforma a vida e a rotina dos familiares que peregrinam nas madrugadas pelos caminhos fatigantes que levam às cadeias. Os familiares acabam por cumprir pena juntamente com o detento, ao sofrer penalizações apesar de não terem relação com a “dívida social” dos apenados. Dedicam horas incontáveis antes e durante a visita, submetem-se ao controle e ao escrutínio do ambiente prisional, sujeitam-se a revistas corporais e a outros tipos de controle por parte da

²⁹ A citação foi mantida conforme o original em idioma catalão.

administração penitenciária, além de serem estigmatizados por grande parte da sociedade, muito embora não estejam presos.

Portanto, não são todos que se submetem a esses trâmites de visita e, por isso, trata-se de um dos motivos que levam as famílias a abandonarem essas pessoas privadas de liberdade.

Evidencia-se também que, o perfil dos estudantes da escola prisional, são em sua maioria homens que estão na faixa etária entre os 24 e 46 anos de idade, que têm como pretensão o término da escolarização para que possam ter oportunidades de emprego e de estudo, bem como, para serem cidadãos críticos, com consciência de que sem a Educação não há futuro e não há possibilidades de uma vida melhor. Para que tudo isso seja possível, o sistema penitenciário precisa enxergar que o modelo atual não reeduca ninguém, visa apenas a punição como única forma de corrigir o indivíduo e, quando este sai em liberdade, não tem as oportunidades que tanto aguardam e, então, voltam para os presídios.

3.2 O que dizem as atividades propostas para os estudantes

A partir da atividade, presente no material didático, sobre *Identity and Diversity* aplicada aos estudantes da EJA no sistema prisional, dei início a observação através das respostas sobre o que os discentes compreendiam por identidade e diversidade. Quadro 12, abaixo:

QUADRO 12: IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Questões	Respondente
1- What's the identity and diversity?	
Identidade é aquilo que se identifica como eu tenho própria formação cada um tem uma identidade como no seu caráter no modo de pensar tudo isso é um modo de identificar. Diversidade, aqui na escola temos muita diversidade de raça, cor e gênero.	C
identidade é um documento que nos seres humanos precisamos para viajar para outros países e sem esse documento nós brasileiros não conseguimos ir para lugar nenhum. E diversidade tem melhora de coisas que podemos aprender.	L
(identity) may name : ***** (diversity) customs, sports, arts, food, history, architecture etc.	F
identity - identifica a origem da pessoa, tal como onde nasceu, onde estudou. Diversity são diferença tal coisa do tipo: linguas, culturas, povos, características, costumes.	K

Ao my see identity is what nos define seres individuais e únicos. Dotados of personal, gostos, crenças e princípios morais, different uns dos outros. The conceito de diversity is bem amplo. Está present na different racial, nacionalidade, cultura, usos and costumes, no modo de se vestir, na music, na dance.	G
Identidade - não sei; diversidade - branco, negro, indígena, japonês ...	E

Fonte: Quadro elaborado pela autora³⁰, 2023.

O que nos chama a atenção ao observar as construções dos respondentes³¹ é que, para o estudante L, a identidade é vista apenas como um documento que nos possibilita viajar tanto para fora do país, quanto dentro do território nacional. Nesse caso, denomina-se de identidade sob rasura, como diria Derrida (1981, apud HALL, 2006, p.104), isto é, “uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.

Essas questões-chave sobre as quais o autor nos alerta dizem respeito ao modo como podemos interpretar a resposta desse aluno. Ora, se a identidade diz respeito a quem sou, data de nascimento, filiação, naturalidade e entre outros elementos que o Registro Geral apresenta, então, de uma certa forma, L não está errado. Mas é preciso fazê-lo perceber que, a identidade vai muito além do documento, o qual nos identifica enquanto cidadão de uma sociedade.

Acerca da identidade Bauman (2021) assevera que ela se torna instável a partir do momento que deixa de ser determinada por grupos específicos, bem como, de ser o foco de estabilidade do mundo social, se tornando ao mesmo tempo híbridas ao se deslocarem de um vínculo local pré-existente, como por exemplo, as normas sociais.

Além disso, antes da modernidade, a identidade era vista como uma atribuição: você era algo e só! Isto é, herdava a identidade de alguém, geralmente da família, então era comum se referir a alguém como da família tal, ou fulano filho de beltrano. Já durante a modernidade a identidade passou a ser uma construção de si a partir de um esforço individual, pois como afirma Bauman (2022 p.30):

O projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada, não tomou, porém, uma firme oposição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida exuberante e sólida identidade. Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização – fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo.

³⁰ A escrita dos estudantes foi mantida da forma como escreveram nas respostas ao questionário.

³¹ Optei por identificar os respondentes por letras para que pudesse preservar a identidade deles.

Sobre a identidade ser da responsabilidade do indivíduo, acreditava-se que, durante a modernidade, ela deveria ser tratada como projeto de vida e por conseguinte ser construída minuciosamente, através do esforço para se chegar a um objetivo:

A construção requeria uma clara percepção da forma final, o cálculo cuidadoso dos passos que levariam a ela, o planejamento a longo prazo e a visão através das consequências de cada movimento. Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto, senda a última impensável sem a primeira (Bauman (2022 p.31).

Nesse sentido, qualquer identidade que não fosse clara, ou sem objetivo era considerada um problema, já que para a concepção da época a identidade era definida como imutável. Atualmente, a identidade não é vista dessa forma. O mundo é mutável, logo, as pessoas também são, pois tudo é transitório e a identidade também, principalmente por consumirmos culturas de formas diferentes.

A esse fenômeno Baumann denomina como sociedade líquida, isto é, um mundo transitório que não se apegue a nada, nem a ninguém e que não se deixa levar por nenhum tipo de forma de vida durável. Nessa concepção não se trata de descobrir, inventar ou convocar uma identidade, mas, como impedi-la de ser demasiadamente firme, fixa.

Analizando a resposta do estudante E, este ao contrário da resposta do aluno anterior, não sabe ou não consegue pensar em uma resposta para a definição do que é identidade. O que denota que ele pode não ser o único indivíduo a não compreender essa amplitude do vocábulo no campo social, bem como no conceito filosófico.

Nesse sentido, entendo que abordar sobre a identidade no campo social e no campo filosófico é tratar de um tema abrangente, com ampla gama de aspectos que dizem respeito tanto à nossa existência individual, quanto a coletiva, uma vez que ela influencia nossas interações sociais, nossos valores morais e éticos.

Desta forma, para entender a identidade seja no campo social, seja no filosófico envolve a compreensão de quem somos, como indivíduos, e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, já que ela está relacionada à nossa identidade cultural (etnia, nacionalidade, religião, língua e tradições). Nossa cultura nos molda e ao entrarmos em contato com outras culturas, nos modificamos, porque estamos nos relacionando com o outro, há uma troca de interações sociais.

Já no campo filosófico, a identidade é concebida a partir de questões que exploram o eu (*self*), mas também considera a identidade moral (caráter, valores pessoais etc.), ou seja, de que maneira as ações interferem na minha integridade e identidade e na do outro com quem me relaciono.

E para tentar fazê-los assimilar a diferença entre identidade social e filosófica da identidade como documento de identificação, elaborei uma roda de conversa, durante uma aula sobre Identidade e Diversidade (ver Figura 2, abaixo), na qual pude discutir sobre o conceito restrito (um simples documento) e o conceito amplo de identidade, ou como afirma Hall (2006), identidades culturais, uma vez que todo o conhecimento construído e sistematizado pela sociedade surgiu a partir de nossos aspectos culturais, étnicos, raciais, linguísticos, religiosos e, também nacionais.

FIGURA 2: EQUAL AND DIFFERENT

Tema: <u>Equal and different</u>
Objetivos:
- refletir sobre as múltiplas variações de uma mesma língua;
- refletir sobre o que é identidade e diversidade a partir da aprendizagem de um idioma;
- usar pronomes pessoais e verbo <u>To Be</u> ;
Conteúdos
Texto: <u>"Diversity linguistic"</u> (material adaptado do livro Caminhar e Transformar: língua estrangeira moderna: inglês)
<u>To Be verb</u>
<u>Personal Pronouns</u>
Organização Metodológica
<u>Warm up</u> – levantamento de conhecimento prévio e contextualização
Reading – leitura do texto em língua portuguesa
<u>Let's start</u> – discussão sobre o tema a partir de questões norteadoras
Sistematização – respostas sobre as discussões realizadas (questões norteadoras)
Avaliação
Durante todo o processo de aprendizagem;

Fonte: Material adaptado pela Professora da turma, 2021.

A intenção dessa aula foi fazer com que os estudantes pensassem sobre o que é identidade e diversidade a partir da aprendizagem de um idioma. E que refletissem sobre a variação linguística, primeiro na LM e depois na LE. Assim, trabalharíamos também a utilização dos *Personal Pronouns* com o propósito de explicar os referentes às pessoas do discurso.

Para isso, utilizei o *Warm up* para fazer o levantamento de conhecimentos prévios e contextualizar a aula. Durante a roda de conversa sobre identidade e diversidade, em uma turma que a faixa etária varia entre vinte e cinco e trinta e sete anos, indaguei-os sobre o conceito dos vocábulos que faziam parte do tema da aula. Um dos estudantes, um rapaz baixo, de cabelos pretos e pele clara levantou sua mão e disse: “professora, identidade é documento, ‘RG’ não é?”

Aquilo que aos meus olhos, como professora, parecia simples, para eles não era. As expressões de espanto de certo modo me incomodaram e, naquele momento eu fiz o meu pré-julgamento, já que na minha cabeça, não era concebível uma pessoa não saber o que era identidade.

Estabeleço um paradoxo para essa situação, uma vez que a proposição contraria os princípios básicos que orientam o pensamento humano, pois, para compreender o pensamento do estudante em questão, é preciso elevar-se do abstrato ao concreto e, em seguida, apropriar-se do concreto para reproduzi-lo como concreto pensado, como diria Marx (2008) em “Contribuições à crítica da economia política”.

Vejamos, para o adulto ou para a criança a aprendizagem decorre a princípio daquilo que é abstrato: sua forma, o signo; para então, torná-lo concreto, seu significante, a imagem mental, e posterior, para o significado, ou seja, aquilo que torna o abstrato concreto, em que se pode fazer uso dentro de diversos contextos da linguagem.

Sobre essa questão, Volochinov (2017) assevera que, a língua quando ganha novo significado dentro de um contexto, perde sua identidade, isto é, para o falante não importa o aspecto da forma que ele vai dizer que permanece o mesmo em todos os casos de uso, mesmo sendo variados. O que importa é o aspecto da forma linguística a qual pode parecer em contexto concreto, de uma situação também concreta.

Logo, para aquela aula, naquela situação comunicativa, a palavra identidade foi compreendida dentro do contexto concreto que o aluno vivenciou em outras ocasiões, evidenciando que a língua é mutável, flexível e que leva em consideração o ponto de vista daquele que escuta e compreende, ou seja, o todo de um contexto concreto.

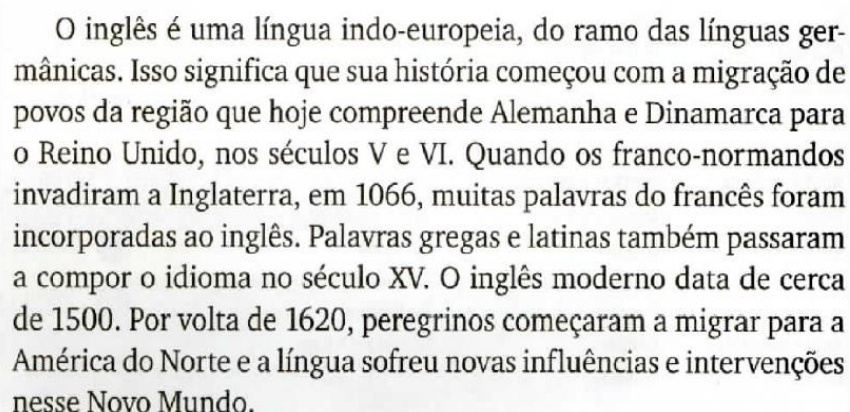
Por esta razão, os objetivos traçados para aquele momento, como por exemplo, refletir sobre as múltiplas variações de uma mesma língua, a partir do que é identidade e diversidade dentro de um contexto de aprendizagem de um idioma, se torna de suma relevância para compreendermos o *self-teacher* e o *self-student*. Pois, como propõe Telles (2012) é preciso proporcionar espaços para criar oportunidades para que, tanto os docentes, quanto os discentes recuperem, reconstruam e representem os significados de suas experiências, sejam elas linguísticas, pessoais e/ou pedagógicas.

Por *self-teacher* compreende-se que seja as diferentes experiências que tive e que ainda tenho como professora: eu-professor. E em relação ao *self-student* são as experiências que os estudantes tiveram e que cabe a eles recuperar, reconstruir e representar os significados: eu-estudante. Logo, o primeiro se refere ao meu ponto de vista sobre a situação de aprendizagem e, o segundo, a perspectiva do estudante.

Desta forma, todos esses elementos que corroboram para a construção do indivíduo, nos levam à ideia de pertencimento da e na sociedade em que estamos inseridos. Os acontecimentos, uma conversa e até mesmo uma aula são capazes de nos moldar e ajudar nessa construção de si.

Como foi o caso da discussão sobre a diversidade linguística, por meio da leitura e análise do texto proposto na seção “Interaction”, do livro “Caminhar e Transformar”, exposto na Figura 3, 4 e 5 abaixo:

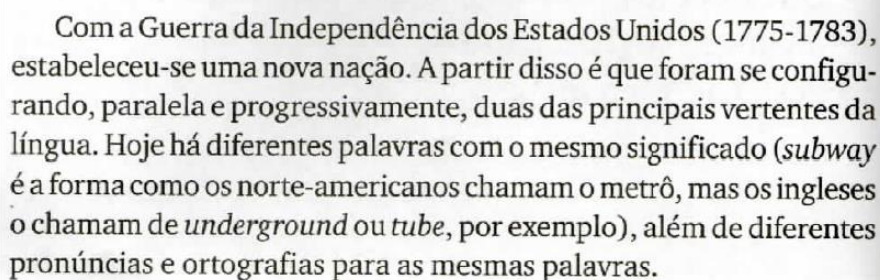
FIGURA 3: TEXTO DA AULA SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA



O inglês é uma língua indo-europeia, do ramo das línguas germânicas. Isso significa que sua história começou com a migração de povos da região que hoje compreende Alemanha e Dinamarca para o Reino Unido, nos séculos V e VI. Quando os franco-normandos invadiram a Inglaterra, em 1066, muitas palavras do francês foram incorporadas ao inglês. Palavras gregas e latinas também passaram a compor o idioma no século XV. O inglês moderno data de cerca de 1500. Por volta de 1620, peregrinos começaram a migrar para a América do Norte e a língua sofreu novas influências e intervenções nesse Novo Mundo.

Fonte: Caminhar e Transformar, FTD, 2013, p. 12.

FIGURA 4: TEXTO 2 DA AULA SOBRE DIVERSIDADE



Com a Guerra da Independência dos Estados Unidos (1775-1783), estabeleceu-se uma nova nação. A partir disso é que foram se configurando, paralela e progressivamente, duas das principais vertentes da língua. Hoje há diferentes palavras com o mesmo significado (*subway* é a forma como os norte-americanos chamam o metrô, mas os ingleses o chamam de *underground* ou *tube*, por exemplo), além de diferentes pronúncias e ortografias para as mesmas palavras.

Fonte: Caminhar e Transformar, FTD, 2013, p. 12.

FIGURA 5: DIVERSITY - TEXTO 3

Look at Diversity

Pesquisar a origem das línguas significa entrar em contato com a história da humanidade: disputas políticas acarretaram (e ainda acarretam) encontros ou choques entre diferentes povos, o que possibilitou a diversidade cultural que encontramos no mundo hoje.

A República Cooperativa da Guiana, por exemplo, que fica no norte da América do Sul, foi primeiramente ocupada por holandeses, que competiram por dois séculos com britânicos e franceses pelo controle da sua costa. Quando conseguiu a porção ocidental do território, a Grã-Bretanha estabeleceu ali sua colônia por mais de cem anos.

Já o Quênia, um país da África oriental, foi habitado por povos bantos, incluindo os Kikuyu e os Maasai. A costa foi ocupada por comerciantes árabes no século VII e por portugueses durante os séculos XVI a XVIII. A região tornou-se um protetorado inglês em 1890 e uma colônia da coroa em 1920. Sua independência data de 1963.

Fonte de pesquisa: American Heritage Dictionary. Disponível em: <<http://ahdictionary.com>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

	Co-operative Republic of Guyana	Republic of Kenya
Capital	Georgetown	Nairobi
Official languages	English, Portuguese and Spanish	Swahili and English
National and regional languages	Portuguese, French, Spanish, Akawaio, Macushi, Waiwai, Arawak, Patamona and other languages	Kikuyu, Luo, Kiluyia, Kikamba, Samburu, Maasai, Hindi and Gujarati
National language	Guyanese Creole	Swahili
Independence from the United Kingdom	26 May 1966	12 December 1963
Republic declared	23 February 1970	12 December 1964

Fonte: Caminhar e Transformar, FTD, 2013, p. 14

Diante da leitura e análise dos textos apresentados, foi possível observar junto aos estudantes a influência de fatores históricos, econômicos e sociais na formação de uma língua, bem como compreender que por meio dessa (trans)formação linguística, hoje vimos com maior facilidade as múltiplas variações de uma mesma língua.

Em decorrência desses estudos sobre as variações, os discentes foram levados a perceber que a linguagem é algo vivo, dinâmico, em constante modificação, perpassando a trajetória histórica da língua materna e posteriormente para a língua-alvo, o inglês.

Já na atividade em que se discutia sobre a cultura estar vinculada ao ensino de línguas, foi aplicado um questionário com 4 perguntas aos alunos com o propósito de que eles pudessem refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa:

- 1- O que você compreende ser importante estudar na disciplina de inglês?
- 2- Em sua opinião, é importante estudar outras culturas na disciplina de inglês? Explique de que forma isso contribui para o seu desenvolvimento.
- 3- Comente, de forma breve, o que você compreende da cultura britânica e norte-americana. Em seguida, desenvolva um parágrafo, a fim de explicar se você tem sido influenciado, de alguma forma, por elas.

4- Como você se sente ao estudar a cultura de outros países que falam a língua inglesa?

Os respondentes da questão 1, trouxeram as seguintes reflexões apontadas no Quadro 13:

QUADRO 13: O QUE VOCÊ COMPREENDE SER IMPORTANTE ESTUDAR NA DISCIPLINA DE INGLÊS?³²

É importante não só pela cultura que nos traz, mas também no aspecto profissional. Ao dominar a língua inglesa a fundo, você fica por dentro de expressões gerais e tem um entendimento melhor sobre aquelas pessoas.	C
Para ter um melhor conhecimento e ter um bom estudo, saber outra cultura sendo que é muito importante saber falar outros idiomas. Dominar a língua inglesa é fundamental para quem quer conhecer novas culturas.	E
Para conhecer novas culturas e países. Em qualquer lugar saber a língua inglesa abrirá várias portas p/ emprego etc. Para abrir vários horizontes da língua mas complexa do mundo e sua determinada experiências fundamentais para o progresso no seu financeiro.	F
verbo to be.	G
Interessante!	I
O inglês apresenta uma nova cultura de aprendizado de línguas necessário aprender porque se tiver uma oportunidade é preciso falar inglês. Como nos apresentarmos, saber pedir algo, pelo menos o básico, acho interessante sabermos para facilitar nossa comunicação e convivência.	J
Na minha opinião é fato a importância de se estudar a Língua Inglesa, pois ela nos trás o conhecimento da cultura e nos torna ainda mais cultos. Enfim a importância é grande de se aprender a estudar na disciplina de Inglês, Há uma necessidade.	K
Aprender.	L

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de um recorte de um questionário aplicado, 2022.

De maneira geral, a maioria dos respondentes disseram que dominar a língua inglesa é importante para que possam entender melhor as expressões que os nativos utilizam, bem como, para conhecer novas culturas; para conquistar posições melhores no emprego e entre outros aspectos.

Sobre o domínio de um idioma, Kanavillil Rajagopalan (2022), durante uma conferência de encerramento, do IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras³³, nos

³² Optei por transcrever as respostas conforme estava no questionário aplicados aos discentes.

³³ O IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras, foi organizado pela Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, campus de Assis em setembro de 2022.

mostra que é preciso refletir sobre o que significa ensinar uma língua estrangeira, pois, *a priori*, quando ensinamos algo a alguém, o objeto de estudo é estranho e só se torna conhecido à medida que vamos adentrando essa seara. O estudante então passa a dominar essa língua. Mas, quando dominamos uma língua será que ela continua estrangeira?

O autor assevera que, se a língua ainda é estrangeira, logo, não estamos aprendendo, não estamos dominando-a e, que na melhor das hipóteses, é a língua que está nos dominando.

Portanto, a questão da dominação, das relações de poder que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica, trata-se na verdade de perspectivas diferentes, já que aquilo que é estrangeiro / estranho, de certa forma, encaramos como algo que é nativo, já dominado por nós ao consumirmos músicas, filmes, séries e outros conteúdos advindos de outros países.

Quando perguntados sobre a importância de se estudar outras culturas durante a aula de língua inglesa, obtivemos as seguintes respostas (Quadro 14):

QUADRO 14: É IMPORTANTE ESTUDAR OUTRAS CULTURAS NA DISCIPLINA INGLÊS

Apesar na minha dificuldade, ela nos traz imensa benefício, ao ler livro, filme, numa viagem e no trabalho. Conhecer novas culturas é uma forma de conhecer coisas novas, conhecer modos de agir diferentes dos nossos.	C
Eu achi sim bom ter um bom estudo ainda melhor quando o professor ou professora tem uma relação em sentido aluno e professores assim facilita o bom aprendizado.	E
Sim, podemos utilizar o inglês como forma de trabalho e conhecer diversas partes do mundo e suas culturas e gírias.	F
A cultura também é um idioma através das culturas de outras nações. Conhecermos elas pouco mais dessa nação por meio das modas, hábitos e costumes desses povos em cada cultura apresenta traços da identidade coletiva/ individual. Sim, essa disciplina é principal para nosso desenvolvimento econômico e cultural em nosso dia a dia em diversas áreas do mundo a forma mas funcional e o trabalho intercâmbio e o aprendizado ***** (palavra ilegível) em sua vida.	G
Acho sim porque assim podemos aprender mais e vai ajudar até mesmo a nos preparar para o futuro. Tudo que acrescenta no meu conhecimento, isso contribui para o meu desenvolvimento e é importante aprendermos outras culturas para ampliarmos nossa cultura. E termos um entendimento mais completo.	I
Creio que um dia posso aprender para ensinar o próximo e da aula de inglês para o aprendizado, com certeza isso pode me trazer um melhor desenvolvimento e conhecimento.	J

Para mim expandir os meus conhecimentos é necessário que eu aprenda sobre outras culturas sendo a partir da língua inglesa pois é uma língua universal.	K
Sim porque hoje em dia a gente vai em qualquer lugar tem gente falando inglês.	L

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de um recorte de um questionário aplicado, 2022.

De certo a cultura é de suma importância na aquisição de uma segunda língua (SL) e os estudantes compreendem isso em suas respostas, pois se trata de algo indissociável da língua, já que do ponto de vista cultural somos constituídos pela linguagem.

Sobre as relações entre língua e cultura, Bennet (1997, p. 16) afirma que “*many students (and some teachers) view language only as a communication tool*³⁴,” esquecendo-se que ela é também um sistema de percepção e representação do nosso pensamento, que inclusive vai muito além de traduzir palavras, ou aplicar regras de uma língua. Para o autor, o ensino que está pautado nesse modelo leva o estudante a se tornar o que ele denomina de *fluent fool*, “*a fluent fool is someone who speaks a foreign language well but does not understanding the social or philosophical content of that language*³⁵” (Bennet, 1997, p. 16).

Portanto, o ensino e aprendizagem de uma SL ou de uma língua estrangeira (LE) precisa estar pautado no ensino da realidade do idioma alvo, assim como aprendemos a LM, já que por meio dela procuramos encontrar semelhanças com nossos costumes, comportamentos e hábitos e inclusive situações rotineiras.

Por esta razão, a questão da cultura do outro precisa estar muito bem fundamentada ao se organizar uma matriz curricular, isto é, é preciso estar claro tanto na matriz da disciplina, quanto no material didático a ser utilizado pelo professor e, este estar preparado para desenvolver o trabalho com os estudantes de forma ética e, acima de tudo, sensível, pois para se ter o domínio de uma SL, é preciso estar aberto³⁶ ao novo contexto cultural que esse idioma irá nos proporcionar.

Ressalto essa problematização, em razão da maioria dos materiais de LE, abordar mais a cultura da língua alvo do que a de outros países falantes da língua inglesa. E, sobre a abordagem da cultura no ensino de línguas, McKay (2004) afirma que, há três níveis de

³⁴ Muitos estudantes (e alguns professores) veem a língua apenas como uma ferramenta de comunicação (tradução nossa).

³⁵ *Fluent fool* é uma pessoa que fala uma língua estrangeira bem, mas que desconhece os componentes sociais e filosóficos dessa língua (tradução nossa).

³⁶ Em relação a palavra ‘aberto’, optou-se pela utilização em razão de muitos professores não se sentirem confortáveis em tratar de alguns aspectos culturais de determinados países. Lima (2009) afirma que este posicionamento está ligado à uma concepção errônea de ensino de cultura, isto é, que professores precisam passar fatos para seus estudantes ao invés de torná-los hábeis para que possam analisar esses fatos e dar sentido a eles.

cultura que precisam ser levadas em consideração quando o professor decide qual material usar com seus alunos: a) *source culture* – em que o professor pode ensinar sua própria cultura (carnaval, bumba meu boi, folclore etc.); b) *target culture* – aborda-se a cultura linguística de determinada região (gírias, regionalismos etc); c) *international target culture* – ensina-se sobre as diferentes culturas ao redor do mundo.

Em razão disso, ensinar outras culturas durante a aprendizagem de um idioma é de suma importância, não só para a ampliação de vocabulário, mas também para expandir o conhecimento de mundo.

Outra questão que discutimos muito durante a aula foi a pergunta três (Q3), em que os estudantes tiveram que identificar se, durante o aprendizado da língua inglesa, eles sofriam mais influência da cultura britânica ou da norte-americana. As respostas podemos verificar no Quadro15, abaixo:

QUADRO 15: CULTURA BRITÂNICA E NORTE-AMERICANA DE QUE MANEIRA SOMOS INFLUENCIADOS POR ELAS (Q3)

A cultura dos 2 países é bem diferente um do outro, em vários aspectos, e não me vejo influenciado pela cultura deles.	C
Eu acho muito bom assim fica melhor para todos um bom estudo e um ótimo aprendizado. Sim eu me sinto influenciado porque quero aprender inglês. Acho sensacional o modo que as pessoas se transforma com o inglês britânico e o norte-americano tanto em um cineasta ou como um ator ou músico de sucesso no mundo,	E
Claro que sim! Meu sonho é conhecer a Inglaterra. Por o país é desenvolvido e a educação é muito primordial na Inglaterra e na América do Norte.	F
A cultura inglesa tanto a norte-americana quanto a britânica está presente em nossas vidas desde a descoberta do Brasil praticamente, acredito que essa influência tem nos influenciado até demais, cada vez deixamos de lado a nossa brasilidade e nos apropriamos de termos e expressões e cegamente, ou não, aderimos padrões que até então nós (palavra ilegível) nada teve a ver com nossa gente.	G
Eu acho interessante. Diferente! Eu mesmo gosto da cultura deles e sempre costumo aprender mais sobre a cultura deles. Mais por ser outra cultura diferente da nossa acho legal que com isso também posso aprender e respeitar a diversidade. (de certa forma porque tem presente em nosso dia-a-dia e acaba influenciando o que nos identificamos).	I
falar americana é muito interessante aprende outra cultura. Britânica também é uma cultura totalmente diferente creio que um dia posso viajar para esse país, pregar é evangelizando é salvar os necessitados que precisa de ajuda e salvar alma para Jesus.	J
Bom a cultura britânica me influenciou e me influencia em diversas áreas, sendo tipo música, nas roupas, agora a cultura norte americana também influencia, pois é a língua de um país de primeiro mundo.	K

não sei explicar professora, não conheço as culutras britânicas e norte americanas mas tenho vontade de conhecer.	L
---	----------

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de um recorte de um questionário aplicado, 2022.

No caso dessa questão, é evidente que os estudantes, em sua maioria, concordam que tanto a cultura britânica, quanto a americana influenciaram as suas vidas: na música, filmes, modos de se vestir, agir; mas, também estão cientes de que, por meio da cultura é possível respeitar a diversidade “Mais por ser outra cultura diferente da nossa acho legal que com isso também posso aprender e respeitar a diversidade [...]” (resposta evidenciada pelo estudante I).

Aqui é preciso fazer um parêntese antes de seguirmos com a análise a fim de esclarecer que, não estou priorizando a cultura x ou y, mas, sim, evidenciando que no Estado de São Paulo, ao se definir o ensino de língua inglesa nas escolas, o Currículo Paulista (2019) em consonância com a BNCC, privilegia a aprendizagem da LI através do conceito de língua franca, questionando a visão que o único inglês “correto” a ser ensinado seja aquele falado ou nos Estados Unidos (inglês americano), ou na Inglaterra (inglês britânico).

Sendo assim, o professor, a partir de sua formação acadêmica, opta por escolher entre o idioma inglês americano, ou inglês britânico, podendo apresentar as duas vertentes aos estudantes durante as aulas. Por este motivo a questão três apresentou como escolhas culturais apenas os dois países, já que não se tem o hábito de apresentar, por exemplo, o inglês falado na Índia, ou na Austrália, ou em qualquer outra parte do mundo.

De volta a análise, a influência cultural por meio de uma língua estrangeira pode ser compreendida por meio da pedagogia histórico-crítica e, também, pela psicologia histórico-cultural, isso porque ambas seguem a mesma linha teórica, sobre a relação entre cultura e língua, mesmo esta última não sendo seu objeto principal de estudo. Tanto para a PHC, quanto para a psicologia histórico-cultural o “funcionamento mental humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais” (Paiva, 2014. p.128).

Primeiro porque, a cultura ocupa papel importante na forma como pensamos, agimos e nos relacionamos com o mundo. À medida que nos envolvemos com as atividades sociais, adquirimos conhecimento e compreensão da cultura na qual estamos imersos: a linguagem, as normas sociais, valores, crenças e práticas. Todas essas formas de mediação cultural moldam nossa cognição e comportamento conforme nos apropriamos de cada uma delas.

Segundo, em razão de nós, seres humanos, utilizarmos artefatos culturais já existentes e/ou a criação deles para permitir regular as atividades biológicas e comportamentais, sendo, a linguagem considerada um desses artefatos culturais, de acordo com Vygotsky (1962, *apud* Paiva, 2014), ela não pode estar separada do contexto histórico e social, uma vez que, ela tem papel importante no desenvolvimento mental e é a principal ferramenta de mediação.

Logo, o ensino de uma SL, ou de uma LE a partir das aproximações entre língua e cultura está associada à integração social e psicológica do aprendiz com a aquisição da *target-language*, em um processo de aculturação, que segundo Paiva (2014) é um processo pelo qual o aprendiz se sujeita a integrar-se na cultura do outro, sugerindo que durante a aprendizagem de uma língua, se perca a identidade, já que a aculturação envolve modificação nas atitudes, conhecimentos e comportamentos.

Ao contrário do que Paiva propõe sobre a aculturação, não vejo como uma perda de identidade, mas sim uma ressignificação dela, pois, a língua, assim como a cultura, ocupa diversos lugares e, este é mesmo ocupado pelos indivíduos, seja este lugar um contexto de aprendizagem ou não, e deveria estar/ser acessível a todos, já que se trata de patrimônio e capital cultural capaz de oportunizar experiências a partir da interação através da linguagem. A língua somos nós. É o que nos identifica e é aquilo que nos permite criar, dar sentido e significados diversos. Ou como diria Bondía (2002), trata-se do como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece. Portanto, não estamos perdendo nossa identidade, mas, sim, ressignificando quem somos.

Outro aspecto importante de ser abordado é a relação entre língua e cultura a partir dos processos de dominação de uma determinada língua, Barber (1996, *apud* Kumaravadivelu, 2006) e Ritzzer (1993, *apud* Kumaravadivelu, 2006) apontam que isso ocorre em razão do impacto da globalização na vida sociocultural das pessoas. Essa globalização cultural estaria ligada diretamente pela homogeneização cultural em que a cultura norte-americana de consumo constitui o centro dominante e, por consequência o inglês seria o idioma mais requisitado no mercado de trabalho.

Por outro lado, Giddens (2000, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006) afirma que a globalização estaria descentrada, pois todos têm acesso a outras culturas de formas diversas: acesso a programas de televisão de diferentes países; exportação de produtos advindos da Índia; a ocorrência maior de imigrantes de diversas partes do mundo etc.

Já uma outra linha de pensamento, apresentada por Arjun Appadurai (1996 *apud* Kumaravadivelu, 2006) e por Robertson (2003, *apud* Kumaravadivelu, 2006), assevera

que, na verdade se trata de uma tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural, isto é, tanto uma quanto a outra estão acontecendo juntas, ao mesmo tempo.

Evidentemente que essas problematizações dizem respeito a forma como alguns teóricos de aquisição de segunda língua não exploram de forma efetiva as relações de poder e o quão elas são injustas ao limitarem as oportunidades que os estudantes têm ao praticar o idioma fora da sala de aula, principalmente, quando essas limitações estão atreladas às rotulações (motivados ou não; introvertidos x extrovertidos) e as relações de poder que os impedem ou os estimulam a interagir.

Desta forma o que se compreende é que a transmissão cultural é na verdade um processo em que as culturas em contato se modelam e se remodelam a fim de suprir as necessidades umas das outras, criando assim, novas identidades culturais. Ou como prefere Norton (2000a, *apud* Paiva, 2014, p.170), *a forma como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é constituída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa compreende as possibilidades do futuro* diz respeito a como enxergamos nossa identidade, principalmente sob a ótica da linguagem, a qual ganhamos acesso (ou este é negado) às redes de conexões de poder que nos dão a oportunidade de falar, de negociar o sentido sobre mim em relação a um mundo social muito maior e que constituem a vida diária.

Ainda sobre as atividades realizadas, abaixo destacamos a análise sobre a questão de os estudantes perceberem seus sentimentos ao estudar outras culturas. O que os motiva a entrar em contato com determinados conhecimentos advindos de outras partes do mundo durante a aprendizagem de um idioma. No Quadro 16 é possível evidenciar de que forma os discentes se sentiam ao estudar a cultura de outros países durante as aulas de inglês a partir do seguinte questionamento explicitado:

QUADRO 16: COMO VOCÊ SE SENTE AO ESTUDAR A CULTURA DE OUTROS PAÍSES QUE FALAM A LÍNGUA INGLESA?

pra mim, e muito complicado na dificuldade que tenho em aprender.	C
Eu me sinto bem confortável para obter um melhor aprendizado com outras culturas.	E
Privilegiado! Bom eu me sinto muito grato porque e muito bom estar estudando a língua inglesa porque e necessário estudar outro idioma.	F
Estimulado a continuar estudando. Pois quanto maior conhecimento, maior o leque de possibilidades.	G
Eu me sinto feliz porque além de estudar outra cultura, aprendemos cada vez mais. Para mim é gratificante poder adiquirir mais conhecimento.	I

Muito legal tem que se forsa muito para aprender da o melho e da muita atensão nas aulas. Tenho uma grande curiosidade em estudar e aprender.	J
Eu mi sinto honrrado, grato mas também um pouso atrasado, pois em muitos países pessoas falam ingles pois aprendem na escola quando eram crianças, e no Brasil há debilidade na educação; então mi sinto atrasado.	K
me sinto que podemos falar o inglês para traduzir.	L

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de um recorte de um questionário aplicado, 2022.

A partir das respostas, depreende-se que os estudantes entendem que é importante além da aprendizagem de um idioma, também é essencial aprender uma nova cultura para que possam continuar evoluindo, pois, muitos se mostram gratos e felizes por estudar, por ter a oportunidade de experienciar, por meio da língua inglesa, culturas diversas: “Muito privilegiado”; “Privilegiado!”; Para mim é gratificante”; “Eu me sinto feliz”; “Muito legal” e entre outras expressões que apareceram nas respostas.

É evidente que eles também reconhecem suas dificuldades durante o processo de aprendizagem: “Eu me sinto horando, grato, mas também um pouco atrasado [...] – estudante K); “pra mim, e muito complicado na dificuldade que tenho em aprender” (estudante C). Toda essa defasagem de ensino que eles somaram ao longo da vida, bem como outros fatores que os levaram a sair da escola, não só da escola básica, mas de algumas escolas prisionais também, deixa evidente que para o estudante adulto leva-se mais tempo para aprender, mas que eles têm vontade, curiosidade em relação ao “novo”.

Certamente que para o estudante da EJA seja muito mais difícil aprender um idioma, assim como qualquer outra disciplina, principalmente pelo fato de se ter alunos com níveis diferentes de proficiência na mesma sala de aula. Além disso, a função, o objetivo daquele aprendizado devem estar muito claro para o estudante da Educação de Jovens e Adultos, ou não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas.

Desta forma, toda essa curiosidade que os alunos têm fica facilmente evidente, por exemplo, em atividades de Roda de Conversa, que auxiliam o professor a perceber os conhecimentos prévios, além de possibilitar um diálogo mais produtivo que poderá ocorrer durante toda a aprendizagem. Silva (2020) afirma que a roda de conversa é uma ferramenta formativa em que é possível evidenciar as múltiplas potencialidades na aquisição de saberes, produção e disseminação de conhecimento, além de se poder construir identidade e fortalecer o grupo quanto à prática do diálogo organizado e sistematizado. Por meio da escuta sensível e o cuidado mútuo que nos permite averiguar

os conhecimentos prévios dos estudantes e em quais conteúdo se faz necessário a retomada.

Exemplo dessa prática, foi a discussão³⁷ que ocorreu sobre identidade, diversidade e diferença com as turmas do 8º e 9º anos em continuação com a aula em que trabalhamos os conceitos. Posteriormente, abrimos para alguns questionamentos e os estudantes fizeram uma sistematização de seus argumentos na folha de atividade. Abaixo um recorte da atividade desenvolvida com os estudantes:

FIGURA 6: QUESTÕES NORTEADORAS DA ATIVIDADE RODA DE CONVERSA

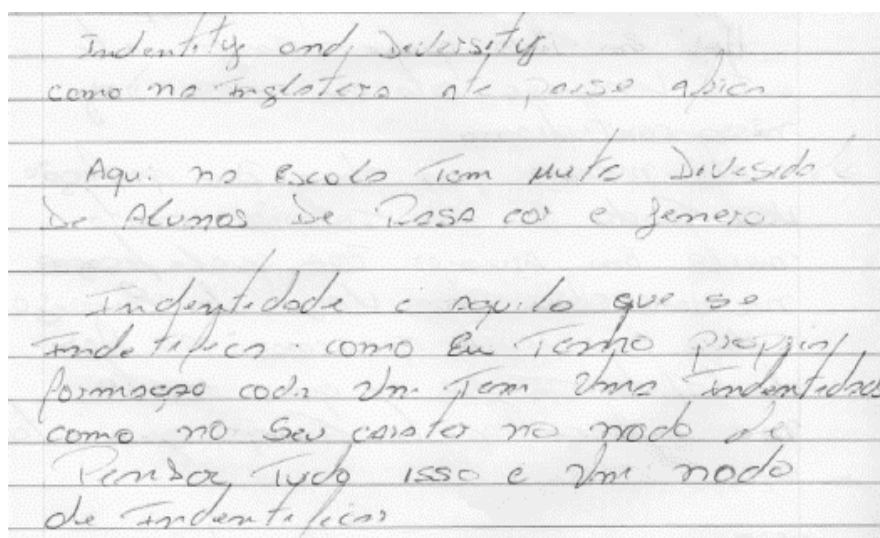
- 1- What is the identity and diversity for you?
- 2- How do you identify yourself?
- 3- Study other language is important to you? How?
- 4- Are we equal or different? Explain it.
- 5- Tell me about your history with English language when you study before the prison and now.
- 6- What is/ are the problem in study English to you?
- 7- Study English language may to contribute for your development? How?

Fonte: retirado do material adaptado da professora, 2022.

O objetivo dessa atividade foi fazer um levantamento prévio dos conhecimentos que os estudantes tinham a respeito do tema. Desta forma, foi possível fazer aproximações entre a LM e a língua-alvo.

Nas figuras 7, 8 e 9 é possível acompanhar parte do que foi construído na roda de conversa e sistematizados por eles.

FIGURA 7: SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDANTE C



³⁷ As discussões das rodas de conversa não puderam ser gravadas. Por esta razão, toda discussão foi sistematizada em questionários que os estudantes foram respondendo concomitante à discussão.

Fonte: Recorte da sistematização do estudante C, realizada pela autora, 2022.

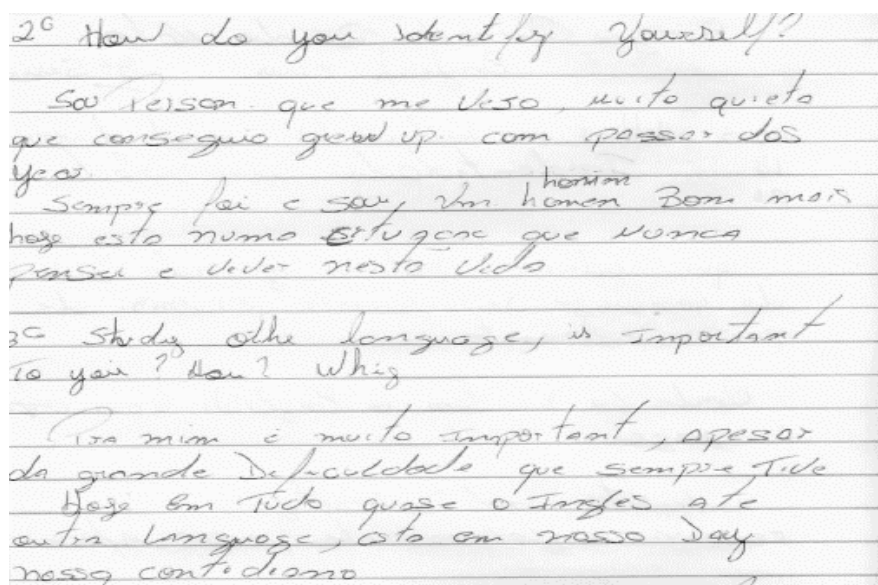
Neste recorte, é evidente que os alunos estão cientes da diversidade que há na escola. O estudante C afirma, inclusive, que essa diversidade é de raça, cor e gênero.

A escola é o lugar mais diverso e plural, pois é nela que as diferenças são discutidas, evidenciadas e conscientizadas. Em razão disso, desde 2003, com a sanção da Lei 10.639, as escolas devem trabalhar a história das diferentes raças, principalmente, aquelas que se relacionam com a cultura afro-brasileira, cujo objetivo é superar os preconceitos sobre a África e o negro brasileiro, proporcionando, assim, uma visão afirmativa acerca da diversidade cultural e humana.

Assim, como abordar que a questão racial está intrinsecamente relacionada com a cultura, a linguagem e a identidade. Sobre este último, é perceptível que o estudante ora confundi os termos identidade e identificação: “identidade é aquilo que se identifica, como eu tenho própria formação cada um tem uma identidade como no seu caráter no modo de pensar, tudo isso é um modo de identificar”.

Nesse excerto se compreende que a identidade para o estudante C tem relação com a formação, com o caráter e que esses elementos ajudam na identificação de quem ele é. Por esta razão, é importante tratar desses temas, identidade, cultura, linguagem e diversidade, não como temas transversais, mas sim, como questões do conhecimento, a partir de teorias que estabeleçam conexões com a prática.

FIGURA 8: SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDANTE C - PARTE II



Fonte: Recorte da sistematização do estudante C, realizada pela autora, 2022.

Há tempos que pesquisadores discutem sobre o papel das atividades do aluno, principalmente por esta revelar os processos que ela é capaz de desencadear no aluno. Nesse sentido, ao observar e analisar a questão “*How do you identify yourself?*”, identifico que o estudante mescla a língua materna com a língua estrangeira, de forma a tentar responder o que fora proposto: “Sou *person* que me vejo muito quieto que consegue *grew up* com passar dos *years* [...]”. Esse estudante demonstra conhecimento da língua-alvo. E mais, nos mostra que esse tipo de atividade é significativa para ele, pois permite que ele se exponha.

Sobre as atividades significativas, Villela & Archangelo (2015, p.21-22), nos asseveram que, “se intencionalmente, [...] a atividade do aluno em sala de aula não apenas propicia conhecimentos. Bem manejadas, configura-se como forma valiosa de [...] pensar e aprender, com amplo impacto na vida emocional e cognitiva do aluno”. Logo, a atividade proposta permitiu que o estudante construísse sentidos a partir de suas experiências que teve e que ainda mantêm com a língua inglesa.

Afinal, que professor nunca se deparou com a pergunta “por que estamos estudando isso?”, ou ainda, “por que eu preciso estudar”. Tornar significativo o intuito de aprender é partir do concreto, como assevera Marx (2008), Volochinov (2017). E o concreto para esses estudantes é entender a importância e o qual o papel que a escola tem na vida de cada um.

Sobre essa questão, destaco algumas imagens sobre o trabalho realizado em sala de aula a partir de alguns questionamentos que, geralmente são realizados na escola prisional quando vamos conhecer os estudantes. E, no caso da penitenciária onde lecionei, nem sempre são os mesmos estudantes que comparecem à escola e, nem sempre conseguimos entrar na escola com tanta frequência, já que tudo depende de: “como a cadeia está hoje?”.

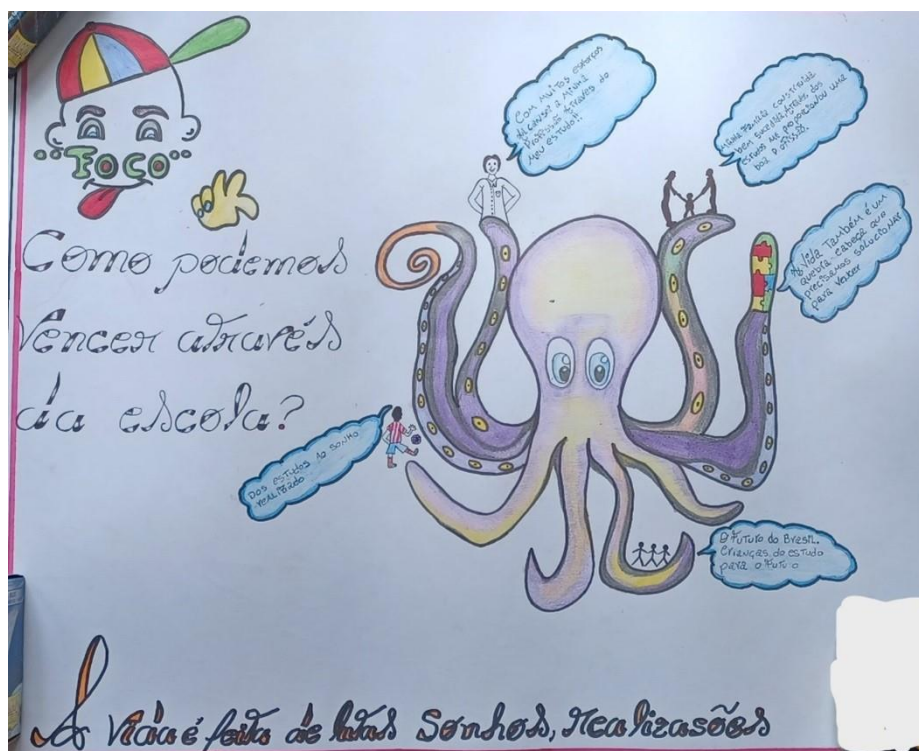
É por esta razão que, o professor precisa ter mais de um planejamento de aula para que se consiga atender as demandas da escola. Exemplo disso são as aulas com temas transversais, como saúde, alimentação, a importância dos estudos. Todos esses temas são desenvolvidos com o apoio de toda equipe escolar para assim suprir a “falta de conteúdo”, menção das atividades que precisam ser lançadas no sistema, entre outras situações.

Na Figura 9 é possível observar uma das atividades que foram adaptadas para o contexto em que tivemos apenas três aulas. Nesse dia houve uma intercorrência em razão do número reduzido de funcionários e fomos avisados que entraríamos com bastante atraso. Então, abordamos a importância da escola na vida dos estudantes de forma que

eles refletissem de que maneira a instituição escolar poderia causar uma transformação na vida deles e na sociedade.

O trabalho foi desenvolvido de forma coletiva em que os discentes foram divididos em pequenos grupos com o intuito de responder qual era a importância da escola no sistema prisional e de que maneira eles seriam transformados pela educação.

FIGURA 9: CARTAZ 1



Fonte: Imagens das atividades dos estudantes da EJA retiradas do material da professora, 2022.

O cartaz faz a abertura com o seguinte questionamento “Como podemos vencer através da escola?”. Se pensarmos a escola como um investimento, na qual depositamos todas as nossas ‘fichas’, talvez o fracasso de um aluno não poderia ser explicado pela ausência de motivação ou desejo de aprender, já que é nessa instituição que se denota um mundo de possibilidades e de oportunidades.

O fracasso de um aluno pode ser evidenciado pelas condições de marginalização que a escola vem sofrendo (seja em qual ambiente for) com o passar dos tempos. A cada mudança de governo, quem sofre é o aluno, em razão da descontinuidade de projetos sociais que tentam minimizar a precariedade e a vulnerabilidade desses alunos.

De acordo com as respostas dos estudantes nos balões da imagem e transcritas abaixo, pude chegar a seguinte conclusão:

Balão de fala 1: Com muitos esforços alcancei a minha profissão através do meu estudo!!

Balão de fala 2: Minha família construída, bem sucedida, através dos estudos me proporcionou uma boa profissão.

Balão de fala 3: A vida também é um quebra-cabeça que precisamos solucionar para vencer.

Balão de fala 4: O futuro do Brasil! Crianças do estudo para o futuro.

Balão de fala 5: Dos estudos ao sonho realizado.

- Os estudantes não percebem de que maneira a educação pode ajudá-los, mas percebem que os estudos pode lhes proporcionar uma boa profissão e que podem realizar seus sonhos;
- O que seria ‘boa profissão’ na perspectiva desses alunos;
- Relaciona a escola e a vida como um quebra-cabeça, ambos são difíceis;
- Para eles o futuro do país são as crianças, mas eles não se percebem dentro dessa perspectiva e um dos motivos pode ser a privação da liberdade;

FIGURA 10: CARTAZ 2



Fonte: Imagens das atividades dos estudantes da EJA retiradas do material da professora, 2022.

Neste cartaz é possível inferir que, para os alunos, para se conquistar o direito de cursar uma Universidade e trabalhar só é possível se houver inclusão social e qualificação profissional. Nesse sentido, é importante fazer com que nossos alunos percebam onde senão através da escola isso é possível. A EJA é uma modalidade de ensino carregada de complexidade que ainda carece de definições e posicionamentos claros. Não é à toa que

tanto os professores, quanto seus educandos são sujeitos sociais que se encontram no centro de um processo muito mais amplo.

Portanto, é preciso evidenciar, principalmente para esse público que é marginalizado, que a escola é um espaço sociocultural de construção, de produção e de socialização de conhecimentos e vivências, ou conforme Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p.13) asseveram, “a escola é vista, também, como espaço/tempo de formação de sujeitos sociais concretos, sobretudo, como conquista de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de luta, exclusão e discriminação.

No próximo cartaz, é possível verificar que alguns estudantes têm a compreensão, de que por meio de lutas podemos conquistar o “progresso”, como aponta a fala da esquerda do personagem produzido por um dos estudantes. Vejamos a Figura 11:

FIGURA 11: CARTAZ 3



Balão da esquerda: “Lutamos e conquistamos os progressos através do ensino”.

Balão da direita: “Magnífica construção graças ao princípio da nossa formação”.

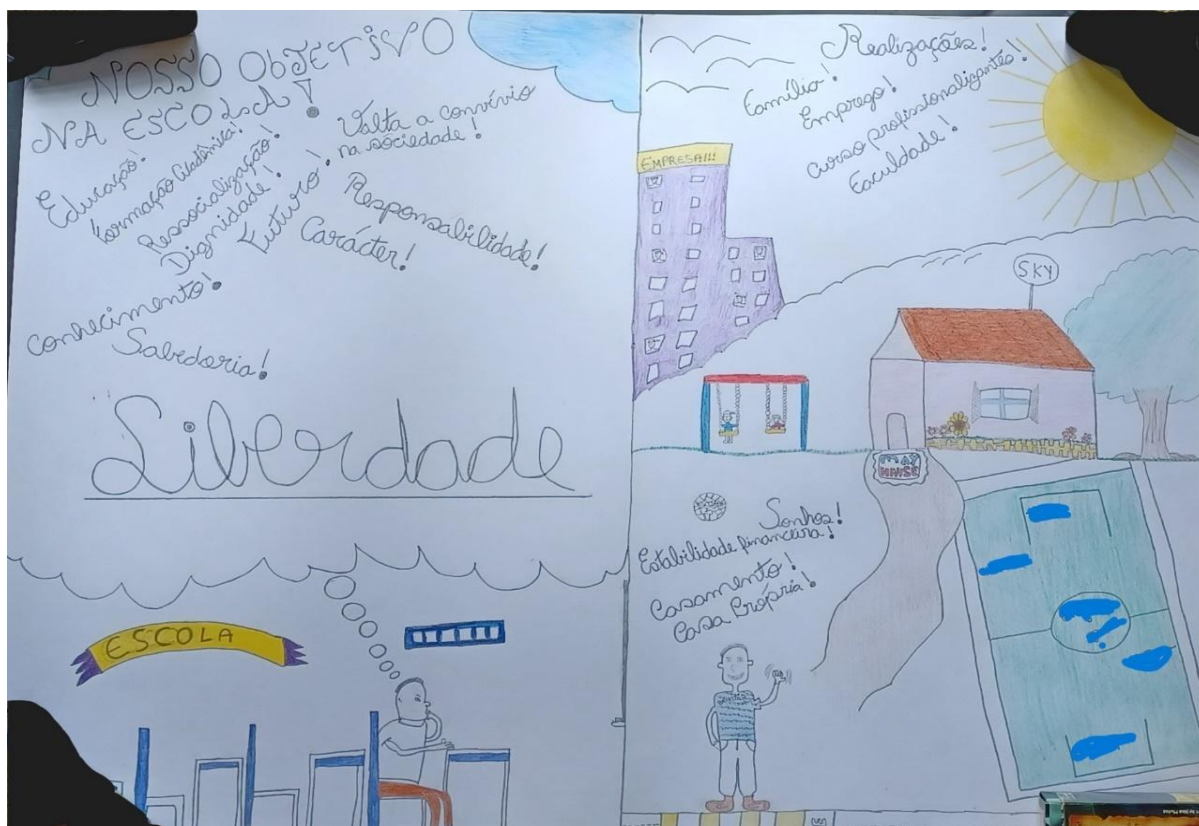
As informações do cartaz ao lado da imagem da escola diz o seguinte: Engenharia do futuro. E abaixo os nomes de alguns estudantes.

Fonte: Imagens das atividades dos estudantes da EJA retiradas do material da professora, 2022.

Na fala do outro personagem do cartaz, infere-se que ele contempla a escola como uma construção magnífica e que ela representa o princípio de nossa formação formal. Sobre as formas de representação e de impressões na construção da personagem, depreende-se que a relação do autor com a personagem pode ser estabelecida a partir da imagem externa, a qual Bakhtin (2011) afirma que, só conseguimos percebê-la de fora ao traduzirmos da linguagem da autossensação interna para a linguagem expressiva externa. Logo, a contemplação não é só da personagem, mas também do estudante que não teve a oportunidade de terminá-la em idade adequada; que precisou se abster dos estudos para

trabalhar e, que por consequência dessa escolha, talvez, seja um dos motivos pelo qual ele esteja privado de liberdade.

FIGURA 12: CARTAZ 4



Fonte: Imagens das atividades dos estudantes da EJA retiradas do material da professora, 2022.

Vejamos a transcrição da escrita presente no cartaz:

LIBERDADE!

Nosso objetivo na escola: Educação; Formação acadêmica; Ressocialização; Dignidade; Futuro; Conhecimento; Sabedoria; Caráter; Responsabilidade; Volta a convívio na sociedade. Realizações: Família; Emprego; Curso profissionalizante; Faculdade. Sonhos: Estabilidade financeira; Casamento; Casa própria.

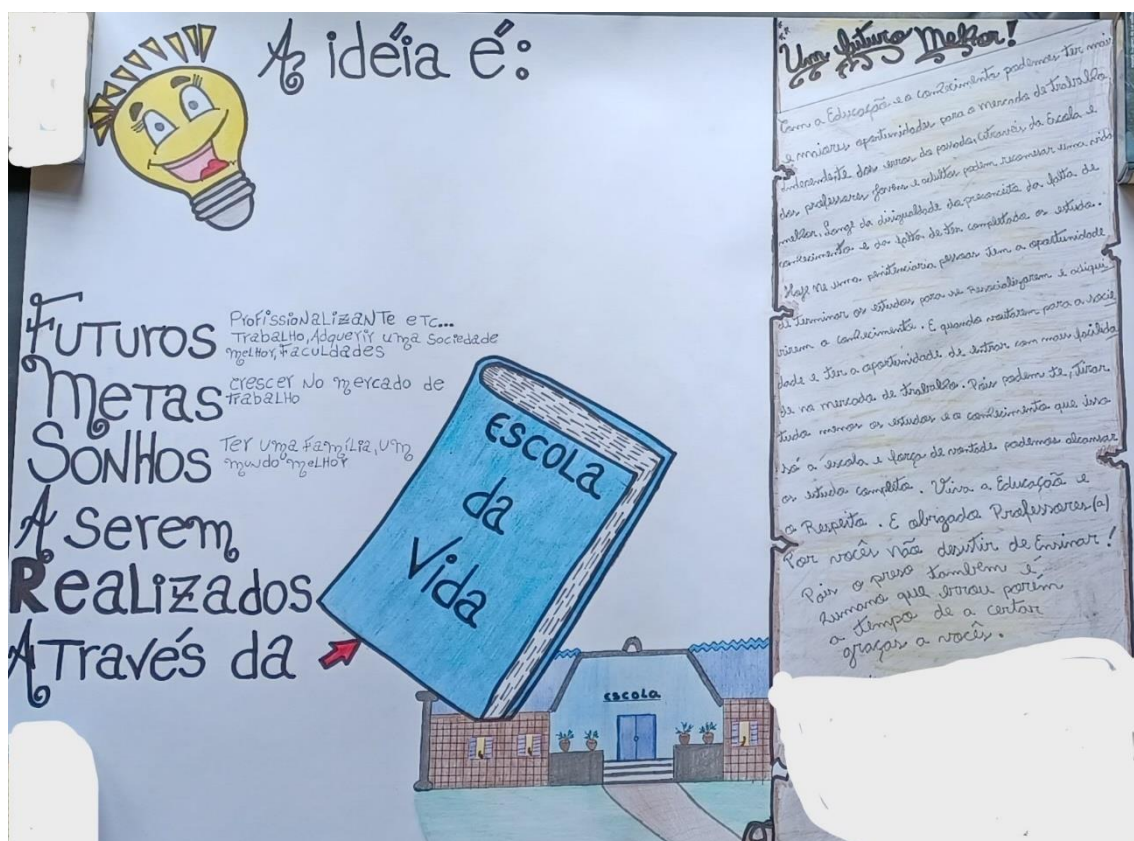
As palavras têm um poder imenso e quando se olha para o cartaz o primeiro vocábulo a ser revelado é LIBERDADE, acompanhado de uma exclamação que só falta gritar a ânsia que os estudantes têm por esse momento, pois a liberdade ansiada não é só física, mas também mental.

E é por esta razão que a escola tem papel fundamental, principalmente, no quesito de formar com qualidade essas pessoas. A responsabilidade social da escola vai muito além do conhecimento, da sabedoria a ser construída em meios as relações entre professor

e aluno, pois ela precisa devolver, para os alunos da EJA, a dignidade e os sonhos, que lhes foram tirados e que por muito tempo foi negligenciado pelos Estados.

E é aqui que o papel do professor será fundamental, já que ele é o mediador do saber. É ele quem precisa proporcionar o esclarecimento aos alunos, para que estes tenham seus objetivos (educação; formação acadêmica; ressocialização; dignidade; futuro; conhecimento; sabedoria; caráter; responsabilidade; volta a convívio na sociedade) para com a escola cumpridos.

FIGURA 13: CARTAZ 5



Fonte: Imagens das atividades dos estudantes da EJA retiradas do material da professora, 2022.

Sobre a análise do Cartaz 5, os estudantes compreendem a importância da escola para a mudança de vida que eles almejam. O texto ao lado da imagem que representa uma escola diz o seguinte: *Com a Educação e o conhecimento podemos ter mais e maiores oportunidades para o mercado de trabalho. Independente dos erros do passado, através da Escola e dos professores jovens e adultos podem recomeçar uma vida melhor. Longe da desigualdade do preconceito da falta de conhecimento e da falta de ter completado os estudos. Hoje ne uma penitenciaria pessoas tem a oportunidade de terminar os estudos para se ressocializarem e adquirirem o conhecimento. E quando voltarem para a sociedade e ter oportunidade de entrar com mais facilidade no mercado de trabalho. Pois*

podem te, tirar tudo menos os estudos e o conhecimento que isso só a escola e força de vontade podemos alcançar os estudo completo. Viva a Educação e o Respeito. E obrigado Professores (a) por vocês não desistir de Ensinar! Pois o preso também é humano que errou porém a tempo de acertar graças a vocês (transcrição do texto elaborado pelos estudantes F, J, E, L, I, K, G e C).

O que podemos concluir por meio da análise de todo esse material que foi aplicado é que, as atividades podem e devem fazer sentido para o estudante independente do tema a ser abordado. O ensino de língua inglesa não pode estar atrelado apenas à gramática pura. Mas, sim, possibilitar através dela, discussões acerca do próprio contexto escolar e comunicativo, em que os indivíduos possam refletir sobre quem são, em um processo de autoconhecimento para, então, conhecer o outro e dominar o idioma-alvo.

De acordo com Messias (2016), é importante e relevante reconhecer a diversidade existente no ensino de língua materna para, então, também perceber em outros idiomas e, assim, derrubar os preconceitos linguísticos, principalmente, quando estes dizem respeito à relativização da concepção de erro no ensino da língua inglesa na escola.

Sobre o aprendizado de outras culturas, é preciso salientar que, atualmente, há muitas palavras e expressões que são bem específicas de determinadas culturas, mas que não são um problema para quem está aprendendo, isto é, desde que se parta do princípio de que ao aprender aquilo que está próximo de nós, daquilo que conhecemos, também é possível fazer aproximações com expressões que não fazem parte do nosso meio. Um exemplo disso é quando um estudante ao ler um texto se depara com um vocábulo ou expressão que não conhece, imediatamente o que costumamos fazer é, tentar fazê-lo compreender por meio do contexto do texto, ou a partir de exemplos de seu cotidiano, para então ele compreender o texto em sua totalidade.

Outra forma de fazê-lo compreender é pela aproximação entre a língua-materna (LM) e a língua-alvo (*Target Language – TL*). Alguns autores sociolinguistas, como por exemplo, Lantolf, Becket, Thorne e Frawley (2009, apud PAIVA, 2014, p.128) “compreendem que o funcionamento mental humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integrada em atividades sociais”. Desta forma, também compreendemos que, por meio dessa mediação cultural a TL quando mediada a partir da cultura e da aproximação da LM, se torna mais compreensível para o aprendente. O ensino de um idioma passa a ser significativo e o propósito passa a ser conhecer melhor essa nova língua e as culturas que permeiam as variações desse idioma.

Conforme as teorias sociolinguísticas que se basearam no método da psicologia sociocultural apresentada por Vygotsky, não se pode separar o desenvolvimento da

linguagem do contexto histórico sociocultural, pois por meio dela, somos capazes de pensar a criação e o uso de ferramentas mediadoras que nos auxiliam no desenvolvimento mental e no uso da linguagem para a aquisição de segunda língua.

Assim, no que diz respeito à não separação do contexto histórico sociocultural durante o processo de aprendizagem de um idioma, é preciso retomar ao que McKay (2004) propõe ao levar em consideração a escolha de materiais para o ensino de um idioma, com o intuito de permitir que o estudante se envolva para além da cultura da língua alvo, isto é, não se deve negligenciar a cultura de origem, nem a cultura alvo e tampouco a cultura internacional.

Além disso, ensinar sobre as diferentes culturas é importante principalmente porque a nossa bagagem enquanto professores é diferente daquela apresentada por nossos estudantes. Trata-se de uma maneira de tornar o ensino um pouco menos desigual, já que o conceito de equânime está ainda muito aquém de uma Educação de qualidade, digo no sentido de que todos possam realmente ter os mesmos tipos de acessos ao ensino de inglês, por exemplo.

3.3 O plano de ensino/ aula

A análise sobre o plano de ensino é necessária em razão de se poder compreender melhor em como ele se estrutura e se é colocado em prática de forma efetiva.

De acordo com Assis (2008), planejar é estudar, assumir atitudes diante de um problema, com objetivo de pensar e refletir para, então, escolher alternativas assertivas vinculadas à realidade do aluno.

Desta forma, no Quadro 17 pode se observar o conteúdo proposto pelo plano de ensino elaborado a partir do Currículo Paulista, versão de 2008:

QUADRO 17: CONTEÚDO GERAL DO PLANO DE ENSINO 8º E 9º ANO

<u>1º BIMESTRE:</u> Conteúdos gerais: 8º ano: Comemorações ao redor do mundo • Identificação de comemorações (dia dos namorados, ano-novo, independência) que ocorrem em datas e de modos diferentes em diversos países e culturas • Localização de informações explícitas em textos informativos sobre o tema em estudo • Tempos verbais: presente (retomada) e passado simples (verbos regulares e irregulares) • Datas • Retomada: nomes de países e	<u>2º BIMESTRE:</u> Conteúdos gerais: 8º ano: Verbos de ação (retomada) • Tempo verbal: presente (retomada) • Conectivos (and, but, so) • Advérbios de tempo, frequência, lugar e modo Textos para leitura e escrita • Páginas da internet, formulários, gráficos, cartas pessoais. 9º ano: • Relação entre invenções e inventores (quem fez o quê) • Descrições de invenções, situando-as no momento histórico • Relação entre uma invenção e
---	--

nacionalidades em língua inglesa Textos para leitura e escrita • Calendários de datas comemorativas e pôsteres de divulgação de eventos. 9º ano: Biografias • Identificação de biografias de pessoas marcantes da história nacional e internacional que ainda estão vivas • Identificação de quando e onde as pessoas nasceram e estudaram, que língua falam, de que gostavam quando eram pequenas • Relação entre biografias e profissões • Tempos verbais: passado e presente (retomada) e reconhecimento de uso do presente perfeito Textos para leitura e escrita • Biografias, entrevistas, perfis Produção • Perfil e biografia de uma personalidade marcante	seu uso social • Tempos verbais: passado e presente (retomada) e voz passiva (It's used for ... ing; it was invented) • Verbos e adjetivos Textos para leitura e escrita • Verbetes de enciclopédias, anúncios publicitários, páginas da internet, catálogos e fichas Produção • Ficha com descrição de um produto ou equipamento.
--	---

Fonte: Tabela elaborada a partir do Plano de Ensino da professora, 2019-2020.

No primeiro semestre, observa-se que o plano do 8º ano priorizava o ensino a respeito das comemorações ao redor do mundo, a fim de que os estudantes percebessem as diferenças nos países em que a língua inglesa era falada, bem como, nome de países, nacionalidade e o gênero calendário. Além disso, resguardava-se para o ensino da gramática, os tempos verbais presente e passado simples e verbos irregulares. Enquanto no segundo semestre, a retomada de verbos de ação, estudo dos conectivos *and*, *but* e *so*; advérbios de tempo, frequência, lugar e modo e, o gênero carta pessoal, além da interpretação de formulários, gráficos e páginas de internet.

Em relação ao 9º ano, o plano previa o ensino de biografia, profissões, cronologia e o estudo dos tempos verbais passado e presente com ênfase no presente perfeito, para o primeiro semestre. E, para o segundo semestre, a compreensão de invenção e inventores para que o estudante consiga praticar a descrição. Mais uma vez o estudo do tempo presente e passado está previsto e a ênfase estava na voz passiva, estudo dos adjetivos, do gênero anúncio, ficha e catálogo e verbete de enciclopédias.

Como professora, percebo o quão eu não me preocupava em questionar o sistema de ensino, bem como, o currículo que estava determinado à época. Digo isso em razão de compreender que, para o Ensino Fundamental II essa matriz é muito complexa, pois exige que o estudante tenha uma bagagem do idioma, mas que também domine o gênero biografia, por exemplo, também em sua língua materna. O que não é o caso do ensino no sistema prisional. Principalmente se pegarmos as respostas da pergunta “*Study other*

language is importante to you?” que fora aplicada aos estudantes durante a discussão dos textos já apresentados nesse trabalho:

QUADRO 18: IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR OUTRAS LÍNGUAS

Study other languages is important to you? Why?	Respondentes
Para mim é muito importante, apesar da grande dificuldade que sempre tive. Hoje em tudo quase o inglês até outras language, esta em nosso day, nosso cotidiano. Até mesmo para uma boa profissão você tendo em seu histórico conta muito. Em arrumar boa qualificação na ora obter uma vaga de emprego. mas sou muito péssimo na hora de estudar inglês e quero muito me esforça nesse tempo que estou aqui (escola).	C
sim é importante porque um dia eu posso estar em um lugar do país que as pessoas só falam outras línguas.	L
NÃO RESPONDEU!!!!	F
Sim é muito importante para mim. How? Tipo quando eu aprender, vai dar pra mim identificar o que está escrito em alguns produtos, na comunicação. Why? Importante pois trata-se de aprender.	K
yes, why através do conhecimento abrimos doors, criamos oportunidades. Podemos estabelecer relações sociais com people of the diversos lugares.	G
sim porque eu quero aprender pois eu não sei e o mercado de trabalho hoje é muito importante o inglês.	E

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de um recorte de um questionário aplicado, 2022.

Embora os estudantes acreditem ser importante estudar outras línguas, eles também compreendem as próprias dificuldades “Para mim é muito importante, apesar da dificuldade [...]”, reprodução da fala do estudante **C**. Ainda reconhecem que o mercado de trabalho exige um outro idioma para além da LM, bem como, a importância da interação com outras pessoas de lugares diferentes do Brasil “[...] Podemos estabelecer relações sociais com people of the diversos lugares”.

Cabe ressaltar que, toda atividade desenvolvida em sala de aula, seja ela escrita ou oral, os estudantes não são obrigados a falar o inglês a todo momento. O uso do idioma alvo é facultativo, até porque, é um modo de os discentes irem se acostumando, percebendo que o idioma não é tão complexo como eles imaginam e que eles podem, e devem se arriscar a usar o idioma alvo quando se sentirem confortáveis. Desta forma, acredito que as chances dos traumas³⁸ e bloqueios perante um novo idioma seja amenizado.

³⁸ Sobre traumas e bloqueios na aprendizagem de línguas estrangeiras, Hashiguti (2017) assevera que algumas expressões, como por exemplo, “falar certinho”, se constituem pelo discurso da falha de uma educação linguística mais expressiva e mais apta a preparar os estudantes. Nesse sentido, o autor ainda afirma que é preciso construir um afeto com a LI e ser afetado por ela a fim de que se rompa com os bloqueios advindos de um ensino mais autoritário e excludente.

Quanto as habilidades e competências, a proposta do Plano de Ensino se baseou no currículo de 2008, o qual estava em vigor até meados de 2019. Logo depois, começou o processo de adequação e formulação do Currículo Paulista e, então, a obrigatoriedade desse novo documento.

Abaixo, podemos observar as habilidades e competências do Currículo Paulista, que passou a vigorar em 2020 e que não estão em consonância com o meu plano de ensino. Um dos motivos dessa discordância entre o CP e o plano de ensino se deve à pandemia da Covid-19.

Com a pandemia os planos de ensino não foram cobrados pelas unidades escolares e, o entrave foi a tecnologia. Então começamos a enviar roteiros de estudos de acordo com o plano de ensino elaborado do ano anterior, o qual sempre esteve vinculado ao Currículo Paulista (CP), que na época tinha o nome de Currículo do Estado de São Paulo e não estava em consonância com o CP atual e nem com a BNCC, conforme previa as orientações³⁹ da Diretoria de Ensino.

FIGURA 14: HABILIDADES DO CURRÍCULO PAULISTA PREVISTAS DURANTE A PANDEMIA PARA O 1º BIMESTRE

LÍNGUA INGLESA			
8º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL			
1º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	EIXO	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Compreensão oral	Oralidade	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	Leitura de textos digitais para estudo.
Compreensão oral	Oralidade	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico
Produção oral	Oralidade	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	Produção de textos orais com autonomia.
Estratégias de leitura: escrita e pós-escrita	Escrita	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	Produção de textos escritos com mediação do professor/ colegas.
Estudo do léxico	Conhecimentos linguísticos	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	Construção de repertório lexical

³⁹ As orientações eram repassadas para os professores em momentos de Atividade de Trabalho Pedagógico Colaborativo (ATPC).

LÍNGUA INGLESA			
9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL			
1º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	EIXO	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Compreensão oral	Oralidade	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.	Compreensão de textos orais, multi - modais, de cunho informativo/jornalístico
Interação discursiva	Oralidade	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.	Funções e usos da língua inglesa: persuasão.
Avaliação dos textos lidos	Leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.	Reflexão pós-leitura.
Práticas de escrita	Escrita	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotoreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/ colegas.
Estudo do léxico	Conhecimentos linguísticos	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	Conectores (linking words).

Fonte: Currículo Paulista, 2019, p.289.

Tanto as habilidades previstas, quanto seu objeto de estudo não levam em consideração o ambiente prisional. Essas habilidades, tanto no 8º, quanto no 9º ano, instigam o estudo por meio da tecnologia (textos digitais), além da compreensão dos textos multimodais de cunho jornalístico/ informativo e da reflexão do uso da língua.

Por outro lado, as atividades desenvolvidas nesse ambiente de privação, nos mostrou que é possível refletir sobre o uso da língua por meio de temas que estejam relacionados à escola e às experiências de cada um dos alunos.

Embora as habilidades apresentadas no plano de ensino (ver Quadro 19) também não estejam em consonância com o CP, este por sua vez, parte da leitura, compreensão, da análise e da interpretação de diferentes gêneros textuais que estão mais próximos do cotidiano dos estudantes.

QUADRO19: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PLANO DE ENSINO

1º SEMESTRE HABILIDADES 8º ano: Ler, compreender, analisar e interpretar: calendário, pôsteres de divulgação, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços	2º SEMESTRE HABILIDADES 8º ano: Ler, compreender, analisar e interpretar: formulários, cartas pessoais, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades
---	--

característicos, bem como suas finalidades e usos sociais • Estabelecer relações entre as datas comemorativas, os eventos especiais, os festivais do Brasil com os de outros países, enfocando os aspectos socioculturais • Solicitar e fornecer informações nos tempos presente e passado • Formular hipóteses sobre regras de uso da língua com base na análise de regularidades e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras • Relacionar o uso de passado simples (verbos regulares e irregulares) com acontecimentos passados, ações completas, hábitos e estados finalizados • Fazer um pôster informativo sobre uma data comemorativa, compreendendo a produção escrita como um processo em etapas de elaboração e reelaboração. 9º ano: Ler, compreender, analisar e interpretar: biografias, entrevistas, perfis, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais • Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados • Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras • Reconhecer o uso do presente perfeito • Diferenciar frases e perguntas que tratam do presente e aquelas que tratam do passado • Aplicar e diferenciar estruturas afirmativas, negativas e interrogativas que indiquem ações e fatos no presente e no passado • Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal • Preencher uma ficha com dados biográficos.	e usos sociais • Solicitar e fornecer informações nos tempos presente e passado • Formular hipóteses sobre regras de uso da língua, com base na análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras • Relacionar o uso de passado simples (verbos regulares e irregulares) com acontecimentos passados, ações completas, hábitos e estados finalizados • Aplicar e diferenciar estruturas afirmativas, negativas e interrogativas que indiquem ações e fatos no presente e no passado • Usar conectivos (and, but, so) para organizar o texto • Reconhecer expressões adverbiais de tempo • Preencher um formulário com dados pessoais. 9º ano: • Ler, compreender, analisar e interpretar: verbetes de enciclopédia, anúncios publicitários, páginas da internet, catálogos e fichas com descrição de produtos e invenções, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais • Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados • Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras • Reconhecer o uso da voz passiva em expressões como “it’s used for ... ing” e “it was invented” • Transpor informações de um texto para uma tabela • Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal e causal
---	---

Fonte: Imagens do Plano de Ensino da professora, 2019-2020.

Em relação às habilidades e competências trazidas pelo plano de ensino, denota-se que as propostas de conteúdo a serem desenvolvidas estão em consonância com o que o currículo da época⁴⁰ preconizava. Por outro lado, o que se compreende é que essas

⁴⁰ O currículo referido é o de 2008.

habilidades e competências também não preveem um ensino crítico e reflexivo com base nos gêneros textuais apresentados, mesmo alguns fazendo parte do cotidiano dos alunos, como é o exemplo da carta.

Sobre as páginas de internet, o interessante seria se eles pudessem ter acesso ao computador, mesmo com acesso restrito, apenas para cunho pedagógico, isso seria uma forma de eBles terem contato as tecnologias, aprenderem sobre as diferentes ferramentas e como aplicá-las em um cotidiano futuro.

Nesse sentido, estaríamos partindo de um contexto real de aprendizagem, e não mera reprodução dos materiais didáticos, pois, como é sabido, o estudante, e principalmente o aluno adulto da EJA, só aprende se fizer sentido, caso contrário, a aplicabilidade ficará apenas no plano da abstração e o discente não conseguirá estabelecer relações com a vida prática, já que são mais questionadores e participativos.

Hoje, compreendo que o ensino da língua inglesa, da forma como eu havia proposto, não fazia sentido, nem para mim e nem para os meus estudantes. Não estava promovendo a ascensão reflexiva e crítica deles. Eu estava reproduzindo e os fazia reproduzir o conteúdo do material disponível. Atitude esta que contraria as premissas de um bom planejamento.

De acordo com o que Lopes (2023) conceitua, o planejamento de ensino como uma ação que parte da realidade do aluno, concebe ao professor alguns pontos importantes, como por exemplo, prever, racionalizar, orientar, organizar, melhorar e adequar os conteúdos às necessidades do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz, significativo e avaliável.

A partir da mudança do Currículo Paulista, para o atual “Currículo do Estado de São Paulo”, o qual foi reformulado para estar em consonância com a BNCC, percebi que o material mais adequado a se adotar em sala de aula era o “Caminhar e transformar”. Esse material estava disponível para os professores, mas como apoio. O material didático até então obrigatório era o “EJA Mundo do Trabalho”.

Então, com a vinda da pandemia da Covid-19, e com a elaboração dos roteiros de estudos, passei a utilizar o material “Caminhar e Transformar”, cuja proposta de ensino está centrada na formação intelectual do indivíduo, bem como no respeito aos valores e saberes dos educandos, para que consigam colocar em prática os princípios éticos necessários à cidadania e ao convívio social.

Para tanto, a primeira percepção sobre a seleção de conteúdo para o ensino de LE foi a de que se tratava de uma perspectiva contextualizada em que se partia de textos comuns ao cotidiano dos estudantes da EJA, mas não da EJA do sistema prisional.

Mas, os temas poderiam ser adaptados à realidade daquele contexto escolar, principalmente porque o livro didático levava em consideração a língua materna como pressuposto para a aprendizagem de um novo idioma:

[...] optamos por assim proceder pensando que **o aluno de EJA**, provavelmente, **está estudando uma língua pela primeira vez** e ainda não tem domínio de estruturas gramaticais nem muito vocabulário em inglês. Além disso, acreditamos que a língua materna é um importante instrumento que o professor e aluno poderão ter em sala de aula para viabilizar as propostas sugeridas nas unidades, principalmente, no que diz respeito às atividades de discussões iniciais (AARÃO, 2013, p.22 – grifos nossos).

Nota-se que a preocupação de quem elaborou o material didático é com o estudante da EJA, mesmo que não seja estudantes do sistema prisional: “o aluno da EJA [...] está estudando uma língua pela primeira vez”.

Em meados de 2021 as aulas voltaram a ser presenciais e nós professores elaborávamos os planos de aula de acordo com os objetivos e as habilidades propostas pelo currículo. Como se pode observar no Quadro 20:

QUADRO 20: PLANO DE AULA DOCENTE

Plano de aulas diário

Data	Unidade/curso	Tópico
	1 e 2/ 8º e 9º ano	Identity and Culture
Visão geral e finalidade		Conhecimento prévio necessário
Analisar as diferenças e semelhanças entre alguns países de língua inglesa: história e cultura; variações linguísticas.		Não necessita.
	Guia do Professor	BNCC e Currículo do Estado de SP
Objetivos (Habilidades/informações que serão aprendidas)	Observar como fatores históricos, econômicos e sociais influenciam na formação de uma língua; Refletir sobre as múltiplas variações de uma	Construção de repertório artístico-cultural; Impactos de aspectos culturais na comunicação; Expansão da língua inglesa: contexto histórico; Construção de identidades no mundo globalizado; A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político;

	mesma língua; Reconhecer o uso da linguagem formal e informal; Usar pronomes pessoais e verbo To be em contextos significativos.
Informações	Origem da língua inglesa; Diversidade linguística; língua e lugar; identidade linguística regional; personal pronouns e greetings; verbo to be (negative and affirmative form).
Verificação	Roda de conversa, atividade no caderno ou folha avulsa
Atividade (Atividade independente para reforçar aula)	Questionário sobre a compreensão da importância de se aprender um idioma e sua cultura.
Recursos	Material didático "Caminhar e Transformar". Lousa e giz.

Fonte: Imagens do Plano de Aula da professora, 2021.

O que se observa diante da proposta de aula é que, por meio do tema “Identidade e Cultura” pode-se discutir/ debater diversos assuntos, principalmente, quando se almeja compreender a própria identidade por meio dos estudos socioculturais e históricos de um idioma. Em relação a essa aula, e como ela ocorreu, transcrevo o diário da professora, documento que produzi no dia 04 de Outubro de 2021:

Após quase dois anos de ensino remoto, retomamos as aulas presenciais. Pudemos conhecer os estudantes, fazer um breve acolhimento a partir da discussão sobre o que eles esperavam da escola e, também sobre o futuro de cada um.

O ambiente não era o mais acolhedor, já que estávamos dentro do sistema prisional, mas a conversa gerou bons frutos. Os estudantes debateram bastante sobre a importância da escola e o quão ela fizera falta durante a pandemia.

Nesse primeiro momento, toda a escola contribuiu para as discussões e, como sistematização foi proposto a elaboração de um cartaz, cujo objetivo era que eles pudessem colocar no papel os sentimentos e os desejos para com a escola.

Muitos relataram que a escola sem professor não tinha sentido e, expressaram as situações que envolviam os roteiros de estudos.

Alguns estudantes disseram que era muito difícil aprender com roteiros, que era necessário a presença do professor para tirar dúvidas e explicar.

O público com o qual trabalho é muito diverso, mas de uns tempos para cá, o número de pessoas mais jovens, no sistema prisional, vem crescendo gradativamente. No 8º ano a faixa etária varia entre 25 e 40 anos e, no 9º ano, entre 25 e 37 anos.

Logo após a sistematização, demos início à English Class. E, como tema, trouxe uma discussão sobre identidade e diversidade, já que estamos em uma turma bem diversa. Iniciei a aula questionando sobre os conceitos: identidade e diversidade. Em princípio, um dos estudantes, um rapaz baixo, de cabelos pretos e pele clara levantou a mão e disse prontamente “Professora, identidade é documento, RG. Não é?”

E, eu surpresa com o questionamento dele respondi “mas será que identidade se refere apenas a documentos, será que não há outros tipos de identidade?”. O mais curioso de tudo foram as expressões de espanto nos rostos de cada um deles. Eu não imaginava que tivessem pessoas que não conseguiam compreender a dimensão de um termo, que para mim parecia muito simples.

Antes de explicar o termo e sua abrangência, indaguei-os sobre a diversidade. E, para minha surpresa, de novo, eles apontaram que se tratava de ser diferente, ter culturas e tradições diversas; diferença entre raça e etnia e entre outros. E, foi a partir de todos esses conceitos, desse Brainstorm que retomei o questionamento anterior sobre a identidade da seguinte forma:

“- Ok! Descobrimos o que é Diversity, e vocês me apontaram inúmeras words que revelam que cada um de nós é diverso do outro, porque eu tenho uma religião e, vocês têm a de vocês; minha família tem tradições diferentes das famílias de vocês e, entre outras coisas que nos diferem. Mas tudo isso não tem a ver com identidade? Vamos pensar o que seria, então, essa palavra? O que é Identity para vocês?”

Após minha fala, entreguei folhas para que eles pudessem pensar a respeito e sistematizar a reflexão sobre Identity e Diversity. Posterior a realização, cada estudante comentou o que escrevera e eu fui colocando na lousa e ampliando os questionamentos: a) Are we equal or different? Explain it. b) How do you identify yourself? E, como o tempo estava apertado, disse que na próxima aula terminaríamos nossas discussões.

As impressões sobre a aula, como professora-pesquisadora, revelam que o autoconhecimento é precário por parte dos estudantes e que, embora seja uma aula de língua inglesa, o que se espera é a gramática pura e, que ainda há um certo receio de que

não se pode discutir outros assuntos dentro da disciplina de inglês. Há estranhamento quando não se tem ‘conteúdo’.

Além disso, percebo que a preocupação não está somente no ensinar o idioma, mas para além dele, isto é, o cuidado em preparar os estudantes para receber um novo idioma, trazer questionamentos que trabalharão com o socioemocional do estudante, para que eles se autoconheçam e percebam que mesmo em um ambiente não tão comum, eles podem e devem ter acesso aos mais diversos tipos de conhecimento e aprendizagens significativas.

Entendo que, o ensino de língua inglesa deve priorizar, primeiro, a língua materna, para depois introduzirmos a LE, pois a relevância não está na tentativa de se enquadrar no inglês (americano, britânico, australiano etc.), mas sim, no ato de se libertar das amarras de dominação que o inglês impõe, para que o estudante consiga manifestar o seu próprio modelo de fala, ou seja, não tem o modo correto ou errado de se falar.

Nesse caso, o que se tem é a representação de si, enquanto brasileiro, no ato comunicativo. Negar a LM enquanto se aprende um novo idioma é o mesmo que negar a si mesmo, suas origens e nos distancia de um lugar de familiaridade.

O que quero dizer é que, quando aproximamos a LM da LE, o medo que se tem em aprender a língua-alvo é amenizado, as situações de aprendizagem passam a ter significado, traduzindo, assim, o mundo e a vida, pois, onde quer que estejamos, nosso maior elo com a nossa origem e com a nossa identidade será a nossa língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral de pesquisa: problematizar a dimensão cultural do ensino de línguas estrangeiras e suas contribuições para a construção de identidades em um contexto de privação de liberdade, pude delimitar o campo de estudo em duas turmas do Ensino Fundamental II, de uma escola voltada para o atendimento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Em detrimento dessa delimitação, contextualizei o objeto de pesquisa, apresentando a escola prisional e as conquistas diante da implementação das Diretrizes Curriculares para os estudantes em privação de liberdade, bem como, os pormenores que os professores enfrentam dentro da penitenciária em relação aos recursos pedagógicos. Expus a metodologia de trabalho, a qual se baseia em uma investigação de base narrativa de cunho qualitativo, pois se tratou de uma pesquisa *in loco* e com o amparo dos relatos de aulas da professora, bem como, das atividades aplicadas aos estudantes.

Além disso, abordei sobre o ensino de língua inglesa, as habilidades do currículo do Estado de São Paulo e como a BNCC aborda a EJA. Aqui, verifiquei que embora os documentos (CP e BNCC) estejam alinhados, ainda não contemplam a realidade da EJA, principalmente, para aqueles que estão em privação de liberdade, pois a matriz pressupõe que o estudante tenha conhecimento do idioma, bem como conhecimento de suas variantes linguísticas.

Ademais, discorri sobre o aporte teórico que norteou todo o trabalho, perpassando pelos ideais da linguística crítica, da Pedagogia Histórico-Crítica e as questões multiculturais, bem como, sobre a formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma; PHC e identidade e, por fim, multiculturalismo: escola e cultura.

Nesse sentido, busquei compreender a relação entre a Linguística Crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Multiculturalismo no e para o ensino de língua inglesa. E cheguei a conclusão que sem o percurso socio-histórico-cultural o indivíduo não é capaz de se conhecer e tampouco conhecer o outro. Trata-se, portanto, de uma busca incessante sobre o autoconhecimento e se reconhecer enquanto sujeito cidadão de um mundo globalizado, falante de idiomas, mas que se identifica por meio da língua materna.

Outro ponto observado a partir da fundamentação teórica é que, a cultura, a diversidade está presente nas escolas e, é nesse ambiente, nesse contexto que as pessoas estabelecem e estreitam suas relações, logo, negar as culturas e a diversidade é negar a si mesmo, é não saber de onde veio e para onde irá.

Para tanto, ao discutir sobre a identidade não estou apenas afirmando que há um conflito, como aponta Stuart Hall. Compreender de que maneira a identidade pode ser construída a partir do ensino de um idioma, ainda mais em contexto público, é se permitir à subjetividade. Ou como afirma Deleuze (2012, p.99), “o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar a ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência”.

Daí a importância de se compreender por meio da Pedagogia Histórico-crítica a realidade a partir do contexto histórico, social, econômico e cultural, a fim de entendamos de que forma moldamos nossa identidade (gostos, hobbies, modos de se vestir, pensar e agir etc.).

Portanto, compreendo que a Linguística Crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica e as questões Multiculturais estão relacionadas e corroboram para um ensino de idiomas que seja libertador, isto é, que o estudante perceba que não precisa estar engessado a padrões e regras linguísticas, nem ao falar como nativos, ou a pronunciar perfeitamente a língua-alvo, pois sua experiência linguística, aquela que antecede a aprendizagem de outros idiomas (LM), possui papel fundamental para a aquisição da língua inglesa.

Nesse sentido, o exercício do pensamento a partir da problematização do ensino de língua inglesa e seu processo de construção de identidade foi fundamental para que eu pudesse entender as correlações entre imagem e pensamento, signo, experiência e experimento e como os termos, identidade e identificação, podiam contribuir para a aquisição de um idioma e quais os elementos que este último utiliza como artifício para moldar o indivíduo e para isso ancorei-me em Deleuze, Gallo e Bondía.

A partir do que foi exposto, chego à conclusão de que, para se pensar a educação nas prisões é preciso fazê-lo a partir da dualidade experiência/sentido, com o propósito de que possamos romper com simulacros e idealizações que há anos estão enraizadas na sociedade. E pensar sobre a identidade e de que maneira ela se constrói é subjetivo, pois deve partir do princípio que é preciso ser/estar significativo para os estudantes da EJA, ou para qualquer outro tipo de aluno.

Ademais, ao partir de uma narrativa pessoal, pude traçar o perfil dos estudantes da EJA do sistema prisional por meio da análise das propostas de atividades aplicadas durante as aulas de língua inglesa. Por fim, a análise do plano de ensino me proporcionou rever o quanto essa ferramenta é importante para que o planejamento do ensino e da aprendizagem se concretizem de forma efetiva. E mesmo não concordando com o que os

documentos curriculares preconizam, ainda é preciso lutarmos por um currículo específico da EJA, principalmente a educação de jovens e adultos do sistema prisional.

Pude compreender também que, refletir sobre a prática docente é extremamente necessário, principalmente no contexto prisional, pois trata-se de uma modalidade que não tem tanta visibilidade por parte da sociedade, já que estão à margem dela.

Além disso, foi muito enriquecedor pensar sobre qual era o papel do ensino de línguas na vida dos estudantes, bem como, qual é o meu papel perante meus alunos. Embora cada um tenha uma perspectiva sobre a educação e a aprendizagem de um idioma, ficou claro que todos eles têm a consciência de que sem a escola, o caminho a ser trilhado se torna mais doloroso.

Logo, compreendo que a formação identitária do ponto de vista da cultura para a aquisição de um idioma está atrelada ao entendimento de que não se rompe com a língua materna para que aprenda um outro idioma; que ao negar o idioma de origem, negaremos a nós mesmos, nossas origens, nossas culturas, e principalmente quem somos e o que nos tornamos a partir da aquisição de novos conhecimentos.

E, por último e não menos importante, para se ter um ensino crítico e libertador dos padrões impostos pela dominação do inglês americano, do falar como nativos, do falar perfeito e correto, é preciso entender que há variações linguísticas em qualquer idioma e que estas variações revelam quem realmente somos, de onde viemos e como nos fazemos entender por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AARÃO, S. A. **Caminhar e Transformar** – língua estrangeira moderna: inglês. Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ARAÚJO, G. SILVA, L. SENA, L. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino Fundamental. IN: **Linhas Críticas**. Brasília: periódicos UNB, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582/32006#toc>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ASSIS, R. M. Planejamento de ensino: algumas sistematizações. **Revista eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia**. Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. v.1, n.4, jan./ julh. 2008.
- BAKTHIN, M. **The dialogic imagination: four essays**. University of Texas Press, 1982.
- BAUMAN, A. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2022.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- BENNETT, M. J. How not to be a fluent fool: understanding the cultural dimension of language. IN: FANTINI, A. E. **New ways in teaching culture**. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1997.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19 Jan/Fev/Mar/Abr 2002. P.20-28.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica**. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013. p.306-337
- CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. revista Educação e Sociologia, Campinas, v33, n. 118, p.235-250, jan.-mar. 2012. – Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. – Acesso em: 19 jul. 2019.
- CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2013.
- CARDOSO, H. de S; LIMA, D. C. O reconhecimento do inglês brasileiro como variação linguística: uma análise da nova BNCC do Ensino Médio. IN: **Fólio Revista de Letras**. n. 11, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5514>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELEUZE, G. A imagem do pensamento. IN: **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, G. A. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, G. A. **Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. “Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia” In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

- DUARTE, N. **A formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. IN: Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p.44-63, abril 2004.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 139 -154, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> >. Acesso em: 26 de setembro de 2020.
- FERRARI, V. L. **Os impactos do cárcere nas relações familiares**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Segurança Cidadã) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233028/001134751.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. 4, 2014.
- FOWLER, R. Sobre a Linguística Crítica. In: **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, v.4, n. esp, p. 207-222, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019.
- GALLO, S. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**. ano 15, Número 33, 2007. p.185-200.
- GALVÃO, A. C. **Fundamentos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. Edição. São Paulo: DP&A, 2006.
- HALL, S. **Identidade cultural e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.
- HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 213-233, 2017. <https://doi.org/10.1590/010318135150200431>
- JULIÃO, E. F. **Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade**: Questões, avanços e perspectivas. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2013.
- JUNIOR, C. de L. S. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: PASQUALINI, J; C. Teixeira, L. A; Agudo, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. IN: LOPES, L. P. da M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.129 – 148.
- LAPOUJADE, D. **A ilha deserta**: Gilles Deleuze e entre outros textos. São Paulo: Iluminuras. 2006.
- LARocca, P.; SADALLA, A. M. F. de A. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.
- LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LOBO, E. S. Educação, religião e vida cotidiana na prisão. IN: JULIÃO, E.F. **Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade**: Questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p.87-106.
- LOPES, A. O. **Repensando a didática**. 9ª reimpressão. Campinas: Editora Papirus, 2023.
- LOPES, K. V. M. A. **Análise das proposta de produção textual do livro didático “EJA mundo do trabalho”**, destinado ao EJA do EFII do Sistema Prisional. In:

- ANAIIS Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa e Extensão da Universidade do Oeste Paulista, 2017. P.1928 – 1928.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2008.
- MCKAY, S. L. Western Culture and the Teaching of English as an International Language. *IN: English Teaching Forum*. n. 42, 2004. p.10-15.
- MESSIAS, C. M. DA F. Um estudo sobre a variação linguística em língua inglesa. *IN: Revista Philologus*, ano 22, n. 64. Rio de Janeiro: CiFEiL, Jan./ Abr. 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. v.2.4 – 62. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MOLEDO, M. L. Ser universitario nun centro penitenciario: una análise dende o Espazo Euporeo de Educación Superior. *IN: Revista Galega de Educación: O reto de aprender nos cárceres*. n. 59, Jun 2014
- ONOFRE, E. M. C. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- ONOFRE, E.M.C. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista Reflexão e Ação**. v.17. nº 1. jan-jun 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/836/640>. Acesso em: 10 out. 2022.
- PAIVA, V. L. M de O. e. **A aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PASQUALINI, J; C. Teixeira, L. A; Agudo, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- PETRUCCI-ROSA, M. I. Práticas Curriculares na formação profissional: Uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 52, 2018. DOI: 10.26512/lc.v23i52.19421. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19421>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- PORTELA, C.V. Que debemos saber sobre o sistema penitenciário? Alguns apontamentos em clave educativa. In.: PORTELA, C.V. & MOLEDO, M.L. **Revista Galega de Educación: O reto de aprender nos cárceres**. Galícia. nº 59. p.12-14. junho 2014.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In. RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, E; Y. A **geopolítica do inglês**. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 135-159.
- RAJAGOPALAN, K. Conferência de encerramento do **IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras** – Novos rumos para o ensino/aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras. Assis – SP, 02 de setembro de 2022.YouYube: Encontro de Lit. e Ling. Ingl. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_SLQYO9yxO8. Acesso em: 10 set. 2022.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *IN: LOPES, L. P. da M. Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.
- RIBAS, F. C. Conscientização cultural: repercussões na motivação de alunos da escola pública. *IN: Revista Brasileira de Linguística*. Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 329 – 347, 2009.
- RIBEIRO, W. de G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular?. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 50, p. 51–69, 2017. DOI:

- 10.26512/lc.v23i50.5054. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5054>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação e Secretaria de Administração Penitenciária. **Resolução SE/ SAP 1, de 16 de janeiro de 2013**. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE.HTM?Time=14/07/2016%2009:01:41> – acesso em 03 de maio de 2017.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SE, 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p.24-30.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: uma nova abordagem para o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Penso, 2003.
- SILVA, A. T.V. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - Área de Concentração: Ensino Básico e Superior), Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. IN: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas – SP, v.34, 2012.
- VASCONCELLOS, J. **A filosofia e seus interlocutores: Deleuze e a não filosofia**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.93, p. 1227. Set/Dez. 2005.
- VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **A escola significativa e o aluno diante da atividade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE

ATIVIDADE 1

Tema: ~~Equal and different~~

Objetivos:

- refletir sobre as múltiplas variações de uma mesma língua;
- refletir sobre o que é identidade e diversidade a partir da aprendizagem de um idioma;
- usar pronomes pessoais e verbo To Be;

Conteúdos

Texto: ~~"Diversity linguistic"~~ (material adaptado do livro Caminhar e Transformar: língua estrangeira moderna: inglês)

~~To Be verb~~

~~Personal Pronouns~~

Organização Metodológica

~~Warm up~~ – levantamento de conhecimento prévio e contextualização

Reading – leitura do texto em língua portuguesa

~~Let's start~~ – discussão sobre o tema a partir de questões norteadoras

Sistematização – respostas sobre as discussões realizadas (questões norteadoras)

Avaliação

Durante todo o processo de aprendizagem;

Questões norteadoras:

- 1- What is the identity and ~~diversity~~ for you?
- 2- How do you identify yourself?
- 3- Study other language is important to you? How?
- 4- Are we equal or different? Explain it.
- 5- Tell me about your history with English language when you study before the prison and now.
- 6- What is/ are the problem in study English to you?
- 7- Study English language may to contribute for your development? How?

~~Texto:~~

Aquivo digitalizado em PDF – pasta de arquivos

ATIVIDADE 2

Texto base:

Conhecer novas culturas: descubra como o inglês pode ajudar

Vivemos em um mundo globalizado e cada vez mais conectado. O resultado disso é que estamos em frequente contato com pessoas diferentes. Por isso, conhecer outras origens é uma forma de facilitar não só a comunicação como também a convivência. Assim, aprender um novo idioma pode ser uma ótima oportunidade de conhecer novas culturas.

Ao dominar uma língua a fundo, você fica por dentro de expressões, gírias e tem um entendimento mais completo sobre aquelas novas pessoas. Nesse contexto, o inglês se mostra extremamente relevante, uma vez que é a língua nativa de grandes potências, além de ser a principal segunda língua da população mundial.

Acompanhe este texto até o fim para saber mais sobre as vantagens de conhecer novas culturas. Descubra também como o inglês pode auxiliá-lo nessa missão.

Por que conhecer novas culturas?

Conhecer novas culturas é uma forma de viver coisas novas, conhecer modos de pensar e agir diferentes dos nossos. Isso nos prepara tanto para a vida profissional como pessoal, em que precisamos lidar com diferentes pessoas constantemente. Estar em contato com o novo nos permite exercitar a empatia, ferramenta emocional cada vez mais necessária no mundo globalizado em que vivemos.

Além disso, ao conhecer novas culturas, é possível entender ainda mais a nossa própria. Você pode questionar alguns aspectos com os quais conviveu a vida toda de forma automática e também passar a valorizar ainda mais outros traços.

Por que o inglês é importante para isso?

Dominar a língua inglesa é fundamental para quem quer conhecer novas culturas. Confira a seguir alguns dos motivos que tornam esse idioma tão importante para quem quer alcançar esse objetivo.

Língua nativa em diversos países

O que Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia têm em comum? Além de serem algumas das potências mundiais mais influentes, têm o inglês como idioma principal. Se você deseja ter contato com essas culturas, o domínio da língua nativa delas pode ajudar bastante.

Segunda língua em qualquer ponto turístico

Além de ser falado oficialmente pelos nativos dos países citados acima, o inglês é a segunda língua mais falada em todo mundo. O número de falantes não nativos já supera o número de falantes nativos.

Portanto, mesmo que você tenha um maior interesse por outras culturas, você provavelmente também vai se sair bem se souber utilizar o inglês adequadamente.

Idioma das principais produções culturais

Viajar é uma ótima forma de conhecer novas culturas, mas não é a única. É possível conhecer hábitos, costumes e práticas culturais por meio do entretenimento. Músicas, séries, filmes e livros nos colocam em contato com diferentes pessoas e lugares sem precisarmos sair de casa.

Justamente por ser o idioma das principais potências mundiais, o inglês também é líder em quantidade desses produtos. Mas qual a melhor forma de consumi-los sem perder seus sentidos reais ou depender de traduções se não for estudando a língua?

Como você viu, conhecer novas culturas é muito vantajoso. Pode ser útil para você enquanto cidadão e ajuda na preparação para os desafios futuros desse mundo cada vez mais conectado. O inglês tem papel decisivo nisso, uma vez que pode facilitar o contato com diferentes culturas, independentemente se elas o utilizam como idioma oficial ou não.

Questionário com perguntas abertas para resolução após leitura do texto
“Conhecer novas culturas: descubra como o inglês pode ajudar”

Nome: _____

O que você acha importante estudar na disciplina de inglês?

Você acha importante estudar outras culturas na disciplina de inglês? Explique de que forma isso contribui para o seu desenvolvimento.

Comente, de forma breve, o que você acha da cultura britânica e norte-americana. Em seguida, desenvolva um parágrafo, a fim de explicar se você tem sido influenciado, de alguma forma, por elas.

É importante comparar a nossa cultura à outras?? Justifique.

Falar inglês como os nativos é importante? Justifique.

Dê sua opinião sobre: falar inglês com sotaque brasileiro.

Como você se sente ao estudar a cultura de outros países que falam a língua inglesa?

Você concorda que os estrangeiros que aprendem a língua portuguesa também deveriam estudar a nossa cultura? Argumente sobre.

ATIVIDADE 3

Com base em seus conhecimentos, bem como no projeto desenvolvido durante o acolhimento dos estudantes, construa um cartaz colaborativo sobre a importância da escola em sua vida.

Materiais:

- Revista
- Cola
- Tesoura
- Régua
- Lápis de cor

ANEXOS

Atividades de sala de aula aplicadas aos estudantes

④ Are we equal or different? Explain it:

mas se a toda ingenuidade da população,
e da polícia, etc...

⑤ tell me about your history with the English
language when you studied out of the prison:

eu não gostava de estudar e só gostava de
ficar oprimido e flemos moleando
se a professor foi me em queiro
até me retinha vermal de eu ter de
debaixar na escola talvez eu não
teria aqui.

⑥ which is/are the problem, for you, in to
study English language?

é que eu tenho muitas dificuldades
no inglês.

⑦ Learn English, may to contribute
for your cultural development? How:

sim poder aprender e dar valor ao
que eu tenho e ter a oportunidade e
não subre o preconceito.

1) What is identity and diversity?

R: identity: : identifica a origem da pessoa; tal como; onde nasceu; onde estudou.

R: diversity: : São a diferença de tal coisa tipo: línguas; culturas; povos; características, costumes

2) How do you identify yourself?

R: Eu me identifico como uma pessoa tranquila; como um FATHER: de Família; como um cidadão que está sendo Resocializado na escola para voltar para sociedade.

3) Study other language, is important to you?

How? / Why?

Sim é muito importante para mim.

How? Tipo quando eu aprender vai dar para mim identificar o que está escrito em alguns produtos; na comunicação
Why? importante pois trata-se de aprender

4) - Are we equal or different?

Explain it:

É muito difícil ter pessoas iguais; as pessoas são diferentes

5)- Tell me about your History with the English language, when you studied out of the prison:

Na última vez que estudei English eu tinha muitas dificuldades

6)- Which is / are the problem, for you in to study English language?

I Tenho dificuldade em toda lingua, Yes Problem

7)- Learn, English, may to contribute for you cultural development? How?

Yes, pois vai estar crescendo em cultura com a educação

WHAT IS THE DIVERSITY?

DIVERSIDADE É SIMPLISMENTE UMA RELIGIÃO UMA CULTURA ATÉ MESMO VC FAZER ESPORTES COM OS AMIGOS, VC E SUA FAMÍLIA GOSTAR DE FREQUENTAR IGREJAS CATÓLICAS OU LUTERANAS OU ATÉ MESMO TERREIROS POR ISSO É O QUE EU ACHO QUE É DIVERSIDADE.

STUDY OTHER LANGUAGE MAY TO CONTRIBUTE TO YOUR DEVELOPMENT? OR TO BUILD YOUR IDENTITY? How?

1. PODE SIM PORQUE HOJE EM DIA NA MAIORIA DAS VEZES FACILITA BASTANTE PRA QUEM VIAJA PRO EXTERIOR E ASSIM JA TEM FACILIDADE DE FALAR OUTRA LINGUA.

2. SIM. POR QUE VAI FACILITAR BASTANTE NO MEU DESEMPENHO NAÓ SÓ COM PESSOAS DO BRASIL MAIS TAMBEM APRENDO OUTRA LINGUA. POSSO MOSTRAR QUE COM MUITO ESFORÇO POSSO CONSEGUIR CHEGAR LONGE. BASTA BASTANTE DEDICAÇÃO.

- TELL ME ABOUT YOUR EXPERIENCE
WITH ENGLISH LANGUAGE AFTER AND
BEFORE PRISON?

- WHICH IS ARE THE PROBLEM, IF YOU IN
STUDY ENGLISH LANGUAGE?

1) BOM ANTES DA MINHA PRISÃO EU TIVE UMA BOA EXPERIÊNCIA
POR QUE EU ESTUDAVA, MAIS ISSO FIZ BASTANTE TEMPO
MAIS AGORA RETOMEI A ESTUDAR E TOU GOSTANDO DE
APRENDER INGLÊS.

2) BOM EU NÃO TENHO NENHUM PROBLEMA, MAIS TENHO
BASTANTE DIFICULDADE MAIS VOU ME ESFORÇAR O
MÁXIMO PARA APRENDER CADA DIA MAIS.

1) What is identity and diversity?

(identity) my names: Belbert (diversity) Customs, sports, Arts,
Food, history, architecture etc.

2) How do you identify yourself?

3) Study other language, is important to you? Why? / Why
I am identify, my names is Belbert. We activities And social
English...

4) Are we equal as different? it
We are yes, why diversity

5) Tell me about your history with the English language when
you ~~studied~~ studied out of the prison
I am Had evolution to you.

1) Qual é a origem da língua inglesa?

O inglês é uma língua indo-Europeia de ramo
das línguas germânicas.

2) Qual é a diferença entre língua oficial e segunda língua?

Em 1066, muitas palavras de francês foram incorporadas ao inglês.

3) Que diferenças você acha que podem existir na língua
inglesa entre os diferentes países destacados no mapa

As diferenças de cultura, costumes, sports, tradições etc.

6) What is/are the problem, for you in to study English language?

O meu problema em aprender inglês foi a minha falta de interesse na época que hoje me faz falta minha falta fluientemente! me arrependo muito por isso

7) Learn English, may to contribute for your cultural development, how?

Em diversos aspectos, em um restaurante ou até mesmo em uma hospedagem em um hotel pode nos favorecer em inglês.

1. What is identity and diversity?

As my see identity is what was define seres individuals e grupos. Dotados of personal gostos, crenças e princípios whichs different uns dos outros.

The conceito de diversity is bem amplo. - está present in different racial, nacionalidade, culture, usos and costumes. Na moda de se vestir na music na dance.

2. How do you identify yourself?

I sou um people porque um facto quanto informativa e extere observadada.

I like very de music and act e sou super friend.

3. Study other language, is important to you? How?/why?

Yes, why porque do conhecimento abrimos doors, criamos oportunidades. Podemos estabelecer relações sociais com people of the diversos lugares.

4. Are we equal or different? Explain it.

5. Tell me about your history with the English language when you studied out of the prison.

Só tive contato com English na escola.

6. Which is/are the problem, for you, in to study English language?

Tenho extrema dificuldade com as conjunções e regras de modo geral. Começo alguns textos, porém de maneira isolada.

7. Learn English, may to contribute for your cultural development? How?

Yes, dominar o idioma consequentemente, me abriria um leque de possibilidades inclusive conhecimento cultural.

What is indentity and diverstity?
Identidade Diverstidade

Aqui podemos nota a grande diversidade da language de diferentes persons. de países diferentes

Unde lá se tem o English as an official language

Identity and diversity
como na Inglaterra de países apical

Aqui na escola tem muita diversidade de Alunos de Pasa cor e género

Identidade é aquilo que se é
típico - como eu tenho preppin,
formoso cor. Um tem uma identidade
como no seu carácter no modo de
Pensar. Tudo isso é um modo
de identificação

2º How do you identify yourself?

So Person. que me vejo, muito quieto
que conseguiu grow up. com passos dos
Yeos.

Sempre foi e sou um ^{homem} homem Bom mais
hoje está numa situação que nunca
pensei e viver neste lado

3^o Study olhe language, is important
to you? How? Why

Para mim é muito important, apesar
da grande Dificuldade que sempre tive
deje em tudo quase o Inglês até
esta language, até em nosso Day
nosso cotidiano

Até mesmo para uma Boa profição
Você tendo em seu Istórico conta
muito em assumir Boa qualificação
na hora obter um Vaga de Emprego

Mais sou muito pessimo na hora
de estudar Inglês e quero muito
me esforçar neste tempo que estou
aqui

4^o Are we equal or different? Explain it

Em nosso Mundo ninguém é igual
Todos nos Temo Vnas Diferenças

Seja Ela na cor, no Rose, no
modo de pensar aqui

~~De~~ a Póu pode Vm Temar sua
propria identidade de de quando
nascemos, cada Vm com seu jeito
de Ser e de pensar

5º Tell me about your history with the
English language, when you studied
out of the nation

Nesta questão sempre tive muita
dificuldade de de minha 5ª série
sempre tive muita atenção
nas aulas, mais Inglês sempre me
desaprecoenei muito dificuldade espero
que a senhora tenha presença para
Encinas estou aqui e quero aprender
E foi 30 anos que não souto em
Uma sala de aula o meu objectives é
aprender

6º Wich. is love the mother, for you
 am to study English language
 I sempre tive muito dificuldade não
 só na interpretação do Inglês mais
 em quando o aprendendo

7º Learn. English, may to, contribute for
 your cultural development? How

I- eu gastaria muito, pois quase tudo
 hoje onde -se vai éo metro onib. (BUS)
 Tem, alguns palavras em Inglês ler livro
 teatro um filme
 Temos que ter pelo menos o Básico
 referente a língua Inglesa

- ① Diferença
Branca
Negra
Indígena
Japonesa

identidade

Não sei

- ② How do you identify Yourself?
eu me identifico como brasileira da cor Branca
Sou uma pessoa comum que aprende as novas coisas
e também tenho muito orgulho do meu país
e gostaria de ter um país que é o futuro

- ③ Study other languages, is important for you? Why?
Sim pois eu quero aprender mais as línguas
e o mundo de futuro há e muito importante e
muito

- ④ Are We equal or different? Explain it:
Somos todos iguais e todos da cor branca e da
cultura dos nossos todos iguais

- ⑤ Tell me about your history with the English language when
you started out of the Brazilian
eu não tive a oportunidade de estudar as línguas
de quando eu sei estudar o mundo da língua e da
língua de quando eu sei estudar o mundo da língua
e da língua de quando eu sei estudar o mundo da língua

- 6 Which is/ are the problems for you in the study English language?
Não tem a oportunidade de estudar as línguas
de quando eu sei estudar o mundo da língua

- 7 Learn English may be contribute your cultural development? How
Sim pois eu sei que eu sei uma língua e é uma língua
de quando eu sei estudar o mundo da língua

Censo Escolar Interno da Unidade Prisional

Idade? 28

Cor? BRANCO

Gênero? MASCULINO

Profissão que exercia? AJUDANTE GERAL CONSTRUTORA CIVIL

Cidade de origem? PERNAMBUCO

Religião? CRISTÃO

Há quanto tempo esta fora da escola? 6 ANOS

Por qual motivo se afastou dos estudos? PARA TRABALHA

Atualmente, qual seu interesse na escola (Educação)? UM APRENDIZADO MAIS DE VIDA E UM TRABALHO MELHOR

Qual sua expectativa para com a escola? SER UM MONITOR

Após os estudos na escola prisional, você tem interesse em dar continuidade aos estudos? SIM

Quais disciplinas tem mais afinidades? GOSTO DE TODAS AULA

Quais disciplinas tem mais dificuldades? INGLES

Possui hábitos de leitura? Com que frequência? NENHUMA

Deixe sua sugestão em relação a escola? POIS A ESCOLA E AS PROFESSORA SÃO MUITO BOAS FAIZ DE TUDO PARA NOS INSINAR ESTOU MUITO GRATO OBRIGADO QUE DEUS ABENSOI TODAS PROFESSORA.

Idade? 36 Anos

Cor? Bruno

Gênero? homem

Profissão que exercia? Perfumeiro

Cidade de origem? S.P.

Residência? Airton

Há quanto tempo esta fora da escola? Muito tempo

Por qual motivo se afastou dos estudos? Família

Atualmente, qual seu interesse na escola (Educação)? Me profissionalizar

Qual sua expectativa para com a escola? Ter um bom aprendizado

Após os estudos na escola prisional, você tem interesse em dar continuidade aos estudos? Eu não quero parar de estudar

Quais disciplinas tem mais afinidades? Matemática porque é coisa

Quais disciplinas tem mais dificuldades? Nenhuma

Tem algum hábito de leitura? Com que frequência? Não tem biblioteca

Deixe sua sugestão em relação a escola? Muito bom o EJA

Idade? 24 anos

Cor? morena

Genero? masculina / hetero

Profissão que exercia? estudante

Cidade de origem? São José do Bonfim

Religião? espírita

Há quanto tempo esta fora da escola? 8 anos

Por qual motivo se afastou dos estudos? para aprender digital

Atualmente, qual seu interesse na escola (Educação)?

trabalhar mais estudar e ganhar dinheiro

Qual sua expectativa para com a escola?

aprender

Após os estudos na escola prisional, você tem interesse em dar continuidade aos estudos? não

Quais disciplinas tem mais afinidades?

português

Quais disciplinas tem mais dificuldades?

matemática, inglês

Possui hábitos de leitura? Com que frequência?

sempre

Deixe sua sugestão em relação a escola?

aqui é ruim e se a escola

Idade? 29 ANOS

Cor? BRANCO

Gênero? MASCULINO

Profissão que exercia? AJUDANTE DE DISTRIBUIÇÃO AMBEV

Cidade de origem? VIÇOSA DO CARIÁ

Religião? URBANJA

Há quanto tempo esta fora da escola? UNS NOVE ANOS

Por qual motivo se afastou dos estudos? TRABALHO

Atualmente, qual seu interesse na escola (Educação)? TERMINA O 3º COLÉGIO

Qual sua expectativa para com a escola? ME FORMA

Após os estudos na escola prisional, você tem interesse em dar continuidade aos estudos? SIM

Quais disciplinas tem mais afinidades? CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA

Quais disciplinas tem mais dificuldades? MATEMÁTICA, PORTUGUÊS

Possui hábitos de leitura? Com que frequência? NÃO

Deixe sua sugestão em relação a escola? DEVERIA TER MAIS VENTILAÇÃO.

Idade? 34 anos

Cor? Branco

Gênero? Masculino

Profissão que exercia? Motorista

Cidade de origem? São Paulo

Religião? Cristão

Ha quanto tempo esta fora da escola? 19 anos

Por qual motivo se afastou dos estudos? Separação de meus pais

Atualmente, qual seu interesse na escola (Educação)? Terminar os estudos

Qual sua expectativa para com a escola? Ampliar os meus conhecimentos

Mais os estudos na escola prisional, você tem interesse em dar continuidade aos estudos? Sim

Quais disciplinas tem mais afinidades? Português, História, e Geografia

Quais disciplinas tem mais dificuldades? Matemática, Inglês

Possui hábitos de leitura? Com que frequência? Sim Frequentemente Todos os dias

Dê sua sugestão em relação a escola?
A diretoria está de parabéns e as professoras também minha sugestão é: que possa ter um chá da tarde.

Idade? 31 ANOS

Cor? BRANCA

Gênero? Masculino Heterossexual

Profissão que exercia? Cuidador / Cuidador de idosos (voluntária)

Cidade de origem? SÃO PAULO - SP

Religião? ~~///~~ ~~///~~

Há quanto tempo esta fora da escola? 15 ANOS

Por qual motivo se afastou dos estudos? DEVIDO DIVERSAS FALTAS

Atualmente, qual seu interesse na escola (Educação)? Busco conhecimento, qualificação, efetivamente adquirir consciência social.

Qual sua expectativa para com a escola? Abre portas para uma variedade de possibilidades

Após os estudos na escola prisional, você tem interesse em dar continuidade aos estudos? Sim! Pretendo cursar técnica em Radiologia e posteriormente Letra

Quais disciplinas tem mais afinidades? Português, Matemática.

Quais disciplinas tem mais dificuldades? Biologia, Ciências.

Possui hábitos de leitura? Com que frequência? Sim! Desde que adquiri o hábito

Deixe sua sugestão em relação a escola? Prefiro me reservar ao meu direito de não opinar

Idade? 46

Cor? BRANCO

Gênero? Fêro

Profissão que exercia? micro Empreendedor/ motorista

Cidade de origem? ITANHAEIN SP

Religião? Uma filosofia diferente da ver vida

Há quanto tempo esta fora da escola? 28 anos

Por qual motivo se afastou dos estudos? mudanças de endereços

Atualmente, qual seu interesse na escola (Educação)? Em concluir o grau

Qual sua expectativa para com a escola? Aqui não tem espaço mais para mim

Apos os estudos na escola prisional, você tem interesse em dar continuidade aos estudos? sim até fazerem curso e chega a faculdade

Quais disciplinas tem mais afinidades? matemática história

Quais disciplinas tem mais dificuldades? inglês

Possui hábitos de leitura? Com que frequência? Sim, Diário leio todos os dias no celular

Deixe sua sugestão em relação a escola? Pra mim está sendo de uma grande ajuda / ótimo