

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

WALKIRIA FELIX DIAS

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS SOBRE O
ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL

UBERLÂNDIA/MG

2020

WALKIRIA FELIX DIAS

Representações discursivas de professores de línguas sobre o ensino-aprendizagem em contexto de educação prisional

Dissertação protocolada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA/MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D541 Dias, Walkiria Felix, 1994-
2020 Representações discursivas de professores de línguas sobre o ensino-aprendizagem em contexto de educação prisional [recurso eletrônico] / Walkiria Felix Dias. - 2020.

Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.5>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	em Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	vinte de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11812ELI008				
Nome do Discente:	Walkiria Felix Dias				
Título do Trabalho:	Representações discursivas de professores de línguas sobre o ensino-aprendizagem em contexto de educação prisional				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursividades e letramentos na formação de professores de línguas em diferentes contextos				

Reuniu-se na sala 209 do bloco U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Simone Tiemi Hashiguti - UFU; Valdeni da Silva Reis - UFMG; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU - orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2020, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Tiemi Hashiguti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2020, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdeni da Silva Reis, Usuário Externo**, em 28/02/2020, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1884547** e o código CRC **D38507B3**.

Agradeço aos meus amigos e família por todo suporte e apoio. Ao Fausto por todo carinho, paciência e amor. A todos os professores que resistem às formas de injustiça e opressão. Mas em especial agradeço à Cristiane minha querida orientadora, o LEP, meu grupo de pesquisa e à CAPES, sem os quais eu não teria conseguido chegar até aqui.

RESUMO

O trabalho em questão apresenta e discute a educação prisional (EP) e alguns de seus atravessamentos, partindo do pressuposto de que os professores do contexto estão em constante tensão devido a uma memória de deslegitimação social do fazer docente e um desconhecimento do que seja ensinar-aprender na EP. Sendo assim, nosso objetivo foi analisar, por meio da proposta Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA), a discursividade de professores que atuam ou já atuaram nessa modalidade de ensino, identificando, em depoimentos de três desses profissionais, algumas representações discursivas sobre a EP, sobre si mesmos enquanto docentes, sobre a sala/cela de aula, sobre seus alunos e sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse ambiente. Para sustentar nossas posições e embasar teoricamente nossas discussões, nós optamos por uma interface entre a Linguística Aplicada (LA) pós-ocidentalista, transgressiva e indisciplinar, conforme proposto por Penycook (2003) e Moita Lopes (2006), com a Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada no Círculo de Bakhtin e com a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), com base em Michel Pêcheux. Após a coleta e transcrição dos depoimentos eles foram analisados de forma que as regularidades enunciativas entre os dizeres dos professores, por nós identificadas, nos levaram à compreensão de algumas representações em funcionamento. São elas: A EP é uma instancia libertadora; O professor de línguas na EP precisa resistir e enfrentar; O aluno da EP é um sujeito privado de humanidade; A sala/cela de aula é um espaço em que professores e alunos estão sob vigilância; Por fim, o ensino-aprendizagem de línguas na EP é representado entre o questionamento de sua utilidade e a busca pela cidadania. Tentar compreender as representações discursivas acerca da EP é uma forma de posicionarmo-nos a favor dos Direitos Humanos, da dignidade e do bem-estar social e esse é um posicionamento político que cabe também aos Linguistas Aplicados.

Palavras chave: discurso; educação prisional; representações; linguística aplicada.

ABSTRACT

This study presents and discusses prison education (PE) and some of its crossings, based on the assumption that teachers in this context are in constant tension due to a memory of social delegitimation of teaching and a lack of knowledge about what teaching and learning at PE is. Therefore, our objective was to analyze, through the “Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA)” proposal, the discourse of teachers who work or have worked in this teaching modality, identifying, in the testimonies of three of these professionals, some discursive representations about PE, about themselves as teachers, about the classroom/classcell, about their students and about teaching and learning languages in this environment. To support our positions and theoretically base our discussions, we opted for an interface between a post-Westernist transgressive and undisciplinary Applied Linguistics (LA), as proposed by Pennycook (2003) and Moita Lopes (2006), with the Dialogic Discourse Analysis (ADD), based on the Bakhtin Circle and also with the French Line Discourse Analysis (ADF), based on Michel Pêcheux. After the collection and transcription of the testimonies, they were analyzed in and the enunciative regularities between the teachers' statements constituted their representations. They are: PE is a liberating and humanizing; The language teacher at PE needs to resist and confront tensions; The PE student is a subject deprived of humanity; The classroom/classcell is a space in which teachers and students are under surveillance; Finally, the teaching and learning of languages in the PE is represented between questioning its usefulness and a search for citizenship. Trying to understand the discursive representations about PE is a way of positioning ourselves in favor of Human Rights, dignity and social well-being and this is an indispensable task for Applied Linguists committed to society.

Keywords: discourse; prison education; representations; applied linguistics.

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS AREDA

As convenções listadas a seguir foram utilizadas na transcrição dos depoimentos dos professores da educação prisional (EP), coletados a partir da proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA). Foram propostas em Guilherme (2008), com base em autores como Van Lier, Marcuschi, Schiffrin, Tannen, Bergvall e Remlinger. Essas convenções também já foram utilizadas por outros pesquisadores com o mesmo propósito, como, por exemplo, Freitas (2018), com algumas adaptações, as quais também adoto nesse trabalho.

, . . . ,	Três pontos, quando entre vírgulas, equivalem a pausa de um segundo
..	Dois pontos equivalem à pausa mais rápida que um segundo
?	Indica entonação crescente, não sendo necessariamente uma pergunta
!	Indica forte ênfase
,	Descida leve sinalizando que mais fala virá
.	Descida leve sinalizando final do enunciado
-	Não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	Incompreensível
MAIÚSCULA	Ênfase em sílabas, palavras ou frases
/.../	Indica transcrição parcial ou eliminação
Ah, eh, éh,	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
Oh, ih, uh,	
Ahã, mhm,	
Mm, uhum	
{ }	Risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.
[x]	Nomes e informações de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
<i>Itálico:</i>	Palavras em língua estrangeira
“Aspas”	Discurso direto

SIGLAS

EP – Educação Prisional

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

LI – Língua Inglesa

INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

ILEEL – Instituto de Letras e Linguística

AD – Análise do Discurso

ADD – Análise Dialógica do Discurso

ADF – Análise do Discurso de Linha Francesa

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

FD – Formação Discursiva

SD – Sequência Discursiva

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

LEP – Lei de Execução Penal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 - A EDUCAÇÃO PRISIONAL	14
1. 1 – Sistema prisional brasileiro e EP: breve contextualização	14
1. 2 – A EP: um retrato nas pesquisas acadêmicas	26
2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	42
2.1 A Linguística Aplicada Indisciplinar	42
2.2 As teorias do discurso – ADD e ADF	45
3 – METODOLOGIA	56
3. 1 Constituição do <i>corpus</i> : a proposta AREDA	57
3. 2 Procedimentos de análise do <i>corpus</i>	58
3. 3 Os participantes de pesquisa	61
4 – REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EP	63
4. 1 – A EP	63
4. 2 – O professor de línguas na EP	69
4. 3 – O aluno da EP	74
4. 4 – A <i>cela</i> de aula	80
4. 5 – O ensino-aprendizagem de línguas na EP	84
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE	102
1 – Questionário AREDA	102
2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104
ANEXOS	105
1 – Depoimentos dos participantes	105

INTRODUÇÃO

A interpelação para estudar a Educação Prisional (EP) surgiu da proximidade da pesquisadora com vários professores que já lecionaram nesse contexto e constantemente se referiam à EP como um espaço de conflitos, tensões e dificuldades. Esses professores, apesar de em sua maioria serem graduandos ou graduados de/em cursos de licenciatura, assim como nós, nunca haviam discutido sobre esse contexto de ensino-aprendizagem durante sua formação acadêmica.

Em alguns dos poucos trabalhos sobre a EP dentro da Linguística Aplicada (LA) – a saber: OLIVEIRA, 2009; SAVENHAGO & SOUZA, 2014; REIS, 2017 – a educação é representada como forma de reabilitar e preparar o sujeito para uma possível futura ressocialização. A pesquisa em LA, por sua vez, apesar de depender de muitas questões estruturais e políticas para contribuir com uma melhora em tal contexto, pode deslocar o professor da EP de um lugar de desamparo teórico-metodológico. Por esse motivo, esse trabalho anseia lançar olhares sobre pesquisas já existentes e, ao mesmo tempo, ouvir o professor atuante ou que já atuou na EP, oportunizando que enunciem sobre suas experiências. Devido a essa falta de discussão e investigação do contexto, esse trabalho intenta ser também a abertura de um espaço de fala para que tais profissionais da área de Letras sejam ouvidos sobre sua prática, o que, por sua vez, pode contribuir para desmistificar a EP e a tentativa de apagar os conflitos e dificuldades relacionados a ela.

Desse modo, essa pesquisa é realizada na tentativa de responder as seguintes perguntas:

1. Como os processos de ensino-aprendizagem na educação prisional são discursivamente representados pelos professores de línguas nela envolvidos?
2. Que memória¹ é colocada em funcionamento por esses sujeitos ao enunciarem sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação prisional?

¹ Conceituada em Pecheux (1999): "A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível." Sendo, portanto, um processo natural e que remete a condições que extrapolam o que está dito, considerando que o dizer é atravessado por diversas outras variáveis.

Temos, pois, como objetivo geral analisar a discursividade de professores de línguas sobre o ensino-aprendizagem em contexto de Educação Prisional. E, mais especificamente, visamos:

- a) identificar representações discursivas sobre a EP, o professor de línguas na EP, a sala de aula, o aluno da EP e o ensino-aprendizagem de línguas na EP;
- b) discutir a interdiscursividade que sustenta essas representações;
- c) problematizar a incidência dessa discursividade sobre o ensino-aprendizagem na EP e na constituição do sujeito professor.

Em relação ao nosso escopo teórico, fundamentamo-nos na interface entre os estudos da LA, da Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada no Círculo de Bakhtin, e da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) com base em Michel Pêcheux. Partimos da hipótese de que há uma tensão nos dizeres dos professores da educação prisional ao enunciarem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Isso é advindo de um embate de vozes perpassado por memórias de: deslegitimação social do professor desse contexto, relativização dos direitos humanos, violência social. Assim como o desconhecimento do que seja ensinar-aprender no contexto de privação de liberdade.

Ao longo de todo o trabalho, quando nos referimos à educação EP, enunciamos acerca do processo de ensino-aprendizagem de sujeitos privados de liberdade que acontece tanto nas penitenciárias, quanto nas unidades socioeducativas nas quais residem jovens infratores. Sendo assim, este trabalho contou com professores que já atuaram em um dos dois contextos, tendo um dos participantes, já atuado em ambos. Nosso *corpus* se constitui de depoimentos orais de três sujeitos, sendo que sua constituição e análise foram realizadas através da proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA). A pesquisa, apesar de ambientada em uma cidade do interior de Minas Gerais, contribui com a discussão da EP no geral, tendo em vista que não apenas discute trabalhos já realizados sobre o contexto, mas também apresenta e problematiza os depoimentos e representações de professores que já atuaram na área.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado à contextualização da EP, à discussão de pesquisas acadêmicas sobre a EP e à apresentação de algumas contribuições dos estudos em letramentos para a EP. O segundo capítulo demarca a posição epistemológica da pesquisa, que acontece no âmbito da LA Indisciplinar e também está embasada em conceitos da ADD e ADF como o de linguagem, enunciado, sujeito e sentido. Já no capítulo três, apresentamos a metodologia, primeiro com uma breve contextualização do que é a proposta AREDA, em seguida, consta a explicitação da constituição do *corpus* e dos procedimentos de coleta e análise dos dados e, por fim, a apresentação dos participantes de pesquisa. No capítulo quatro, discutimos a análise das representações dos professores de línguas sobre o ensino-aprendizagem na EP, problematizando a interdiscursividade que as atravessa. No capítulo cinco são elencadas algumas conclusões sobre o que já foi feito até o momento e uma breve retomada das representações apresentadas no capítulo de análise. Em seguida, estão as referências que possibilitaram o trabalho aqui realizado. Por fim, há o apêndice contendo as perguntas elaboradas e entregues aos participantes para guiar seus depoimentos, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) e os anexos, contendo as transcrições dos depoimentos dos participantes de pesquisa.

1 - A EDUCAÇÃO PRISIONAL

Neste capítulo, teço algumas considerações sobre o sistema prisional brasileiro e o funcionamento da educação prisional. Para isso, na primeira seção, me baseio em dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen/2017), em notícias² e entrevistas³ relacionadas à EP e discuto o financiamento e as políticas públicas voltadas para esse contexto. Na segunda seção, abordo algumas pesquisas acadêmicas voltadas para a EP na área de Direito e Psicologia. Por fim, na última seção do capítulo, apresento algumas contribuições dos estudos em letramento para a EP.

1. 1- Sistema prisional brasileiro e educação prisional: breve contextualização

Não é necessário que muito se investigue para perceber que a situação do Brasil é preocupante quando se trata da taxa de aprisionamento da população. O país tem a terceira maior população carcerária do mundo, contendo cerca de 726.354 sujeitos encarcerados na data em que o último levantamento nacional foi realizado. Os dados são do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e do Levantamento de Informações Penitenciárias (INFOPEN) realizado em 2017. Números retirados desses documentos podem ser vistos na Figura 1.

² Notícia “Aos 55 anos, marceneiro é o 1º preso a concluir graduação em São Paulo” disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/09/aos-55-anos-marceneiro-e-o-1-presos-concluir-graduacao-em-sao-paulo.html> <acesso: 06/01/2020>.

³ Entrevista “Investir em educação ‘fecha’ prisões, diz especialista francesa” disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48445684> <acesso: 06/01/2020>

e Entrevista “Educação Prisional” do Canal Futura, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFHa1DfWlrs&t=144s> <acesso: 06/01/2020>.

Figura 1: Pessoas privadas de liberdade no Brasil.

Brasil - Junho de 2017	
Total da população prisional	726.354
Sistema Penitenciário	706.619
Secretarias de Segurança e Carceragens*	19.735
Total de Vagas	423.242
Déficit de vagas	303.112
Taxa de Ocupação	171,62%
Taxa de Aprisionamento	349,78

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho /2017;
IBGE, 2017.

Na F1, também é possível perceber que o número de vagas é consideravelmente menor que o número de sujeitos privados de liberdade. Isso demonstra, anterior à questão da EP, a problemática de uma estrutura que não se sustenta. Haja vista a superlotação dos presídios, o encarceramento em massa e de alta reincidência, os discursos que ecoam com mais popularidade são aqueles que demandam a construção de novas⁴ instituições penitenciárias, em detrimento de uma problematização desse aprisionamento. Conforme a F1, podemos dizer que o sistema penitenciário brasileiro é na verdade um depósito de pessoas no qual a privação é extrema. Não se trata apenas de um isolamento da sociedade, em dadas condições o sujeito é privado de dignidade visto que não tem sequer a possibilidade de dormir apropriadamente.

Foucault (1999), ao fazer um apanhado dos modelos de vigilância e punição aplicados pelos poderes públicos ao longo dos séculos, nos descreve o suplício. Esse conceito pode ser definido como um ritual de punição, organizado para causar um sofrimento proporcional à infração, e dar aos que o assistiam, e à vítima, uma sensação de expurgo e recompensação pelo mal sofrido. Tal prática considerava, inclusive, a classe social da vítima e do infrator,

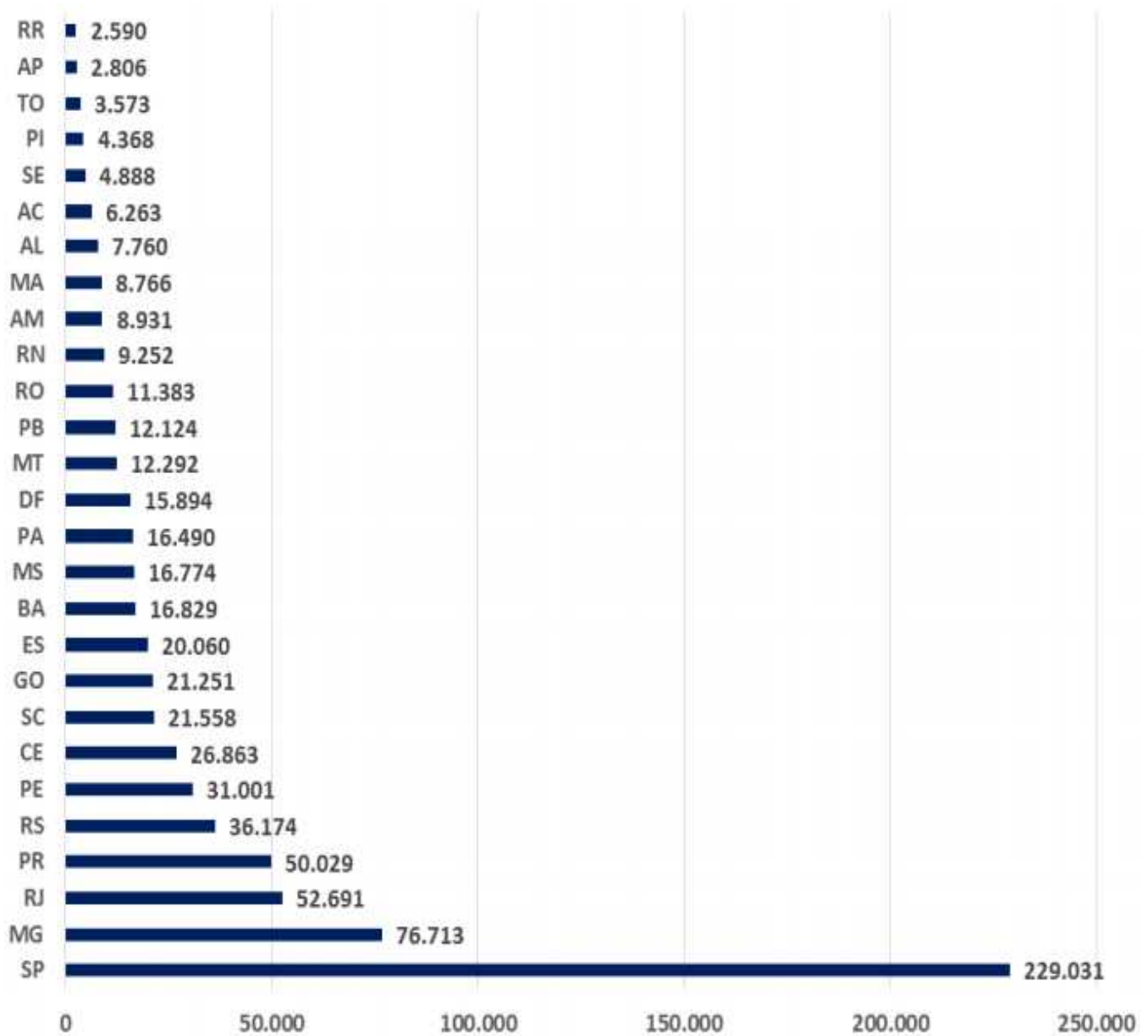
⁴<http://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2019-03/moro-diz-que-falta-capacidade-tecnica-para-construir-presidios>; <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-defende-construir-mais-presidios-contra-criminalidade/>; https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/09/12/interna_gerais.1084661/minas-gerais-tera-sete-novos-presidios-saiba-onde.shtml <acesso em 15/11/2019>.

de forma que a pena aplicada era mais severa aos indivíduos mais pobres. Observando os dados apresentados pela F1 e, após ter acesso aos depoimentos dos professores participantes de pesquisa, é possível relacionar que a falta de mobilização e de indignação social para com a realidade do sistema carcerário brasileiro, além da aceitabilidade de que pobres sejam punidos e ricos paguem fiança, acontece devido a uma herança medieval da época desses suplícios, quando as famílias se reuniam em praça pública e assistiam o sofrimento humano com naturalidade. A esse respeito, Borges (2018), afirma que, ironicamente, apesar da realidade em desacordo com os Direitos Humanos à qual os sentenciados no Brasil estão sujeitos, as prisões surgiram com a intenção de humanizar punições. Nelas, constitucionalmente, os presos poderiam ser privados apenas de liberdade, mas devido às condições precárias de encarceramento, em meio à superlotação e falta de recursos, muito ainda é negligenciado quando se trata da garantia de direitos.

Ainda sobre a escolaridade dos sujeitos privados de liberdade, o Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2015 não apresenta a quantidade de vagas para internação. Segundo o documento, no ano de sua publicação, dos 26.868 adolescentes vinculados ao sistema socioeducativo, 18.381 estavam privados de liberdade. Neste caso, todos os estabelecimentos precisam cumprir com as leis de proteção à criança e ao adolescente e oferecer acesso à educação.

Através do INFOPEN/2017, é possível notar que Minas Gerais, o estado em que desenvolvemos esta pesquisa, é o segundo estado brasileiro com maior número de pessoas privadas de liberdade do país. Esses números são apresentados pelo Gráfico 1. Já quanto ao SINASE/2015, Minas Gerais aparece como o terceiro estado com maior número de jovens cumprindo medidas socioeducativas.

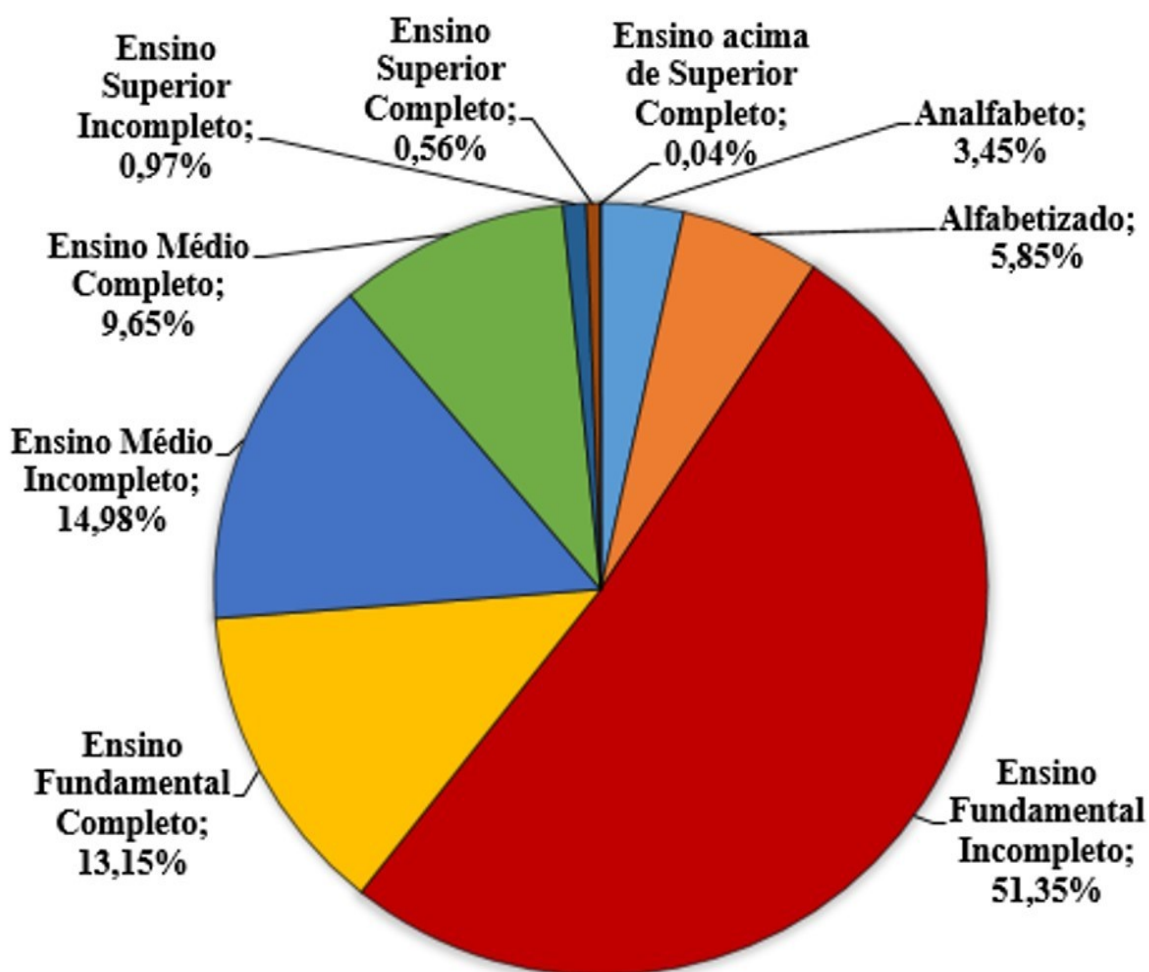
Gráfico 1: População prisional no Brasil por Unidade da Federação.



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho /2017.

Quanto à escolaridade de tais cidadãos, o INFOPEN/2017 também traz informações relevantes para uma discussão acerca da EP:

Gráfico 2: Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Adaptado de Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017.

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen/2017), menos de 10% da população carcerária está envolvida em atividades escolares. Porém, de acordo com o mesmo levantamento, como pode ser visto no Gráfico 2, 51,35% da população encarcerada não tem Ensino Fundamental completo e menos de 10% concluiu o Ensino

Médio. Já no sistema socioeducativo, todos os internos precisam estar envolvidos com atividades escolares conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O levantamento que trata do sistema penitenciário também apresenta dados sobre a escolarização do Brasil como um todo, com base em relatórios do IBGE 2017. Sendo:

Figura 2: Escolarização da população brasileira

Analfabeto	7,2%
Ensino Fundamental Incompleto	33%
Ensino Fundamental Completo	8%
Ensino Médio Incompleto	4,4%
Ensino Médio Completo	26,8%
Ensino Superior Incompleto	3,6%
Ensino Superior Completo	17%

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Adaptado de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

De acordo com o documento, “no sistema penitenciário, mais da metade das pessoas custodiadas possuem baixa escolaridade, ao passo que entre a população brasileira percebe-se maior dispersão entre todos os níveis educacionais” (INFOPEN, 2017, p. 35). Mesmo havendo essa dispersão entre os níveis populacionais, ainda assim os números são preocupantes por mostrarem que grande parte da população não conclui o ciclo básico educacional. Isso se torna um problema, se considerarmos que é a escola o lugar legitimado da produção de conhecimento e que pode oportunizar o exercício de práticas que promovam a formação para a cidadania do indivíduo, assim como o conhecimento de seus direitos e deveres. Entretanto, a escola, enquanto mecanismo de controle e dispersão de ideologias quando usada a favor de um capital mercadológico, pode, na verdade, afastar esse indivíduo de uma subjetivação capaz de levá-lo a uma participação social saudável.

Oliveira e Tavares (2018) argumentam que o neoliberalismo faz com que o sujeito esteja e se compreenda no mundo sempre por meio de modos de viver que estão atrelados ao advento do consumo. De acordo com Foucault (1999), nesse tipo de contexto o corpo do sujeito se torna um espaço que precisa ser de certa forma ocupado, domesticado e docilizado de modo a ser economicamente rentável e “para que um indivíduo se torne um propagador

de um estilo de vida coordenado pelo mercado, é preciso transformá-lo em um consumidor” (OLIVEIRA; TAVARES, 2018, p. 160).

O que Foucault (1999) discute sobre a coisificação e controle dos corpos fundamenta a tese dos autores de que esse tipo de modelo educacional ao qual estamos submetidos transforma os indivíduos em consumidores-consumíveis, de forma que são moldados em prol das exigências do mercado, tanto para que produzam mercadorias, quanto para que as consumam. Nessa perspectiva, no neoliberalismo, a educação é mercantilizada, “na contramão de uma educação emancipadora que permita que indivíduos se tornem sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua condição psicossocial, socioeconômica etc.” fazendo com que o corpo passe “a ser um espaço em disputa para carregar uma ideia” (OLIVEIRA; TAVARES, 2018, p.173). Esse sistema econômico que molda as outras esferas sociais se utiliza do que Foucault chama de disciplina, a saber:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, p.165)

A educação ofertada em contexto de EP é a mesma do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Reis (2011), esse contexto, por definição da LDB de 1996, é indicado aos que na idade (padrão da educação básica) não puderam estar ou manter-se presentes em salas de aula ou atividades educacionais. Sendo assim, os sujeitos privados de liberdade, alunos da EP, apresentam dificuldades similares as dos alunos que frequentam a EJA em liberdade, como, por exemplo, “problemas de aprendizagem, com alto índice de reprovação e repetência e as séries ou ciclos já não correspondem à sua idade” (REIS, 2011, p. 29). E ainda por não haver uma agenda e planejamentos específicos para a EP, esses alunos se mantêm reféns desse modelo educacional neoliberal que pouco oportuniza uma subjetivação saudável de si mesmo e de sua participação social, tendo em vista que, esse sistema se preocupa com os interesses mercadológicos e não com a formação cidadã do indivíduo.

Se não há vagas que comportem todos os sujeitos privados de liberdade, também não há vagas nas escolas dentro desse contexto, mesmo que a maioria dos sentenciados não tenha tido oportunidade de estudar anterior àquele momento de cárcere. Como já dito

anteriormente, menos de 10% da população carcerária está envolvida com atividades educativas durante sua sentença. Porém, para, além disso, há a questão política. Dentre as várias implicações do regime político democrático brasileiro, o investimento em políticas públicas e a visibilidade social que elas têm podem fazer diferença na tomada de decisões para investimentos.

Nesse contexto, lembramo-nos do que Celani (2008) discute sobre políticas educacionais no Brasil: “as políticas educacionais são geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção que seria a ideal para a educação” (CELANI, 2008, p. 18). A autora afirma que construir uma escola, ou uma escola em construção, tem mais visibilidade que melhorar o ensino de uma já existente. Tal visibilidade acarreta em votos. Conquistar eleitores é, portanto, o grande objetivo dos sujeitos detentores do poder de decisão acerca do investimento público. Se compararmos isso à questão da EP, construir novos presídios para encarcerar sujeitos que colocam em risco o bem social tem muito mais visibilidade do que melhorar a educação e trabalhar na ressocialização de detentos já privados de liberdade. A esse respeito, cabe ressaltar que, de acordo com a legislação do Conselho Nacional de Educação, os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pela EP e devem trabalhar juntos ao sistema prisional e órgãos responsáveis pela administração penitenciária. Todavia, quanto ao financiamento, não há verba específica para esse propósito. Os investimentos são, na verdade, destinados ao EJA e repassados (ou não⁵) à EP.

Esse talvez seja um indício de como as políticas públicas e direcionamentos de verbas são afetados pela vontade social, essa que desconhece ou ignora o fato de que a única coisa da qual o sujeito sentenciado pode ser privado, de acordo com a constituição brasileira, é da liberdade. Sendo assim, todos os outros direitos humanos prevalecem. Grisot (2019) aponta para a existência de uma retórica clássica que vai contra os direitos básicos dos sujeitos. Segundo a autora, isso toma forma através de frases como: “bandido bom é bandido morto” e “os direitos humanos são, na verdade, o direito dos mortos”. Enunciados acerca desse

⁵ Aqui, cabe salientar que o atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, foi eleito com a frase “bandido bom é bandido morto” em sua agenda de campanha.

“bandido ideal” são ressoantes em comentários⁶ em várias notícias que veiculam nas mídias sociais sobre os sujeitos privados de liberdade.

A respeito da expressão “direito dos manos”, Brito e Brito Junior (2017) afirmam que essa é uma oposição à filosofia dos Direitos Humanos e sustenta uma ideia equivocada de que esses direitos beneficiam apenas quem infringe a lei, não atendendo quem cumpre com os deveres civis. Ideia essa, segundo os autores, provavelmente reforçada por uma “percepção de impunidade que marca a sociedade brasileira” (BRITO; BRITO JUNIOR, 2017, p. 111).

De acordo com Reis (2011), é da natureza humana a preocupação em criar leis que auxiliem no convívio em comunidade, inclusive que sirvam para minimizar as desigualdades advindas da complexidade que é viver em sociedade. Segundo a autora,

A criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguida da criação de leis que procuram resguardar a educação como direito de todos, nos diz da necessidade humana de legislar comportamentos, direitos e obrigações que vão sendo desdobrados a partir de outras conquistas, lacunas e impasses que emergem no convívio humano com seu grupo. (REIS, 2011, p. 20)

A esse respeito, Grisot (2019, p.1) afirma que “os direitos humanos são indivisíveis e não podem ser negociados. Todos devem ser tratados com dignidade. Seria um grande retrocesso pensar o contrário”. Apesar dessa indivisibilidade dos direitos humanos, há atualmente uma movimentação⁷ do atual Governo e do Ministério da Justiça de suspender algumas questões relacionadas aos direitos humanos, que encarecem e inviabilizam o projeto de novas prisões, como educação, saúde e etc. Como há uma superlotação dos presídios,

⁶ Os comentários a seguir, foram retirados do site do jornal G1, referente à notícia “Aos 55 anos marceneiro é o primeiro preso a concluir graduação em São Paulo”. Na época da notícia, era possível que qualquer pessoa tecesse comentários, havia também a opção de publicar de forma anônima. Exemplo 1: “lamentável, esse sujeito cometeu diversos crimes e ainda fez faculdade, e por isso que eu sou a favor da pena de morte, bandido bom e bandido morto”; Exemplo 2: “sou a favor da lei de matou tem que morrer, mesma pena do crime que cometeu, e a família da vítima?? vai chorar pelo resto da vida”; Exemplo 3: “Muito bom, pelo menos da próxima vez que for preso já terá um tratamento diferenciado pela formação...”; Exemplo 4: “Preso por homicídio? Nem merecia estar vivo!”. Exemplos encontrados em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/09/aos-55-anos-marceneiro-e-o-1-presos-concluir-graduacao-em-sao-paulo.html> <acessado em 12/09/2019>.

⁷ <https://www.justica.gov.br/news/menos-burocracia-para-construcao-de-presidios>
<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/07/governo-tenta-reverter-regras-pro-direitos-humanos-para-construcao-de-presidios.htm>
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/08/07/aprovada-adocao-de-padres-minimos-para-construcao-e-reforma-de-presidios>

medidas precisam ser tomadas com urgência. Entretanto, o gasto com a construção de novas instituições penais dentro dos padrões internacionais é inviável financeiramente⁸ ao Governo Brasileiro, por isso mesmo que os levantamentos já estejam defasados, o problema da superlotação ainda é realidade no país.

Apesar de haver estudos, como o de Borges (2018), que apontam para o fato de que encarcerar mais pessoas não é a melhor solução para o problema da violência e da segurança pública, infelizmente, a construção de novos presídios ainda está no imaginário social enquanto solução. É esse imaginário que incide na eleição de representantes públicos que tomarão decisões vitais em torno da EP. De acordo com Celani (2008), a Linguística Aplicada (LA) deve problematizar tais questões, visto que é na linguagem que se constroem essas representações que ditam as normatizações e políticas públicas, ou seja,

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2008, p. 20)

Sendo assim, compreender as representações discursivas em torno da EP, talvez seja um meio pelo qual possamos futuramente discutir possíveis desdobramentos para esse contexto. Há um pressuposto de que a EP é uma forma de possível reabilitação de sujeitos privados de liberdade, mas da forma como ela acontece talvez o resultado não seja tão satisfatório como poderia ser se houvesse um melhor planejamento específico, direcionamento de recursos e preparação profissional. Segundo Melo (2019), no final do ano de 2017, houve um veto à lei que obrigava que as instituições prisionais pensassem em espaços de educação e saúde em suas construções e reformas, tornando, assim, cada vez mais distante a possibilidade de que o encarceramento reabilite os sujeitos durante a privação de liberdade e os prepare para sua ressocialização.

Como vimos na Figura 1, pode-se dizer que, no Brasil, os sujeitos privados de liberdade, em sua maioria, não concluíram uma formação escolar básica. Então há uma relação mútua de “falta” entre a privação de liberdade e a escola, anterior à EP. Entretanto, é

⁸<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/08/07/aprovada-adocao-de-padroes-minimos-para-construcao-e-reforma-de-presidios> <acesso em: 24/04/2020>

necessário ter cuidado ao fazer esse tipo de associação, uma vez que pode reforçar estereótipos como, por exemplo, o de que há relação direta entre a criminalidade e a baixa escolarização, uma vez que, em muitos casos, isso pode legitimar um preconceito que atribui, por exemplo, a violência a classes sociais desfavorecidas, desresponsabilizando o Estado e diversos outros fatores e agentes sociais.

Segundo Lourenço Filho (2019), são muitas as dificuldades que a EP enfrenta, tendo em vista que a educação, nesse contexto, não acontece apenas em ambientes formais de aprendizado como nas salas de aula. Ela acontece também, através de, por exemplo, momentos de leitura e reflexão. Porém, de acordo com o autor, as condições do ambiente não são propícias, tendo em vista que, na maioria das instituições de privação de liberdade, os sujeitos não têm acesso a um lugar específico para a leitura. Os sujeitos privados de liberdade envolvidos na EP recebem catálogos de livros e quando os recebem, leem nas celas que são sempre superlotadas, no refeitório, no pátio, lugares que não favorecem a introspecção que geralmente é necessária na leitura. Já o restante dos sentenciados desse contexto de que trata Lourenço Filho (2019) não tem acesso a esses livros.

Atualmente, no contexto de nossa investigação, a problemática é diferente. Segundo os professores participantes de nossa pesquisa, por um lado, o acesso aos livros não fica restrito somente aos alunos da EP como em outras escolas prisionais do país, como no caso do Rio de Janeiro⁹. Uma quantidade maior de sujeitos privados de liberdade pode ter acesso aos livros por meio de um projeto do Estado de Minas Gerais, chamado Remição Pela Leitura. Porém, as vagas são limitadas e, portanto, restritas aos recuperandos que não estão matriculados em outras atividades socioeducativas como o Ensino Formal ou a Educação Profissional e Trabalho. Existem também filas de espera e, como o projeto está relacionado com um possível adiantamento da liberdade, o bom comportamento dos sentenciados é considerado na hora de conseguirem ou não participar da iniciativa. Apesar de o projeto facilitar o acesso, isso não garante a capacidade de interpretação dos envolvidos. Dentro dessa iniciativa, os alunos recebem livros e como forma de garantir a leitura e para que a remissão da pena aconteça, os sujeitos precisam resenhar essas obras.

⁹ Essa comparação pode ser realizada a partir de uma entrevista do Canal Futura sobre a educação prisional no Rio de Janeiro, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFHa1DfWlrs&t=144s> <acesso em 16/12/2019>

Entretanto, segundo um dos professores participantes dessa pesquisa, o que acontece é que, na maioria das vezes, os participantes do projeto não conseguem resenhar as obras por diversos fatores, como, por exemplo, a dificuldade em identificar gêneros discursivos e, a partir daí, sintetizar os elementos principais das obras. Como em sua maioria, os presos que são participantes do projeto de remissão pela leitura não fazem parte dos 12% sentenciados envolvidos na EP, não há um acompanhamento processual nesses trabalhos. Inclusive não há um *feedback* que possibilite uma melhora nesses trabalhos a partir de correções em resenhas já entregues, por exemplo, tendo em vista que são encaminhadas para outros setores responsáveis e não voltam aos autores.

Melo (2019) também aponta algumas dificuldades em torno da EP. Não há, segundo a autora, um processo seletivo de professores específico para atuar nesse contexto e isso é uma grande dificuldade. Não há verificação, se, por exemplo, os candidatos à vaga conseguem articular reflexões sobre direitos humanos ou sobre as condições prisionais como um todo. Portanto, muitos profissionais ainda lidam com a EP sem considerar suas especificidades, lecionando da mesma forma que lecionariam fora da EP. Melo (2014) afirma que a desconsideração do contexto educacional é, inclusive, uma das causas da evasão escolar na escola regular, anterior à EP. Por isso, a importância de que o quadro docente da EP seja preenchido por profissionais que, de certa forma, levem em conta suas necessidades específicas.

A esse respeito, os professores da EP, participantes dessa pesquisa, comentam que chegaram a esse contexto através de indicação. Levaram os mesmos documentos da Designação Estadual (processo de contratação de professores do Estado), mas só conseguiram o cargo por serem indicados por pessoas que já faziam parte desse âmbito. Apesar disso, os motivos que levaram às suas indicações estão mais relacionados com a proximidade com quem os indicou do que com a experiência ou capacitação para atuar nesse contexto. Além disso, esse processo de designação não garante estabilidade empregatícia ou qualquer plano de carreira e é renovado semestralmente conforme a autonomia de organização de cada instituição escolar responsável por essa EP.

Uma outra particularidade no contexto diz respeito ao modo como os sujeitos privados de liberdade são tratados no sistema prisional brasileiro. Conforme Moutinho e Puckar (2017), “a imposição de ordem e disciplina aos apenados sob a condição de

desrespeito” (MOUTINHO; PUCKAR, 2017, p.1) potencializa sentimentos semelhantes aos que os levaram ao contexto prisional. Os autores não desconsideram a importância da ordem e da disciplina nesse contexto, ao discutir a problemática, na verdade, defendem o cumprimento da Lei de Execução Penal (LEP), “que vislumbra uma visão humanitária de indivíduo, como alguém que comete delito, mas pode redimir-se” (MOUTINHO; PUCKAR, 2017, p. 1). De acordo com os autores, é necessário que sejam, portanto, intensificadas ações transdisciplinares humanizadoras, “no intuito de minimizar o impacto do cárcere no indivíduo e evocar valores humanitários, buscando promover uma reflexão acerca do processo de reintegração social do preso sob o olhar da humanização” (MOUTINHO; PUCKAR, 2017, p.1).

O termo humanização¹⁰ é recorrente quando se trata da EP e aparece em estudos como o de Moutinho e Puckar (2017), os quais conceituam o termo como garantia de dignidade ética, defendendo que “é preciso que as palavras sejam compreendidas, pois, é pela linguagem que nos comunicamos com o outro. Sem isso, nos desumanizamos reciprocamente” (MOUTINHO; PUCKAR, 2017, p.1). Assumimos, portanto, aqui neste trabalho a posição de que os processos de ensino-aprendizagem e o trabalho linguístico em contexto de EP podem então contribuir para essa humanização enquanto garantia da dignidade ética, assim como a possibilidade de fala e escuta, defendida pelos autores.

No capítulo de análise, as dificuldades aqui apresentadas, referentes ao mercado de trabalho, espaço físico, seleção de pessoal, acesso à educação e humanização, serão retomadas com base nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa. No tópico a seguir, discuto alguns trabalhos de diferentes áreas e suas contribuições para a EP.

1. 2 – A EP: um retrato nas pesquisas acadêmicas

Segundo Reis (2011), as pesquisas em torno da EP são relativamente novas, surgindo próximas à chegada de nosso século e sendo mais frequentes a partir da última década. Diferentemente de nosso trabalho, a autora tem seu foco voltado apenas aos menores infratores cumprindo medidas socioeducativas e envolvidos com a educação, então os trabalhos que cita são somente sobre esse contexto específico. A autora explica que, em sua

¹⁰ Ao longo do trabalho, outras concepções de humanização serão apresentadas.

maioria, esses trabalhos tratam dos resultados das medidas socioeducativas e das motivações para atos ilícitos. A autora também cita trabalhos em que o professor da EP problematiza sua própria prática, mas, diretamente sobre o ensino-aprendizagem, são poucos os trabalhos, o que ainda é uma realidade oito anos depois que Reis desenvolveu sua pesquisa.

Apesar de não haver ampla exploração acadêmica em termos de quantidade de pesquisas, diversas áreas do conhecimento têm lançado olhares sobre o contexto socioeducativo e a EP. É possível encontrar discussões sobre o tema desenvolvidas não apenas na área da Sociologia, mas por profissionais de Letras, da Pedagogia, do Direito, da Psicologia, entre outros.

Melo (2019) afirma que a questão da justiça e da privação de liberdade precisa ser debatida pelas diversas áreas de estudo que se preocupa com questões sociais, tendo em vista que, a partir do momento em que esse contexto é debatido apenas pelo viés da segurança, fica mais difícil afirmar, por exemplo, que, ao final da pena, o sujeito sentenciado estará apto a conviver em sociedade novamente.

Apesar da emergência do tema em diferentes áreas, ainda é necessária uma articulação entre esses trabalhos para a construção de um quadro teórico-metodológico que ampare uma discussão sobre a EP. Por isso, discutimos aqui alguns apontamentos de trabalhos que problematizam a EP. Inicialmente, tratamos de questões em Frinhani e Souza (2005), na área da Psicologia; em Manfrin (2017), na área do Direito Penal e por fim, Teixeira de Oliveira (2009), Ramos & Oliveira (2011), Scariot (2014) e Bózio & Molin (2016), na área dos letramentos.

É possível encontrar nesses trabalhos algumas regularidades. Para discuti-las, traçamos uma articulação, rastreando como o processo de ensino-aprendizagem em contexto de EP é representado. Em seguida, discutimos as implicações dessas representações para a sala de aula da EP. Uma das razões que nos levaram a escolher essas obras dentre as encontradas sobre a EP é que nelas aparecem depoimentos de sujeitos privados de liberdade falando sobre seu processo de ensino-aprendizagem, o que pode contribuir para a compreensão dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, tendo em vista que nosso foco é analisar representações de professores. Além disso, em seguida, buscamos em pesquisas, na área dos letramentos, contribuições da área da linguagem que possam sustentar nossa discussão sobre a EP.

De acordo com Bahri (2013), “aqueles/as ‘outros/as’ no discurso dominante não têm voz ou dizer em suas representações; estão fadados/as, pelos que comandam a autoridade e os meios de falar, a terem quem ‘fale por’ eles/as” (BAHRI, 2013, p. 665), por isso, ouvir o que o sujeito privado de liberdade tem a dizer sobre seu próprio contexto é fundamental para compreender a EP, tendo em vista que ela é composta por vários autores e constituídas por várias instâncias (institucionais, governamentais, pedagógicas, jurídicas etc.). Ainda para a autora, é “possível, historicamente, formular políticas baseadas nessas representações, as quais interferem nas vidas de pessoas reais de maneira extremamente significativa” (BAHRI, 2013, p. 666).

No artigo de Frinhani e Souza (2005), em que é discutida a representação social de mulheres encarceradas pelo viés da Psicologia, a representação surge como “construção cotidiana, e tem por finalidade orientar o comportamento e as relações sociais. Por meio dela somos capazes de dar sentido pessoal a significados elaborados socialmente” (FRINHANI; SOUZA, 2005, p. 64). O conceito de representação apresentado pelo trabalho das autoras, trata da forma com que ressignificamos o mundo e através dele é possível:

Resgatar como as mulheres encarceradas pensam, agem e falam sobre a prisão (...) para tentarmos compreender o que a vida neste espaço é capaz de produzir nos sujeitos envolvidos em um processo que envolve, paradoxalmente, punição e reinserção social.” (FRINHANI; SOUZA, 2005, p. 65)

No trabalho em questão não há preocupação direta com o ensino-aprendizagem, e sim com a condição psicológica das mulheres privadas de liberdade participantes da pesquisa, apesar disso algumas questões que devem ser consideradas na EP surgem a partir da representação das detentas sobre si mesmas e sobre a situação de privação de liberdade. Variações da palavra ‘aprender’ são uma das regularidades dos depoimentos dessas mulheres: ao enunciarem sobre a prisão, elas falam tanto do aprendizado de coisas boas quanto de coisas ruins. Aqui cabe citar o resumo dos depoimentos coletados pelas autoras, nos quais: (a) a prisão aparece enquanto capaz de ensinar coisas positivas a partir da convivência com outras pessoas; (b) os cursos oferecidos pela penitenciária aparecem como uma primeira oportunidade de estudos na vida de algumas detentas, pois algumas não teriam dinheiro para pagar por eles, ou deixar de trabalhar para fazê-los, mesmo quando gratuitos; (c) a alfabetização de algumas detentas apenas foi possível por terem sido presas; (d) a

cadeia, em si, aparece como uma espécie de escola na qual tudo pode ser aprendido, tanto o que é positivo quanto o que é negativo; e (e) a cadeia aparece enquanto capaz de ensinar na prática a conviver com as diferenças. Uma das conclusões das autoras é que as representações devem sempre ser transformadas, reconstruídas. Todavia, o que percebemos, nesse contexto, é uma evidência de que o conhecimento que estava em jogo para as alunas não era o da escola formal ou simplesmente uma formação que as levaria ao mercado de trabalho, mas sim um conhecimento social com impacto na forma com que representavam a si e o mundo.

Há, ainda, a todo momento, uma relação temporal delineada através de comparações com a vida externa. A partir disso, podemos pensar que o ensino de línguas na EP – tanto LM quanto LE – precisa necessariamente de textos e tópicos que possibilitem sempre esse embate entre si mesmo e os novos conhecimentos. Um conflito produtivo que irá requerer uma atitude responsiva ativa¹¹ dos alunos envolvidos com a EP.

Além disso, ainda segundo as autoras, essa mudança de representações pode contribuir para a reabilitação e ressocialização. Como, por exemplo, no caso de uma detenta que, ao falar de si mesma, mencionou sua baixa escolaridade e alfabetização, mas posteriormente, ao falar sobre sua vivência dentro daquele contexto, contou que compunha louvores para cantar com as outras detentas e que tinha ganhado uma posição de respeito por isso.

A língua aparece como produtora e refletora das relações sociais (PENNYCOOK, 2003, p. 49) visto que, nesse caso, um suposto desconhecimento linguístico faz em um momento o sujeito se sentir inferior e não acreditar que o que tem a dizer deveria ser legitimado pelas pesquisadoras, porém, em outro momento, a capacidade de utilizar a língua para compor louvores e cantá-los aparece como responsável pelo respeito que o sujeito tem de seus pares. E ainda, relacionando os dados com as afirmações de Pennycook (2003) sobre a LA, a contradição na representação de si mesma na fala da detenta é necessária para que entendamos “como as pessoas resistem e se apropriam de formas de opressão por meio da linguagem” (PENNYCOOK, 2003, p. 49), uma vez que, apesar de uma escolarização lacunar que a coloca em uma posição de descrédito, é a sua capacidade de compor louvores que surge como forma de resistência e inclusão social.

¹¹ Zozzoli (2012) propõe a noção de compreensão responsiva ativa na sala de aula, na qual os materiais e atividades de sala de aula são pensados com o intuito de provocar uma tomada de posição no aluno em relação ao que é está sendo aprendido.

Os discursos sobre a escolarização, não só nesse contexto, mas no geral, podem se tornar uma forma de estigmatizar uma pessoa, tirando a legitimidade de suas ações para com o mundo quando separa conteúdos e habilidades da vida e faz com que os alunos se sintam distantes do que é ensinado. Isso é também um primeiro indício de que, ao falar em reinserção social, não podemos nos esquecer de que mesmo dentro desse contexto, existem relações sociais que precisam ser trabalhadas. Sendo assim, antes mesmo de conquistarem sua liberdade, os sentenciados e as sentenciadas já precisam ser assistidos, apoiados e incentivados para conseguir se expressar e interpretar o mundo ao seu redor como condição de sobrevivência durante a privação de liberdade.

Nesse sentido, Frinhani e Souza (2005) apontam que, segundo as entrevistadas, uma das maiores dificuldades de sobrevivência no contexto de privação de liberdade é a solidão. A cadeia é um espaço de tensão, no qual as pessoas não constroem laços afetivos com facilidade.

Outra discussão trazida pelo trabalho de Frinhani e Souza (2005) é a questão da mulher no mundo do crime. A mulher geralmente aparece enquanto cúmplice de homens e os discursos tendem a colocá-las como vítimas, mesmo quando o delito foi delas. Essa representação social aparece no depoimento de todas as mulheres envolvidas na pesquisa das autoras. Em seus dizeres sempre havia um homem atrelado ao crime. Segundo as autoras, não existem muitos estudos preocupados com as questões de gênero nesse meio, mas alguns autores já discutem o assunto:

Bastos (1997, p. 57), (...) aponta que as razões para a pequena importância dada à criminalidade feminina pelos criminólogos devem-se, entre outros fatores, ao “forte preconceito que atribui pouco ou nenhum valor às manifestações de desajuste social da mulher”. O autor procura explicar o crescimento da criminalidade feminina tomando como base a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, o que é contestado por Lemgruber (1999) mediante a constatação de que apesar da maior participação da mulher no mercado de trabalho, não se observou aumento proporcional de mulheres encarceradas. (FRINHANI; SOUZA, 2005, p. 62)

Acreditamos que, se uma das funções da educação prisional é a de reabilitar, seja necessário compreender os motivos que levam as mulheres a cometerem menos crimes que os homens. Tal conhecimento possibilitaria escolher temáticas para a sala de aula que oportunizassem essa discussão, de forma a contribuir para que o sujeito ressignifique e reflita sobre a própria criminalidade em si, que pode ser consequência de papéis sociais atribuídos

ao homem. Bahri (2013) afirma que muitas vezes os estudos sobre a mulher são deixados de lado em prol de assuntos mais “urgentes”¹², porém é necessário aprofundar essas temáticas, para compreendermos a criminalidade e, a partir daí, tentar repensar a EP. Não nos aprofundaremos nessa questão, uma vez que, para isso, uma outra pesquisa deveria ser conduzida, porém cabe ressaltar que não somente o gênero, mas a forma como nós, ocidentais, de forma geral, lidamos com o mundo, a natureza, a produtividade e o consumo são parte do problema da criminalidade e o encarceramento em massa.

Como mencionamos anteriormente, há uma tensão na hora de definir os temas a serem trabalhados em sala de aula, mas isso não acontece apenas devido à falta de um plano de carreira e professores sem especialização e experiência, acontece também devido a um cerceamento em relação a alguns temas. O professor da EP é recomendado pelas supervisoras das escolas a evitar temáticas polêmicas e muitas vezes não tem liberdade para planejar suas aulas e escolher os conteúdos. Como a maioria das instituições funcionam a partir de contrato temporário com os professores, eles estão sempre a mercê das chefias dentro da instituição, não podendo desafiar essa relação de poder por conta do risco de perderem o emprego. Isso impossibilita que assuntos, até mesmo sobre os próprios crimes cometidos, que têm grande relevância social, sejam discutidos em sala de aula.

A questão do cerceamento aparece em todos os depoimentos dos professores que se dispuseram a participar dessa pesquisa. No capítulo de análise, isso será discutido com mais detalhes, mas já antecipamos que, dentro da EP, não somente os alunos estão privados de liberdade.

No âmbito do direito, Manfrin (2017) realiza uma aproximação teórica entre Foucault e Freire para discutir o contexto da EP, assim como para indicar a necessidade de leis e documentos que amparem esse ambiente escolar específico, uma vez que, segundo o autor, são os mesmos documentos e leis da escola regular que funcionam na EP. Para ele, é necessário que sejam elaborados novos parâmetros específicos para essa modalidade educacional, haja vista que a demanda do contexto não é a mesma do ensino regular. Segundo o autor, é necessário que os professores tenham autonomia em sala de aula e possam considerar as representações dos próprios alunos privados de liberdade sobre esse processo

¹² A autora utiliza as questões de gênero e localidade como exemplo.

de ensino-aprendizagem para pensar em temas e conteúdo que sejam realmente significativos.

Em seu artigo, Manfrin (2017) conceitua representação como a produção de sentido construída pelo sujeito que o ajuda a compreender e a se situar em uma coletividade. Segundo o autor, os documentos que citam a EP a representam enquanto uma ferramenta em prol da reabilitação e futura reintegração social do sujeito privado de liberdade, uma vez que a escolarização pode fornecer ao aluno “subsídios que moldam seu comportamento e caráter”. (MANFRIN, 2017, p. 2)

Entretanto as representações de educação pelo viés dos detentos não são as mesmas. Segundo o autor, “eles encontram na escola da prisão uma forma de concluir seus estudos, passar o tempo e obter o benefício da remissão de pena” (MANFRIN, 2017, p. 2). Portanto, é importante considerar que a equipe pedagógica, os professores, os alunos, as políticas públicas e os documentos que regem o contexto são interpelados por diferentes motivações. Em suas palavras,

A educação carcerária ainda representa, para os alunos/presos, uma oportunidade de concluir seus estudos e livrar-se do duplo estigma da educação tardia de jovens e adultos: o sentimento de inferioridade pela falta de formação básica que oportuniza o ingresso no mercado de trabalho. (MANFRIN, 2017, p. 2)

A escola prisional, mesmo estando inserida em uma instituição austera e disciplinar por essência, na visão dos presos é considerada um ambiente de refúgio, como afirma o sujeito de pesquisa AP1[6]: “*a hora mais esperada é a hora de ser chamado para ir à escola*”; para o sujeito de pesquisa AP2, “*a escola, muda o jeito de pensar, é um espaço onde pode conversar de coisas diferentes*”; para o sujeito de pesquisa AP3, “[...] *as aulas passam rápido. A escola é um espaço de liberdade dentro da prisão*” (MANFRIN, 2017, p. 3. Grifos do autor.)

Segundo a pesquisa de Manfrin (2017), apesar de todas as especificidades negativas desse contexto, como grades que separam o professor da classe em algumas instituições e cadeiras de material resistente e afixado no chão para não serem usadas como armas, a escola assume um papel importante na vida dos sujeitos privados de liberdade. Em suas representações, os sujeitos sentenciados demonstram que a escola os devolve um ar de humanidade.

Manfrin (2017) atribui a baixa escolaridade à falta de discernimento de valores sociais e a não formação do sujeito enquanto cidadão. Segundo o autor, esses problemas podem levar o indivíduo ao contexto do crime.

As consequências da inobservância de má formação escolar nas crianças e adolescentes pode refletir no discernimento dos valores sociais e consequentemente indução ao desvio comportamental do indivíduo, abrindo as portas para seu ingresso no mundo do crime. (MANFRIN, 2017, p. 3)

Entretanto, se observarmos o contexto da maioria das escolas brasileiras e a nota que o Brasil ocupa em *rankings* mundiais sobre a educação, percebemos que, mesmo alunos que concluem o ensino básico, ainda carecem de práticas e competências que os documentos e leis que regem essa realidade estabelecem como necessárias para se obter a certificação, como, por exemplo, capacidade de interpretar textos, lidar com as diferenças e escrever de forma clara e coesa.

É, portanto, infundada a ideia de que a falta de escolarização, por si mesma, seja a responsável pela criminalidade, pois, considerando os índices educacionais do país, a frequência a uma instituição escolar não garante que o sujeito será interpelado por habilidades e conceitos que o tornarão um cidadão modelo, incapaz de ferir a legislação. Entretanto, é a escola o lugar legitimado da formação cidadã, onde o sujeito tem contato com noções de cidadania. Apesar dessa não garantia de que a escola por si só seja capaz de prevenir a entrada dos sujeitos no mundo do crime, os dados do INFOPEN/2017 mostram que apenas cerca de 10% dos presos do Brasil chegaram a concluir o Ensino Médio, portanto é possível afirmar que uma educação de qualidade poderia ajudar a prevenir a violência e a criminalidade.

Por se tratar de um estudo no âmbito do Direito, o foco é nos documentos e legislações que regem esse contexto e a necessidade de que haja regulamentações específicas para esse contexto. Mas, nem mesmo essa produção de nova regulamentação será eficaz se o Estado continuar a negligenciar as condições de operacionalização da escola. Para o autor, só será possível essa concretização da educação enquanto instrumento de reintegração social, se houver investimentos também em estrutura física. Ele aponta também que é necessária uma maior autonomia do professor desse contexto, que, de certo modo, está também privado de liberdade se considerarmos as relações de poder e a mentalidade de “vigiar e punir” que ainda determinam o que pode ou não ser ensinado.

É necessário pensar uma EP que considere a vida de seus alunos e suas especificidades, contudo, esse é um contexto de muita vulnerabilidade, no qual os professores muitas vezes são censurados e não têm estabilidade empregatícia. Há, além disso, uma mentalidade social punitiva que impossibilita políticas públicas eficazes com foco na reabilitação desses sujeitos privados de liberdade. Isso aparece inclusive em comentários¹³ de notícias *online* sobre a EP, os quais são permeados de regularidades que deslegitimam a melhora da educação nesse contexto, uma vez que não só a EP enfrenta dificuldades, as escolas públicas regulares do país também carecem de recursos.

Souza Santos (1988) já falava sobre a necessidade de voltarmos às perguntas básicas, ao que parece simples, ao que está naturalizado e encarar a realidade com ceticismo. Segundo o autor, nossas percepções são extremamente instáveis, “e a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos” (SOUZA SANTOS, 1998, p. 1).

O estudo de Manfrin (2017) mostra que a EP, por mais que seja representada socialmente e pelos documentos como uma forma de reabilitar e ressocializar o indivíduo privado de liberdade, não aparece dessa forma para esses sujeitos. Ela aparece como forma de passar o tempo, conversar de vários assuntos, recuperar um tempo perdido, ou aparece fora das salas de aula, a partir da convivência com o diferente, com o conflito. Sobre isso, é possível afirmar que a educação só é eficaz para os objetivos que permeiam seus documentos, quando acontece em meio a um conflito produtivo, um embate, uma desestabilização e não no apagamento das diferenças. Entender as formas com que esses sujeitos representam o aprendizado é fundamental para ensiná-los de forma significativa.

É possível afirmar que há uma tendência, tanto nas pesquisas em LA, quanto nos documentos oficiais e legislações, de se enfatizar o poder transformatório e reabilitativo da educação. Entretanto, ainda não existem provas científicas de que esta seja uma possibilidade, devido, talvez à dificuldade de o pesquisador acompanhar a trajetória do preso em liberdade, pós-pesquisa. Os dados ainda estão comprometidos uma vez que estudos em relação a esse contexto apontam para a precariedade em que se dá o ensino-aprendizagem, portanto a preocupação inicial deve ser não na possibilidade de reabilitação, mas na qualidade

¹³ A exemplo os comentários encontrados na notícia “Aos 55 anos, marceneiro é o 1º preso a concluir graduação em São Paulo” disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/09/aos-55-anos-marceneiro-e-o-1-presos-concluir-graduacao-em-sao-paulo.html> <acesso em: 06/01/2020>.

do ensino oferecido àqueles que não tiveram acesso a uma educação formal antes de sua entrada no mundo do crime.

Porém, para que haja uma melhora na EP, é necessário que ela considere não apenas a vida que o detento terá quando, e se, obtiver liberdade, mas também o que o aluno vivencia¹⁴ naquele momento de encarceramento. É necessário, portanto, que a realidade das prisões não seja ignorada nas aulas, porém alguns trabalhos sobre a EP apontam que, em alguns casos, essa modalidade de ensino também está atrelada a uma noção neoliberal de produtividade com uma demanda por resultados palpáveis e um retorno social. O futuro do encarcerado em alguns casos é discursivizado por alguns estudos como se ele não estivesse ali vivo no momento presente e fosse se tornar cidadão novamente apenas em liberdade. Quando, por exemplo, se trata do passado, anterior àquele instante enunciativo de encarceramento, marcado por julgamentos e relações de poder, o apagamento é claro. Falar em sala de aula de temas polêmicos como o que os levou a cometer crimes é quase impensável, porém esse tipo de discussão poderia talvez oportunizar uma “tradução” entre professores e alunos, ou uma desestabilização que levaria a uma educação emancipatória (FREIRE, 1997).

Essa desconsideração das condições específicas da área antagoniza o senso comum das licenciaturas, nas quais desde os períodos iniciais, discutimos a importância de partir do contexto dos alunos para ensinar os conteúdos privilegiados socialmente. E assim como afirma Street (2013), é necessário fazer com que nossas pesquisas contribuam para essa articulação entre a realidade dos alunos e o que é exigido para conviver em sociedade:

(...) devemos partir daquilo que conhecemos sobre pesquisas e sobre a prática, em vez de impor ideias frágeis e hipóteses etnocêntricas (...) partir daquilo que os alunos já sabem, à medida que desenvolvemos as práticas de letramento de que necessitam para entrar em novas zonas da vida social. (STREET, 2013, p. 61)

Rojo (2009, p. 52) concorda com Street (2013), quando aponta “a aproximação entre as culturas e os letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada” como uma forma de amenizar o insucesso escolar. Já de acordo com Biesta (2012), apenas uma

¹⁴ Dias e Rodrigues (2019) mencionam um exemplo de atividade realizada nesse contexto, que tentou considerar a subjetividade e particularidade dos alunos. Ela se tratava da construção de um dicionário com as gírias utilizadas pelos detentos e a conceituação por parte dos próprios alunos, dessas palavras locais. Com isso, os alunos puderam talvez estabelecer uma relação de proximidade maior com o uso do dicionário e compreender a organização das palavras e outras características desse gênero com maior facilidade do que se tivessem apenas utilizado um dicionário comum para buscar significados isolados.

educação eficaz não basta, novamente tocamos no ponto de que todo conhecimento é conhecimento em relação a algo ou alguém, por isso

Em vez de simplesmente defender uma educação eficaz, precisamos sempre perguntar “eficaz para quê?” e, visto que o que pode ser eficaz em uma situação específica ou para um grupo de alunos, pode não ser necessariamente em outra situação ou para outros grupos de alunos, também sempre precisamos perguntar “eficaz para quem?” (BIESTA, 2012, p. 813)

Street (2013) e Biesta (2012) se posicionam de forma crítica quanto a um letramento, defendendo a ideia de que, por si só, essa capacidade de flexibilização em relação ao uso da língua não é possibilitadora de uma mobilidade ou ascensão social. Então, se o intuito é reabilitar e contribuir para a ressocialização, devemos nos perguntar: a educação formal, na modalidade EJA, consegue atingir os objetivos esperados pela EP? Será que atribuir à educação formal o papel de reabilitar e ressocializar é coerente? Arriscamo-nos a responder que não, tendo em vista que transpor a mesma educação que acontece fora do encarceramento é desconsiderar completamente perguntas básicas para que os processos de ensino-aprendizagem possam ser significativos. Assim, a EP, continua sendo uma reprodução da desigualdade social:

Se o conhecimento acadêmico tem, de fato, maior valor do que, por exemplo, as habilidades vocacionais, tudo depende do acesso que esse conhecimento dá a posições particulares na sociedade e isso, como a análise sociológica já mostrou em abundância, é exatamente como funciona a reprodução da desigualdade social por meio da educação. (BIESTA, 2012, p. 813)

Discutindo sobre a educação, Rojo (2009) segue uma mesma linha que Biesta (2012), quando postula que o fracasso escolar está relacionado com o processo de exclusão social. Mas sobre isso, precisamos nos perguntar: de que forma a habilidade de conviver em sociedade pode ser adquirida? Como a educação formal pode ajudar? A forma com que as disciplinas são organizadas e os conteúdos separados e ensinados corresponde ao que está nos documentos que regem a EP? Documentos esses que, de acordo com Manfrin (2017), anseiam sempre que a EP funcione enquanto forma de reabilitar e preparar para uma futura ressocialização.

Teixeira de Oliveira (2009), Ramos & Oliveira (2011), Scariot (2014) e Bózio & Molin (2016) foram os trabalhos selecionados na área da linguagem e que tratam da questão

do letramento na EP. No trabalho de Teixeira de Oliveira (2009), discute-se a questão da identidade e das representações, através de entrevistas com mulheres em conflito com a Lei. Esse estudo foi baseado na dissertação de mestrado da autora, intitulada “Mulheres em conflito com a lei: representações sociais, identidades de gênero e letramento”. Nela, o letramento surge enquanto prática de leitura e escrita contextualizada que pode contribuir para uma futura inserção em uma sociedade letrada. Segundo a autora,

Dentre as várias possibilidades que se colocam à frente, poderiam ser desenvolvidos projetos voltados ao resgate da leitura e da escrita, por meio da motivação e adequação desta prática a várias funções sociais dentro do presídio. Poderiam ser realizados vários projetos voltados à reinserção dessas mulheres, a partir da educação não formal, na qual mediadores poderiam trabalhar a leitura e a escrita, através de uma concepção de letramento em termos de prática e eventos sociais, priorizando aspectos sociais de suas vidas, dando condições para que as mulheres que estão reclusas, nesse presídio feminino, possam inserir-se dignamente em uma sociedade letrada. (TEIXEIRA DE OLIVEIRA, 2009, p. 412)

Para a autora, a prática de leitura e escrita não precisa necessariamente partir de textos literários valorizados cultural e socialmente, o letramento dessas detentas pode partir de questões do próprio dia a dia dessas mulheres. Um exemplo disso é o relato da detenta comentado anteriormente. Ela se dizia pouco escolarizada, por ter frequentado apenas até a 5º série, porém, ao falar sobre si, revela que é respeitada naquele ambiente por compor louvores, os quais ensina para as outras detentas cantarem. É a partir de situações como essa, não de sessões de estudo de gramática ou passagem de uma frase da negativa para a interrogativa, que podemos pensar no letramento como forma de devolver a dignidade desses sujeitos.

Em Scariot (2014), o foco também é nas mulheres privadas de liberdade. Segundo a autora, a função da EP é preparar os sujeitos privados de liberdade “para que possam atuar socialmente ao sair da prisão”. (SCARIOT, 2014, p. 3). Mas, ao enunciar sobre os resultados obtidos nas entrevistas, aponta que as alunas veem na EP uma possibilidade de colaborar na educação dos filhos. Apesar de 71% (INFOPEN 2016) das mulheres privadas de liberdade no Brasil ser mãe de pelo menos um filho, isso não é levado em conta nos documentos ou políticas públicas em torno da EP. Talvez porque, segundo Manfrin (2017), os documentos que regem a EP, não foram elaborados para elas. Essa questão da mulher enquanto mãe deve ser considerada nesse contexto, até mesmo na discussão de papéis sociais que são

historicamente atribuídos a partir de gêneros. Outra contribuição quanto à especificidade da EP trazida por Scariot (2014) se refere aos desdobramentos da aprendizagem no contexto de privação de liberdade:

Ao analisar as vozes proferidas pelas catorze alunas envolvidas no processo investigativo, pude constatar que a aprendizagem da leitura e escrita também se constitui um fator significativo para àquelas que não são alfabetizadas. Na prisão, a aquisição de tais habilidades aumenta a autoestima e proporciona-lhes novas possibilidades, conferindo a autonomia de acompanhar os processos judiciais, escrever ou ler cartas, bilhetes e petições sem a dependência das companheiras. (SCARIOT, 2014, p. 4)

Já no trabalho de Ramos e Oliveira (2011), temos uma concepção de letramento enquanto capacidade de ler e escrever de forma contextualizada, de acordo com as demandas sociais:

No mundo contemporâneo a exigência para a integração do homem em uma sociedade grafocêntrica é a de ser letrado. Porém, essa exigência não se limita à capacidade de ler e escrever, de ser alfabetizado, mas a de ser capaz de fazer uso autônomo dessas habilidades nas diversas práticas sociais. (RAMOS; OLIVEIRA, 2011, p.10628)

Apesar de citarem a exigência contemporânea de domínio de práticas languageiras contextualizadas, o trabalho das autoras faz uma divisão simplificada entre pessoas letradas e pessoas iletradas, desconsiderando outras formas de letramento, que não o escolarizado, que também são uma realidade social e podem fazer com que o sujeito tenha, por exemplo, um trabalho, sem nunca ter aprendido a ler ou escrever. As autoras, portanto, consideram em sua discussão, apenas o letramento legitimado socialmente, como o escolar, como pode ser visto no seguinte excerto:

Como ocorre no contexto penitenciário com os detentos quando chegam a Unidade prisional, que ao serem abordados por um servidor administrativo do cartório, onde realiza toda a sua investigação de dados de leitura corporal do sujeito/preso e quando lhe pergunta se sabe ler e escrever. A resposta de imediato é sempre que, sim, mas quando vão para a sala de aula a triste e excludente realidade é outra. São consideradas pessoas que são alfabetizadas e não são letradas. (RAMOS; OLIVEIRA, 2011, p.10630)

Além disso, a alfabetização aparece enquanto prática de letramento que irá ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades, competências e habilidades. Porém, aqui há um

retrato de uma educação que alfabetiza, mas não letrava. Neste caso, o aluno consegue decodificar palavras, mas essa não é uma leitura como prática social.

Bózio e Molin (2016), envolvidas em um projeto de remissão penal através da leitura, afirmam que um trabalho com letramento no contexto de privação de liberdade pode ser libertador. Para as autoras, o letramento é “contextual e culturalmente determinado” (BÓZIO; MOLIN, 2016, p. 117). Contudo, essa libertação pelo letramento só é possível se os envolvidos com a EP lidarem com o processo de ensino-aprendizagem através de conteúdos reais de uso da língua:

As práticas educacionais pautadas na perspectiva do letramento criam ambientes de libertação, na medida em que asseguram um processo de ensino com base em situações reais de uso da língua, e passíveis de acontecer em qualquer cotidiano, tanto prisional, quanto global. Essa libertação se dá no momento em que o indivíduo se depara com qualquer prática ou evento de letramento e sabe reconhecê-lo como tal. (BÓZIO; MOLIN, 2016, p. 111)

É importante salientar que, dentro desse contexto, não adianta simplesmente reproduzir o, atualmente criticado, modelo de escola existente, amplamente conteudista, sem levar em consideração todos os elementos que identificam e caracterizam a privação de liberdade. Precisamos de perspectivas metodológicas que dialogam entre si, de professores militantes, com propostas de uma forma de educação que podemos denominar de rizomática. (BÓZIO; MOLIN, 2016, p. 116)

As autoras pontuam que o ambiente escolar da EP deve, assim como os outros contextos escolares, funcionar de forma atrelada a todas as esferas da atividade humana, em oposição à consideração apenas de culturas, discussões e conteúdo que já são socialmente legitimados. Nessa perspectiva, as culturas locais e populares devem ter espaço dentro da EP, para que assim a realidade desses sujeitos esteja cada vez mais próxima e contextualizada com o trabalho em sala de aula. Mollica e Leal (2009) estão de acordo com essa concepção, ao apontarem que quanto mais perto o conhecimento está da realidade do aluno, maior facilidade ele tem em ressignificá-lo, ao passo que pode tornar-se até mesmo impossível a identificação com algo distante de tudo que o interpela e o constitui.

Bózio e Molin (2016) não atribuem ao letramento uma responsabilidade na ascensão/mobilidade social do sujeito, entretanto apontam que o trabalho com essas práticas situadas de leitura e escrita, em contexto de privação de liberdade, pode contribuir para a diminuição da reincidência. Isso tendo em vista a possibilidade de que um letramento social ajude a refazer a vida social e profissional posteriormente a sua condenação e considerando

que uma pessoa letrada é capaz de se adaptar aos diferentes momentos e demandas das esferas da atividade humana e os diferentes gêneros discursivos que atravessam a vida em sociedade.

Reis (2011), por sua vez, analisa sob uma perspectiva discursiva, comprometida com a noção de subjetividade psicanalítica, as ações de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em uma unidade escolar socioeducativa. A autora considera o mundo externo ao cárcere ao discutir as questões de sala de aula, algo que pesquisas sobre o mesmo contexto, porém sob o viés de outras áreas epistemológicas, muitas vezes não abordam.

Essa não consideração dos atravessamentos do contexto histórico e social na problematização do processo de ensino-aprendizagem sempre foi uma inquietação da pesquisadora deste trabalho, desde que começou seus estudos sobre a EP, principalmente por acontecerem na mesma época em que foi apresentada a autores como Bakhtin, Pêcheux e Althusser, para os quais, ainda que de formas diferentes, há um sujeito histórico-discursivo imbricado nos (des)encontros entre ideologia e a linguagem e que é constituído socialmente. Portanto, nesse capítulo buscamos contextualizar a EP não somente pela perspectiva educacional, mas por alguns de seus outros atravessamentos, como questões das áreas da Psicologia e do Direito, assim como por comentários¹⁵ que veiculam *online* sobre o contexto e informações de documentos governamentais sobre o sistema prisional.

Ainda são raros os trabalhos preocupados com a Educação Prisional, mas já há uma movimentação de pesquisadores rumo à construção de um *corpus* teórico metodológico que ampare o processo de ensino-aprendizagem na EP. Percebemos que a maioria das pesquisas que envolvem a EP vêm de mulheres e falam de mulheres. Em um primeiro momento, nos preocupamos quanto a isso, tendo em vista o fato de as mulheres não comporem nem 10% da população carcerária.

Assim como, se a proposta da EP é que uma reabilitação seja possível através de processos educacionais, é necessário que o ensino-aprendizagem nesse contexto seja pautado em práticas languageiras que permitam que o sujeito pense em si mesmo e ressignifique não só o mundo, mas a si mesmo. Entretanto, talvez pela dificuldade de coleta de dados pós encarceramento, não sabemos até que ponto a EP contribui para os propósitos a que existe, mas o que fica marcado, através da análise dos dados acerca da EP, é que precisamos, em

¹⁵ Tais como os que são apresentados na página 22.

curto prazo, de novos documentos, novas legislações e novas ações para que a EP opere dentro de suas próprias necessidades.

Passamos a seguir à fundamentação teórica, na qual justificamos nossa filiação à LA e a relação entre a ADF e a ADD, áreas que fundamentam os conceitos que atravessarão os gestos de interpretação lançados nas análises dos depoimentos dos professores participantes de pesquisa.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a LA à qual nos filiamos, justificando a inscrição teórico-metodológica que sustenta a discussão aqui proposta e o olhar lançado ao *corpus* de pesquisa, constituído por depoimentos de professores da EP. Ainda aqui será exposta nossa concepção de linguagem enquanto professora-pesquisadora e os conceitos de discurso, sujeito, enunciado e sentido que sustentam os gestos de interpretação do *corpus* da pesquisa. A fundamentação está separada em duas seções: a primeira trata da contextualização da pesquisa em LA e a segunda explicita a articulação entre a ADF e ADD.

2.1 A Linguística Aplicada Indisciplinar

Inscrevemo-nos no que Pennycook (2003) e Moita Lopes (2006) chamam de Linguística Aplicada pós-ocidentalista, transgressiva e indisciplinar, visto que este trabalho se esforça para desnaturalizar conceitos cristalizados, “na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2006, p 23).

Apesar de grande quantidade de pesquisas em LA sobre o ensino-aprendizagem de línguas, esse não é o único foco das pesquisas na área, por isso, mesmo que esta pesquisa não tenha foco específico no ensino de línguas na EP, ainda assim é possível nos ampararmos teoricamente no campo da LA para desenvolver o estudo proposto. Segundo Pennycook (2010), a LA é um campo de estudos de linguagem que investiga áreas de relevância relacionadas a práticas languageiras que são vinculadas de outras práticas sociais, o que está sustentado também em Celani (2008), quando a autora afirma que “a LA é articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com a linguagem” (CELANI, 2008, p. 19).

A LA enquanto disciplina eminentemente inserida no contexto social está preocupada com o papel da linguagem nos mais variados contextos escolares, institucionais, sociais e econômicos. Bohn (2005) também tratando dessa indisciplinariedade dentro da LA, faz uma provocação que é muito cara a esta pesquisa:

O preço de viver em comunidade é o sacrifício da liberdade (...). A segurança significa sujeição, o dever de viver com as janelas fechadas, de não deixar os estranhos invadirem a privacidade; a liberdade exige luz, as janelas abertas para a renovação, para as novas designações identitárias, para novos riscos; (...). Daí a importância de assumir os riscos do exame dos dados contraditórios, cujos indícios estão nos interstícios das palavras, nas fluidas contradições das leis, dos cânones dos livros de pesquisa, dos discursos pré-determinados, sólidos. Até que ponto a Linguística Aplicada está disposta a palmilhar novas sendas, a examinar novos dados, na variedade quase infinita dos seres humanos? (BOHN, 2005, p. 17)

Discutir sobre a EP a partir das representações de professores desse contexto é, portanto, uma forma de dar visibilidade a assuntos pouco explorados e permitir a “construção de uma melhor compreensão das relações humanas, dos comportamentos e das aprendizagens” (BOHN, 2005, p. 22). Moita Lopes (2006), nessa mesma linha de pensamento, propõe enquanto agenda para a LA, uma (re)descrição da vida social relacionada a uma necessidade de compreendê-la e reinventá-la levando em consideração os problemas vividos pelo “Sul” – os excluídos, à margem – os que sofrem de falta de liberdade, igualdade e solidariedade, questões para as quais, segundo o autor, a linguagem tem papel crucial.

Além disso, dentro dessa perspectiva crítica de LA, não partimos do pressuposto de que a escolarização, sozinha, possa levar a uma conscientização do indivíduo que o pudesse emancipar de amarras e estigmas ou promover mobilidade social. O sucesso ou fracasso da educação são tomados aqui apenas enquanto um dos fatores desse processo de existência que separa os indivíduos entre legitimados e excluídos, não desconsiderando o fato de que a escolarização possa ser uma grande aliada nesse processo, haja vista que, de acordo com Bohn (2005), o uso da linguagem constrói identidades sociais e é responsável pela demarcação de diferenças constitutivas de nossa sociedade.

De acordo com Celani (2008), “o objetivo da educação é preparar os indivíduos para o exercício lúcido da cidadania, integrando-os no mundo do trabalho com possibilidades de progresso pessoal” (CELANI, 2008, p. 19). Apesar de não acreditar que a escola, por si só¹⁶,

¹⁶ O acesso e a permanência à escola geralmente têm índices maiores quando se trata de famílias com condição financeira elevada. A escolaridade, é fundamental para a constituição cidadã e a participação social do indivíduo. Porém, para além da Educação Básica, existem vários outros fatores, como a possibilidade de se dedicar aos estudos, por exemplo, que devem ser consideradas ao relacionar escolarização com mobilidade social.

possa levar a uma mobilidade social, é necessário que mais acerca desse contexto seja discutido, uma vez que é importante que um *corpus* teórico relativo a tal temática dê suporte aos professores e profissionais de educação, para que os alunos tenham uma educação de qualidade e possam trilhar caminhos rumo à sua preparação para uma possível ressocialização, haja vista a necessidade de o conhecimento resultante das pesquisas em LA ser responsivo à vida social (LEFFA, 2001; CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006), e através das pesquisas em LA tal conjuntura pode ser problematizada e melhor discutida. De acordo com Celani (2008),

A linguagem é fator essencial para que o jovem possa desenvolver sua aprendizagem em todas as disciplinas do currículo. A LA está, portanto, preocupada não apenas em “ensinar” língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso linguístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano. (CELANI, 2008, p. 22)

Uma sala de aula de línguas, tanto materna quanto estrangeira, não deve ser permeada, portanto, apenas pela estrutura, sistema ou código, tendo em vista que essa abordagem unicamente estruturalista desconsidera a subjetividade dos sujeitos aprendizes. É necessário que os conteúdos sejam realmente contextualizados e significativos aos envolvidos, conforme já pontuado anteriormente.

A preocupação com a EP dentro da LA também se justifica tendo em vista que, de acordo com Pennycook (2003, p. 49), “a língua é tanto produtora quanto refletora das relações sociais”, por isso, é necessário “entender como as pessoas resistem e se apropriam de formas de opressão por meio da linguagem”. Os discursos sobre a escolarização, não só nesse contexto de EP, mas no geral, podem se tornar uma forma de estigmatizar uma pessoa, tirando a legitimidade de suas ações para com o mundo quando separa conteúdos e habilidades da vida e faz com que seus alunos se sintam distantes do que é ensinado. As concepções de linguagem de tal campo teórico nos levam a supor que o espaço da sala de aula de línguas pode abrir espaço para que deslocamentos subjetivos venham à tona. O interesse deste estudo na representação discursiva de professores de línguas da EP, dentro da LA, ainda se justifica uma vez que é na linguagem e pela linguagem que as identidades sociais são construídas ou desestabilizadas.

Ainda, ancorados em Brito e Guilherme (2013), trabalhamos com uma articulação entre LA e AD, tendo em vista que, segundo as autoras,

A AD, por meio de conceitos, tais como os de sujeito, discurso, sentido, memória discursiva, dialogismo e polifonia – e, enfim, sua própria noção de linguagem –, pode oferecer suporte às reflexões sobre os processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de línguas, áreas tão caras à LA. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26)

Conforme a proposta das pesquisadoras, filiar-se a essa perspectiva teórica “trata-se de adotar uma posição inter/transdisciplinar, provocando diálogos, confrontos, deslocamentos e ressignificações em ambas as áreas” (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26) de forma que essas áreas constituam uma base epistemológica para que discursos acerca dos processos de ensino-aprendizagem possam ser discutidos. Ainda, de acordo com as autoras, a AD possibilita a problematização das relações entre a linguagem e o sujeito, tendo em vista que este é concebido enquanto um efeito de linguagem, descentrado e cindido e só pode ser capturado por meio de movimentos identificatórios consequentes da relação entre um eu e um outro/Outro (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26). Sendo assim, entendemos que o dizer não pode ser atribuído a apenas um sujeito sozinho, pois os enunciados são dialógicos, atravessados pelas inscrições ideológicas dos sujeitos e por sua historicidade. Com esse intuito, no tópico seguinte, delineamos algumas concepções e teorias do discurso dentro da ADD e a ADF que regem a problematização proposta por este trabalho.

2.2 As teorias do discurso – ADD e ADF

Aqui discutimos possíveis articulações teóricas entre a ADD¹⁷ e a ADF¹⁸ que possibilitam nosso estudo acerca do contexto da EP, como enunciado, sujeito, linguagem, sentido e memória. Esses conceitos possibilitarão a análise da discursividade sobre o ensino-aprendizagem, construída por professores de línguas da EP. Essa articulação teórica é possível uma vez que, segundo Guilherme (2008), por meio dos trabalhos da linguista Authier-Revuz houve uma aproximação de propostas bakhtinianas no projeto pecheutiano.

¹⁷ Estudo das teorias do Círculo de Bakhtin.

¹⁸ Estudo das teorias de Pêcheux.

Isso possibilitou analisar e relacionar intradiscurso e intradiscurso, evidenciar rupturas enunciativas e identificar um discurso outro dentro do próprio discurso. Ainda segundo a autora, as teorias do Círculo de Bakhtin e de Pêcheux se relacionam quanto à concepção de uma língua que, por ser um sistema, já é passível de deslizamentos e também uma instituição social que só pode ser abordada se considerarmos sua heterogeneidade. Isso não quer dizer que os autores concordem em todos os aspectos, as noções de discurso diferem nas teorias desses teóricos, tendo em vista que

Na perspectiva bakhtiniana, o discurso é concebido não enquanto fala individual, mas enquanto instância significativa em que discursos outros – veiculados sócio-historicamente e que se realizam nas/pelas interações entre os sujeitos – se entrelaçam e se atravessam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995). No projeto pecheutiano, o discurso só pode ser compreendido em sua historicidade, nas relações interdiscursivas, na relação que a língua estabelece com os sentidos. Nesse sentido é que se pode compreender o sujeito afetado pela ideologia e pelo inconsciente. (GUILHERME, 2008, p. 59)

Entretanto, apesar das diferenças conceituais, Guilherme (2008) explica que o conceito de signo ideológico pode funcionar como suporte teórico constitutivo da noção de sentido para a ADF e auxiliar na discussão de questões como o problema do real na língua e na história, tendo em vista que esse conceito contribui para “a percepção da possibilidade heterogênea da significação” (GUILHERME, 2008, p. 59). Outra similaridade teórica diz respeito ao interdiscurso de Pêcheux que, segundo a autora, aparece como o conceito de dialogismo e polifonia na obra bakhtiniana.

O discurso interior de que fala Bakhtin/Volochinov seria, assim, a voz interior, a interação do eu com ele mesmo. O discurso exterior, por sua vez, representa a influência que as vozes sociais dos outros exerce sobre a voz do enunciativo na interação verbal. Para Pêcheux, o intradiscurso é o efeito dos atravessamentos que instaura os lugares que o sujeito ocupa para crivar o mundo. O interdiscurso, por sua vez, são os atravessamentos em forma de efeito que traspassam as inscrições de um sujeito em uma formação discursiva. Nesse sentido, as noções de discurso interior e de discurso exterior podem se configurar enquanto base teórica para a configuração dos processos de significação na clivagem da exterioridade, clivagem esta mediada por uma interpelação, ou seja, a constituição da referencialidade polifônica do sujeito do discurso, a forma como esse sujeito faz uma clivagem do mundo e toma para si as vozes que o constituem. (GUILHERME, 2008, p. 64)

O dialogismo e o interdiscurso podem ser compreendidos enquanto um princípio constitutivo dos seres humanos, o modo de funcionamento real da linguagem. Segundo a

autora, “na concepção dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin e seu círculo, as palavras são sempre as palavras dos outros, o discurso é tecido dos discursos do outro” enquanto para Pêcheux, “a ideologia funda o primado do interdiscurso” (GUILHERME, 2008, p. 62) e são esses conceitos que permitem que o analista do discurso observe as produções de sentido. Já no que diz respeito ao conceito de alteridade – um sujeito da psicanálise lacaniana que é descentrado e sempre outro - trabalhado por Pêcheux, não há cunhado nas obras do círculo de Bakhtin um termo equivalente, entretanto, segundo a autora essa temática do outro é abordada por meio do processo de interação verbal. (GUILHERME, 2008, p. 64). Nas palavras da autora:

Nesse processo de dialogia, os sujeitos do diálogo se alteram em processo, em devir, ou seja, enunciam evocando vozes de um passado que lhes constitui e de um futuro que está a se realizar. Essa percepção teórica de Bakhtin/Volochinov pode ser considerada como elemento constitutivo para que Pêcheux retome a idéia de alteridade. Não postulo, aqui, que Pêcheux tenha lido Bakhtin, mas entendo que a idéia de alteridade, na AD – o outro atravessa o discurso do outro – está relacionada à idéia do outro preconizada por Bakhtin. (GUILHERME, 2008, p. 64)

Para a ADD, a palavra é viva e existem várias vozes que ecoam nela dentro da relação do sujeito com um “outro” que o constitui. De acordo com Bakhtin (1929/2002), a palavra é um signo ideológico e nunca neutro quando enunciada. A esse respeito, é importante salientar que, segundo o autor, o enunciado é um acontecimento da ordem do irrepetível por estar situado em suas condições de produção. O conceito de palavra é, portanto, fundamental para trabalhos em AD, tendo em vista que, segundo Achard (1999), é através do reconhecimento e da identificação da palavra como unidade simbólica que podemos construir sentidos e perceber as regularidades. Sendo essas repetições – mesmo que hipotéticas – conforme o autor, as responsáveis pela constituição da hipótese do analista.

Além disso, uma pesquisa ambientada na LA precisa esclarecer sua concepção de linguagem, entretanto, neste trabalho, isso não é possível sem uma anterior discussão acerca da definição do conceito de enunciado. Com esse intuito, recorreremos a Guilherme (2008) quando a autora traça convergências das teorias em ADD e ADF no que diz respeito a essa conceituação:

A enunciação, em Bakhtin/Volochinov (1929/1995), é a unidade de base da língua, é compreendida como uma réplica do diálogo social, ou seja, é concebida como

uma relação que se instaura entre os interlocutores no contexto situacional, o que pode ser percebido, nas palavras do autor, quando afirma que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995:112)17. A noção de enunciação em Pêcheux, como já visto anteriormente, é concebida como a realização linguageira permeada por condições de produção sócio-histórica-ideológicas. Dessa forma, o ‘social’ está embutido nas percepções teóricas de ambos em relação ao conceito de enunciação. (GUILHERME, 2008, p. 61.)

Nesse sentido, para a AD, o dizer do sujeito, deixa de ser oração e se transforma em enunciado justamente por ter sua origem em contextos nos quais existam o sujeito e as condições de produção que determinam o que pode ou não ser dito. Além disso, esse sujeito é constituído por suas próprias condições histórico-sociais e, por essa razão, segundo essa perspectiva teórica, seus dizeres são atravessados por inscrições em ideologias.

Muito se fala da possibilidade de que a EP contribua para uma futura ressocialização dos sujeitos privados de liberdade, inclusive aqui neste trabalho e nos documentos que regem o contexto, porém, se os envolvidos no planejamento das aulas se preocuparem apenas com o ensino de orações e não de enunciados, não é possível afirmar que a EP contribuirá para que o sujeito pense em si mesmo e talvez repense seus atos. Afirmo isso considerando que, para Bakhtin (2016), a oração é uma unidade linguística que não carece de responsividade, ao passo que o enunciado é sempre passível de uma resposta, de uma interpretação, sendo ele uma unidade real de comunicação discursiva, assim como um elo sempre em relação com outros enunciados.

A AD não desconsidera a importância das orações, uma vez que é a partir dessas construções linguísticas que se torna possível enunciar, porém, o enunciado só é considerado como tal, quando parte de um sujeito e tem um objetivo comunicativo. Dessa forma, tendo como base o Círculo de Bakhtin, concebemos a linguagem enquanto uma materialidade que não apenas reflete, mas refrata o mundo, pois o sentido da palavra está sempre em construção e depende da responsividade de sujeitos que são situados sócio-historicamente.

No âmbito da LA, segundo Pennycook (2003), o ensino de línguas pode ser uma forma de consolidar e naturalizar poderes de forma a moldar a vida dos aprendizes e professores em favor de uma padronização. Dentro do contexto prisional essa necessidade de reabilitação é determinante, porém essa tentativa de padronização pode ser perigosa e atrapalhar o desenvolvimento linguístico dos alunos, tendo em vista que aqui consideramos

o sujeito discursivo, heterogêneo, atravessado por outras vozes e constituído na e pela linguagem.

Além disso, é através da palavra que o sujeito é capaz de posicionar-se no mundo, frente a um outro. Outro que, para Bakhtin, atravessa e constitui o sujeito:

Tomo consciência de mim mesmo através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que forma a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 1953/2003, p. 378)

Dessa forma, por nos alertar da existência de um outro, os postulados do círculo de Bakhtin contribuem para um modo de análise e leitura que nos obriga a reconhecer a relevância do papel exercido pelo outro na nossa constituição enquanto sujeitos e na tomada de atitudes frente ao que nos move. Isso evidencia a importância de agir/enunciar com responsabilidade, uma vez que da mesma forma que o outro nos constitui, nós também fazemos parte da constituição do outro. Essa concepção, segundo alguns autores, é elencada enquanto um dos atravessamentos teóricos entre Bakhtin e Pêcheux, como, por exemplo, em França (2011):

A concepção do “outro” bakhtiniano também pode ser considerada como constitutiva da AD, pelo pensamento de Pêcheux. O “outro” de Bakhtin reflete a ideia de que a língua é o reflexo das relações sociais dos falantes, o “um” só existe em interação com o outro. Todo enunciado é réplica de um outro já-dito anteriormente. Dessa forma, o diálogo entre vozes remete ao termo psicanalítico “alteridade”, emprestado por Pêcheux na AD francesa. No processo dialógico os indivíduos se interpelam em um processo de devir, daí aludirmos à noção de alteridade. (FRANÇA, 2011, p.13)

Pensar no processo dialógico e na alteridade nos indica que não existe homogeneidade ou individualidade nem mesmo dentro de um mesmo grupo (nação). Se o signo linguístico é o reflexo e refração da realidade (BAKHTIN, 1929, p. 30), existem, portanto, particularidades compartilhadas entre grupos, mas cada sujeito é único e é muitos ao mesmo tempo e atravessado por vozes outras, que nunca são as mesmas para cada sujeito. Tendo em vista que o enunciado parte de sujeitos, a linguagem é, por consequência, uma materialidade que, ao mesmo tempo em que reflete, refrata o mundo, uma vez que os sentidos estão sempre em construção e dependem de uma responsividade de sujeitos que são atravessados por questões histórico-sociais, políticas e ideológicas.

Tratar desses conceitos implica na necessidade de pensar práticas escolares que não sejam fechadas, homogeneizadoras, com um fim na alfabetização¹⁹ e como forma de ascensão social, por exemplo, e sim em práticas que defendam a tomada de posição, a consciência de um outro no que eu digo e de mim em um outro e na necessidade de ouvir as diversas vozes pensando sempre no meu lugar em relação ao que é dito, feito.

Aqui discutimos a EP, mas isso cabe em qualquer contexto educacional. Já não basta ensinarmos nossos alunos a ler e escrever apenas dentro da perspectiva escolar, é necessário ensinarmos que todos precisamos de certa flexibilidade para que consigamos lidar com o que o mundo trazer e com o que o outro trazer. Dentro dessa perspectiva dialógica, é possível pensar em um ensino de línguas que poderia possibilitar uma educação pensando na constituição cidadã e talvez em uma futura inclusão social dos sujeitos que estão privados de liberdade, principalmente se considerarmos que o encarceramento (em tese) acontece quando se esgotaram todos os recursos para que o indivíduo possa conviver em sociedade sem prejudicar a si mesmo ou aos outros.

Tendo posto isso, é possível pensar em entrelaçamentos entre a ADD e a ADF, principalmente no que diz respeito às semelhantes concepções de sujeito e de linguagem dessas linhas teóricas. Concepções essas que balizam nosso olhar frente a esse recorte de educação que decidimos discutir. Portanto, quando falamos em contexto de EP, nos referimos às condições de produção dessa modalidade de educação. De suas possibilidades, particularidades e espaço ou até mesmo não espaço em um país como o Brasil.

De acordo com Guilherme (2013), existe uma relação entre o dialogismo, do círculo de Bakhtin e a noção de Formação Discursiva (FD) da ADF. Sendo o dialogismo o atravessamento ou a anterioridade de outros enunciados na capacidade humana de significação e interação, é possível pensar em Formação Discursiva enquanto lugar da constituição do sentido na representação das ideologias. Relação possível também devido às teorias não partirem de uma concepção de sujeito biológico, mas um sujeito constituído na interação com enunciados também atravessados por outras vozes. França (2011) concorda com essa posição ao afirmar que:

Outro ponto de encontro entre Bakhtin e Pêcheux é a relação construída entre as estruturas sociais e o processo da enunciação. Se nos postulados de

¹⁹ Aqui, apenas pautada na capacidade de produção e leitura de textos.

Bakhtin o social envolve os indivíduos que exercem funções de sujeitos nas relações dialógicas de uma dada interação verbal, na teoria de Pêcheux as condições de produção, de ordem sócio-histórico-ideológica, permeiam o processo enunciativo. Ao ocupar um dado lugar social o sujeito se inscreve – e é inscrito – em formações discursivas. (FRANÇA, 2011, p.12)

Segundo França (2011), existem, portanto, dois principais atravessamentos dos postulados do círculo de Bakhtin na ADF, sendo eles “a relação entre o “eu” e o “outro” (onde o “um” é constitutivo/constituente/constituído do/pelo “outro”) e a concepção de um caráter heterogêneo, dialógico e a natureza social de toda enunciação” (FRANÇA, 2018, p. 5). O autor aponta que, apesar de temporalmente distantes e com distintos objetos de estudo, “o caráter dialógico de todo discurso e a interpelação dos processos ideológicos são primados teóricos que colocam Bakhtin e Pêcheux em um processo de diálogo teórico”.

Pêcheux concebe um sujeito que, ao existir, ocupa posições, se inscrevendo em FD, que são posições preexistentes no interior do discurso e que são possíveis pela existência da memória discursiva: tende a surgir da absorção de acontecimentos (PÊCHEUX, 1999, p. 52) e é responsável por permitir ou cercear o agir/enunciar do sujeito. Memória essa que, de acordo com o autor, pode a qualquer momento ser desestabilizada por novos acontecimentos discursivos. Segundo Grigoletto (2005), “é pelo viés da forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se (des)identifica e que o constitui sujeito” (GRIGOLETTO, 2005, p. 62). Por isso, e por ocupar diversas posições em sua vida, que é um contínuo acontecimento, as formações discursivas do sujeito podem ser contraditórias, quando, por exemplo, ele veicula dizeres que aparentemente não pertencem ao seu lugar social. Grigoletto (2005) ainda aponta para a possibilidade de um sujeito assumir diferentes posições dentro de uma mesma FD. Isso ocorre, tendo em vista que ele ainda é, segundo a teoria pecheutiana, o sujeito do esquecimento:

O sujeito se "esquece" das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo "sempre-já" sujeito, ele "sempre-já" se esqueceu das determinações que o constituem como tal. (PÊCHEUX, 1997, p. 170)

Se pensarmos o ensino de línguas na educação prisional, levando em conta as discussões teóricas sobre a constituição do sujeito na AD, é necessário considerar que os sujeitos não são fixos, eles são mutáveis. Por isso, através do estudo da língua, talvez seja fundamental que professores e alunos envolvidos com a EP tenham ao longo de seus

conteúdos e discussões uma reflexão sobre o lugar que ocupam no mundo e quais representações veiculam em seus dizeres, uma vez que a língua é constitutiva do sujeito.

Pensando nisso, é imprescindível que a sala de aula de línguas na educação prisional seja um lugar que dê espaço às subjetividades, diferenças, conflitos e não seja um lugar de apagamento e homogeneização. Para Coracini (2003), apesar das pretensões globalizadoras, atualmente o mundo está cada vez mais fragmentado, dividido e disperso e é possível perceber um apagamento do centro para com as margens e uma tentativa de anular as diferenças. A escola, como é hoje no Brasil, muitas vezes contribui para a homogeneização dos alunos e apagamento de diferenças culturais. Isso ocorre, uma vez que é necessário o cumprimento de conteúdos preestabelecidos e de preparação para exames como o Exame Nacional do Ensino Médio, que nem sempre dão espaço para subjetividades e conhecimentos não formais ou não escolarizados. No contexto da EP, esse apagamento é talvez um pouco mais grave, tendo em vista que “os saberes locais” dos envolvidos nesse processo são na maioria das vezes marginalizados e não legitimados socialmente.

Ainda de acordo com as teorias da AD, o sentido é extratextual e da ordem do irrepetível, tendo em vista que emerge dos gestos de interpretação de sujeitos que, apesar de terem uma ilusão da transparência de seus dizeres, só enunciam a partir de sua constituição histórico-social. Segundo Bakhtin (1997), o sentido não é dado, e sim pré-dado, tendo em vista que é definido antes do momento enunciativo.

As coisas não me rodeiam — eu, meu corpo exterior — em sua atualidade e nos valores de seu dado, mas situam-se à minha frente e são integradas à postura ético-cognitiva da minha vida, no acontecimento aberto e aleatório da existência, cuja unidade de sentido e cujo valor não são dados, e sim pré-dados. (BAKHTIN, 1997, p. 112)

Tendo isso em mente, “o sentido não nasce nem morre: a sequência de sentido (ou seja, a tensão ético-cognitiva peculiar à vida no interior dela mesma) que a vida representa não pode ser nem iniciada nem acabada” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Existe certo grau de conclusibilidade dos enunciados para o autor, até para que seja possível outro falante tomar a palavra, mas o enunciado é da ordem do irrepetível justamente devido a essa concepção de um sentido extralinguístico. O autor explica:

A vivência é o rastro do sentido na existência, o reflexo do sentido refratado pela existência; em seu interior, a vivência não vive por si mesma, mas desse sentido situado fora dela e que é o objeto de sua apreensão, sem o que ela não existiria. A vivência é uma relação com o sentido e com o objeto e não existe fora dessa relação. Ela nasce enquanto carne (carne interior) espontânea e ingenuamente e, por conseguinte, não para si mesma, mas para o outro, para quem se torna objeto de contemplação, sem levar em conta a significação do sentido, torna-se uma forma que tem valor e cujo conteúdo é o sentido. O sentido se submete aos valores da existência individual, à carne mortal da vivência. A vivência, claro, leva consigo o reflexo do sentido que lhe é pré-dado, sem o que ficaria vazia, mas encontra o acabamento positivo sem levar em conta esse sentido marcado pela coerção de sua própria irrealização (da irrealização existencial). (BAKHTIN, 1997, p. 129)

Ao tratar da submissão dos sentidos a valores da existência individual, os estudos de Bakhtin e seu círculo apontam para uma significação que só é dialógica e só é possível de forma contextualizada, tomando “o signo ideológico como instância de significação” (GUILHERME, 2008, p. 61). Já os estudos de Pêcheux contribuem para a construção de uma concepção de sentido deste trabalho na medida em que trata da presença da ideologia nesses sentidos pré-construídos, haja vista que é a ideologia que permite que o sujeito atribua significado aos enunciados. Além disso, segundo Guilherme (2008), “Pêcheux toma o sentido como instância de realização enunciativa, ou seja, o sentido se instaura, no intervalo histórico de sua dispersão, nas formações discursivas construídas a partir de determinadas condições de produção” (GUILHERME, 2008, p. 61). Nas palavras do próprio autor:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

O caráter material do sentido - mascarado por sua evidência transparente para o sujeito - consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos "o todo complexo das formações ideológicas". (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

Sendo assim, são as inscrições discursivas dos sujeitos que permitem que ele atribua sentidos ao que acontece ao seu redor.

De modo correlato, se se admite que "as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, "ter o mesmo sentido", o que - se estamos sendo bem compreendidos - representa, na verdade, a

condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. (PÊCHEUX, 1997, p. 161)

Isso explica a possibilidade de mesmos enunciados defenderem ou negarem uma dada posição ou concepção dependendo do momento em que é enunciado. E também evidencia que um mesmo *corpus* de estudo, tome caminhos diferentes a depender dos gestos de interpretação do pesquisador. A esse respeito, Brito (2009), com base em Pêcheux, conceitua discurso enquanto os efeitos de sentido entre locutores e isso é possível uma vez que “ao se refutar as ‘transparências’ (do sujeito, da linguagem, da história, da “realidade”), o que resta ao sujeito são efeitos (de objetividade, de transparência, de comunicação bem-sucedida)” (BRITO, 2009, p. 16). Segundo a autora, de acordo com a ADF, o que determina esses processos discursivos são as formações imaginárias, que podem ser definidas, como um jogo entre representações, responsáveis pela designação de papéis que os sujeitos podem atribuir tanto para si mesmos, quanto para os outros, além da imagem que eles podem elaborar a partir dessa atribuição de lugares. Segundo a mesma perspectiva, Guilherme (2008) afirma:

Todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias e à medida que os sujeitos vão inscrevendo seus dizeres nos discursos, designando os lugares que atribuem a si, aos outros e ao referente, essas formações imaginárias constituem as condições de produção do discurso. (GUILHERME, 2008, p. 76)

Essas condições de produção, de acordo com as duas pesquisadoras, são resultado de processos discursivos anteriores, provenientes das formações imaginárias. Nesse sentido, “os discursos têm sentido à medida que se relacionam com outros discursos, com dizeres anteriores, com esta ou aquela memória discursiva. O discurso é, pois, marcado pela alteridade, isto é, por sua exterioridade e historicidade constitutivas” (BRITO, 2009, p. 17). Brito (2009) aponta ainda que a questão da historicidade cumpre um papel fundamental na distinção da AD de outras disciplinas,

Em relação à história, uma distinção fundamental entre os trabalhos em AD e os trabalhos alicerçados na Análise de Conteúdo, por exemplo, é justamente a que se refere à compreensão da história e dos textos. A AD não concebe os textos como “espelho” da história, como se fossem conteúdo desta, mas como materialidade lingüístico-histórica. Assim, a AD não procura uma história que teria sido (automática e linearmente) depositada (de fora para dentro) no texto, e sim a sua historicidade. (BRITO, 2009, p. 17)

Dessa maneira, ao considerarmos a materialidade linguístico-histórica, a memória acerca da EP, e por compreendemos que para que possa produzir seu discurso, o sujeito, interpelado pela ideologia, assume posições, buscamos compreender as imagens que emergem no discurso desses sujeitos professores sobre sua prática em contexto de EP. Tendo isso em mente, no capítulo seguinte, descrevemos a metodologia escolhida e os procedimentos de coleta e análise dos dados aos quais as concepções aqui discutidas foram fundamentais para que fosse possível traçar as representações dos professores a partir dos depoimentos coletados.

3 – METODOLOGIA

Este é um trabalho de cunho qualitativo, analítico-descritivo e interpretativista, uma vez que não se preocupa com representatividade estatística numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), no caso desta pesquisa, a respeito das particularidades do ensino-aprendizagem na EP.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica de documentos, leis e trabalhos acerca da EP. Para identificar as representações discursivas de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto, optamos pela proposta AREDA, com a gravação de respostas a perguntas abertas proposta em Serrani-Infante (1998). O trabalho contou com três participantes de pesquisa, os quais atuaram por pelo menos dois meses em uma das disciplinas voltadas para o ensino de línguas, na EP.

Na tentativa de compreender, discursivamente, os sentidos construídos por professores de Língua Portuguesa LP e Língua Inglesa (LI) sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto de (EP), buscamos investigar o que professores de escolas prisionais e socioeducativas de uma cidade no interior de Minas Gerais enunciam a respeito de sua prática e vivência enquanto professores da EP.

No recorte de pesquisa, a língua portuguesa aparece enquanto língua materna e a língua inglesa enquanto língua estrangeira. Não houve opção de escolha de língua estrangeira, a língua inglesa é a única ofertada no contexto de investigação.

As perguntas entregues aos participantes estão na seção apêndice deste trabalho e foram elaboradas para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como os processos de ensino-aprendizagem na educação prisional são discursivamente representados pelos professores de línguas nela envolvidos?
- b) Que memória é colocada em funcionamento por esses sujeitos ao enunciarem sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação prisional?

Reiteramos que a investigação dessas perguntas de pesquisa se baseia na hipótese de que existe uma tensão nos dizeres de professores da educação prisional ao enunciarem sobre

os processos de ensino-aprendizagem de línguas, oriunda do imaginário de deslegitimação social e do desamparo teórico-metodológico do que seja ensinar-aprender no contexto de privação de liberdade.

Dessa forma, na seção seguinte, descrevo a proposta AREDA, escolhida para a constituição do *corpus*.

3. 1 Constituição do *corpus*: a proposta AREDA

A proposta AREDA direciona a metodologia de coleta de dados escolhida. Por ser baseada na ADF e considerar que sujeito e língua estão inter-relacionados, consideraremos que, ao enunciar, o participante de pesquisa compreende e atribui efeitos de sentidos às orações, o que só é possível devido à existência da subjetividade, fazendo com que o sujeito não seja considerado um ser apenas biológico, mas social (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 149). Além disso, para que as representações dos participantes de pesquisa sejam traçadas, consideraremos as noções de intradiscurso e interdiscurso, tendo em vista que, na concepção do estudo aqui realizado, o sentido não está na textualidade, no que está posto, na materialidade linguística (intradiscurso), mas sim em sua relação com o nível interdiscursivo que está repleto de já ditos e atravessamentos anteriores ao que está posto no que é materializado pelo participante no momento de sua fala. Nas palavras de Pêcheux (1997), o intradiscurso é

O funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de "co-referência" que garantem aquilo que se pode chamar o "fio do discurso". (PÊCHEUX, 1997, p. 166)

Sendo assim, a proposta AREDA, apesar de arquitetada visando discutir processos de inscrições subjetivas em línguas estrangeiras, neste trabalho, possibilitará a investigação de ressonâncias discursivas que indicarão representações de professores sobre o ensino de línguas na EP. Existe essa possibilidade, uma vez que, dentro dessa proposta, o entrevistado retoma várias vezes o mesmo assunto em diferentes perguntas, enunciando de formas diferentes sobre um mesmo tópico.

De acordo com Guilherme (2008), o objetivo de análise dos depoimentos coletados através do AREDA é compreender de que forma o sujeito enuncia sobre as questões propostas e não o que tenta dizer. Portanto, nosso objetivo, ao lançar olhares para esses depoimentos e traçar representações, não está pautado em identificar dicotomias como certo e errado, bom ou ruim, muito menos em julgar a prática docente dos professores participantes de pesquisa, mas sim no interesse de conhecer esse contexto e seus atravessamentos que pouco ou nada são discutidos em cursos de licenciatura.

Sendo assim, após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da UFU, a coleta de dados aconteceu por meio da entrega, de forma presencial, das 20 perguntas abertas que compõem nosso questionário AREDA aos participantes. Essas perguntas, que nortearam a gravação de seus depoimentos, foram elaboradas dentro dessa perspectiva metodológica e estão listadas na seção de anexos. Os professores tiveram a possibilidade posteriormente de enviar seus depoimentos via e-mail para a pesquisadora que realizou o processo de transcrição das respostas e posteriormente apagou as gravações recebidas.

3. 2 Procedimentos de análise do *corpus*

A fim de que possamos analisar os depoimentos, utilizamos o conceito de ressonância discursiva enquanto categoria de análise. A ressonância discursiva é concebida como a “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido” (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 161). Já em outra obra, a autora afirma que as ressonâncias discursivas de significação ocorrem quando “dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom casual, causativas, e assim por diante) encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua” (SERRANI-INFANTE, 1999, p. 287-288). Segundo Reis (2016),

Entendemos que há ressonância, quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante (SERRANI-INFANTE, 2001). De acordo com tal categorização, a análise está focada na construção da referência do objeto de discurso. As ressonâncias discursivas nos indicam, enfim, as representações produtoras de efeitos de sentido, que constituem

o modo como o sujeito se coloca em seu fazer/ser e nas relações que aí ganham forma. (REIS, 2016, p. 88)

Nesse sentido, as ressonâncias discursivas dizem respeito aos efeitos de sentido que se produzem na repetição de construções sintático-enunciativas que apontam para as inscrições dos sujeitos. E é através dessa ressonância que podemos perceber as representações discursivas dos professores participantes de pesquisa sobre a EP.

Além disso, tendo em vista que uma pesquisa ambientada nos estudos do discurso precisa abordar a natureza de significação dos sentidos, neste trabalho seguiremos os procedimentos de análise propostos em Santos (2004). Segundo o autor, a significação se instaura devido às ações dos sujeitos na constituição de processos enunciativos e é nessa interação sujeitos-sentidos que é possível perceber as manifestações discursivas e suas circunscrições ideológicas. Assim, o papel do analista do discurso frente aos seus dados coletados é “se constituir na dialética sujeitos-sentidos e nela embrenhar-se na tarefa de perceber os efeitos de sentido” (SANTOS, 2004, p. 109). Ainda de acordo com o autor, o que regula o funcionamento discursivo nos processos enunciativos é a afirmação de que “não podemos conceber uma escansão do papel dos sujeitos nos discursos que não seja pelo crivo dos sentidos, assim como não podemos pensar uma investidura da ordem dos sentidos que atravessam os discursos, sem que passe pela clivagem dos sujeitos” (SANTOS, 2004, p. 109).

De acordo com Santos (2004), é através do conceito de ordem, um dispositivo metodológico de abordagem das manifestações discursivas, que se faz possível ao analista assumir uma posição de sujeito desejante e, a partir disso, ser capaz de instituir formas e disposições com base na elucidação de efeitos de sentido em conjunturas enunciativas. Por isso, para que seja possível trabalhar com a descontinuidade dos sentidos nas SD, é necessário que o analista esteja ciente de sua posição particular diante do acontecimento em estudo para que seja traçada uma regulação do funcionamento discursivo:

Tal regulação, por sua vez, passa longe dos tradicionais mecanismos de controle e adequação preconizados pelas práticas essencialmente positivistas. Trata-se de uma regulação que distingue os diferentes processos de construção e produção de sentidos nos discursos. Seriam espécies de categorias inter-relacionadas, originadas a partir de evidências significativas, observadas no cenário de pesquisa (...) enfim seria a possibilidade de se tomar as condições de produção de um dado discurso e dispô-las no crivo dos sentidos produzidos num determinado processo enunciativo em que foram configuradas (...) essas condições de produção são fundadas em um contexto

histórico-social, portanto portadoras de uma causalidade que as atribui o status de acontecimento (SANTOS, 2004, p.111).

Santos (2004) se baseia na teoria foucaultiana, considerando essa causalidade responsável por atribuir o status de acontecimento como uma categoria na produção dos acontecimentos e projeta que essa conexão tem três tipos de relações: conjunção, restrição e oposição. Essas relações são responsáveis pela dispersão dos sentidos, tendo em vista que são combinados crivados ou invertidos devido ao caráter da imprevisibilidade dos processos enunciativos. É a partir dessas relações que Santos (2004) infere a ideia de ordem como “ação determinada pelo analista diante da materialidade linguística da enunciação” (SANTOS, 2004, p. 112). Dessa forma, a ordem é o lugar dessa “causalidade” que tornará possível que eu, enquanto analista, tenha a possibilidade de significar os discursos dos professores participantes da pesquisa e construir, atribuir e deslocar sentidos para traçar as representações desses professores acerca da EP, uma vez que através de uma ordem sentidural é,

Pertinente afirmar que estamos diante de um lugar discursivo em que o analista lança seu olhar sob a perspectiva da construção/atribuição/deslocamento de sentidos nos discursos pelos sujeitos. Nesse sentido, essa ordem tomaria por referência variáveis que interpretem a organização interna, o comportamento das significações e os processos de transformação ocorridos nos sentidos a partir de sua inserção nos discursos e de seu funcionamento nos processos enunciativos (SANTOS, 2004, p. 113).

Concordando com a concepção de que a língua é o lugar material que possibilita os efeitos de sentido (COURTINE, 2016, p. 15), para analisar o *corpus*, os dizeres dos participantes foram chamados de sequências discursivas (SD) e os dados foram colocados em batimento com as inscrições discursivas, de forma que as regularidades e disparidades delinearam as representações desses professores acerca do ensino de línguas nesse contexto. Entendemos que SD é um conceito atrelado à noção de condição de produção, tendo em vista que são fragmentos do enunciado que apontam para regularidades. De acordo com Courtine (2016, p. 20)

A noção de condições de produção do discurso regula, em AD, a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção; ela funda, assim, os procedimentos de constituição de corpus discursivos (conjunto de sequências discursivas dominadas por um

determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso). (COURTINE, 2016, p. 20)

Sendo assim, as SD estão ainda relacionadas à memória discursiva, tanto dos participantes ao enunciar sobre determinado tema quanto a nossa enquanto pesquisadora quando conseguimos traçar uma relação entre o que foi dito e a interdiscursividade que atravessa esses dizeres. Courtine (2016) considera as SD suficientemente homogêneas e estáveis, considerando que outro pesquisador poderia lidar com esse mesmo *corpus* de maneira diferente e perceber diferentes representações.

3. 3 Os participantes da pesquisa

Contamos com três participantes que já atuaram nesse contexto, mas atualmente não atuam como professores da EP. Eles foram convidados pela pesquisadora e ao aceitar participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Assim, os chamamos de Antônio, Ana e Luciana. Os três estudaram Letras na mesma universidade, em diferentes épocas. Apesar disso, todos passaram pelo mesmo Projeto Político Pedagógico do curso, no qual, todos os alunos que eram aprovados para cursar Letras cumpriam um ano em comum e antes do 3º período escolhiam uma habilitação (entre Português, Inglês, Espanhol ou Francês). Durante esse primeiro ano de curso, todos tiveram aulas que contemplavam esses quatro idiomas e só depois de dois semestres, escolhiam a habilitação. Antônio e Luciana optaram pela língua inglesa e Ana pela língua portuguesa.

Em seus depoimentos, os participantes comentam acerca da escolha do curso e das habilitações. Antônio sentia que na época tinha mais proximidade com a cultura de países anglófonos do que com a própria cultura brasileira, por isso escolheu a habilitação em língua inglesa. O participante de pesquisa chegou ao curso por sua paixão por literatura e gostava de apreciar a beleza estética das palavras, se descobriu professor já em sala de aula, mas não optou pela licenciatura com essa pretensão. Já Luciana, teve sua primeira experiência de sala de aula como professora substituta. Foi convidada pela dona da escola de idiomas em que estudava para substituir sua professora. Na época, Luciana fazia graduação em uma outra área, mas a experiência docente foi tão significativa, que, mesmo quando se formou, não quis

exercer a profissão, estudando novamente para as provas de ingresso à universidade e entrando no curso de Letras, para assim, continuar constituindo-se professora de língua inglesa. Já Ana conta que sempre foi influenciada pela família a ser professora e que sempre esteve confortável com a ideia. Ao ingressar no curso, também passou por essa fase em comum das habilitações, mas quando foi sua hora de escolher, sentiu que precisava conhecer melhor “sua língua” antes de pensar em outras, optando assim, pela língua portuguesa.

Os três professores chegaram ao contexto de EP da mesma forma, ou seja, conheciam alguém que já atuava como professor nesse contexto e por se encaixarem no padrão que é esperado de um professor da EP, foram indicados. A partir dessa indicação, foram chamados a levar documentos comuns às designações para professor do Estado, foram submetidos a questionários e entrevistas e assim, foram contratados. Antônio e Ana trabalharam nesse contexto em média dois anos cada. Já Luciana atuou nesse contexto por somente dois meses. Conhecer o contexto parece não ser uma exigência tendo em vista que nenhum dos participantes de pesquisa tinha experiência prévia.

É possível perceber através dos depoimentos que, as razões que levaram os professores à escolha do curso de Letras e as experiências anteriores à graduação influenciaram na forma com que esses professores vivenciaram o curso e conseqüentemente nas suas representações do que seja a função da EP. O que é natural, tendo em vista que, segundo Bakhtin (1997), os enunciados são acontecimentos discursivos que, por dependerem de sujeitos heterogêneos e sempre atravessados, nunca são os mesmos. Assim como, para que possamos discutir sobre os atores de um dado enunciado, precisamos compreendê-los “no mundo histórico de sua época, compreender seu lugar na sociedade, sua condição social” (BAKHTIN, 1997, p. 221).

Nesta pesquisa, consideramos o depoimento de três participantes de pesquisa, entretanto, houve uma quarta participação que foi desconsiderada, tendo em vista que o professor se recusou a seguir as recomendações de gravação e respondeu por escrito o questionário. Como não buscamos uma resposta “certa” e sim os efeitos de sentidos que são provocados pelos enunciados desses professores em contexto, optamos por descartar esse depoimento em questão.

4 – REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ANA, ANTONIO E LUCIANA, SOBRE A EP

Aqui apresentamos as representações discursivas dos professores da EP que se dispuseram a contribuir para a pesquisa gravando seus depoimentos AREDA. Essas representações foram traçadas através das regularidades de sentido que permeavam seus discursos tanto em comparação com outros momentos de sua própria fala, quanto em comparação com o depoimento de outro ou outra participante. Apesar deste estudo ter foco em professores e professoras que atuaram em uma cidade do interior de Minas Gerais, essas representações futuramente embasarão a problematização de outras questões e a retomada de discussões diversas sobre a EP e a educação no geral.

Nessa pesquisa nos propomos a identificar representações discursivas sobre a EP a partir do depoimento de professores de línguas; discutir a interdiscursividade que sustenta essas representações e problematizar a incidência dessa discursividade no ensino-aprendizagem na EP e na constituição do sujeito professor. Para alcançar esses objetivos, dividimos essa seção em torno das representações sobre: (a) a EP, (b) o professor de línguas na EP, (c) o aluno da EP, (d) a sala/*cela* de aula e (e) o ensino-aprendizagem de línguas na EP. A partir da leitura dos depoimentos de três professores, Ana, Antonio e Luciana, essas representações foram elencadas e, apesar de se imbricarem, foram separadas para que fosse possível analisá-las e discuti-las.

4.1 – A Educação Prisional: instância libertadora e humanizadora

A educação prisional é representada como uma instância libertadora e humanizadora. Isso é sustentado pelo discurso da escolarização como caminho para a participação social e cidadania. Segundo Bock *et al.* (1999), o sujeito “apropria-se da humanidade através do contato com a cultura, que é mediado pelo ‘outro’” (BOCK *et al.*, 1999, p. 117). Assim, no que diz respeito à EP, através de suas aulas, o professor assume esse papel de mediador da humanização ao colocar o reeducando em contato com aspectos da cultura letrada.

SD1²⁰: Eu acho que a função da educação no contexto prisional é justamente de **humanizar!** Né ? **aquelas pessoas** que estão lá .. . (Ana / Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?)

SD2: Outra questão, é que quando essas pessoas saem do sistema prisional e elas **tentam** ,..., trabalhos e **tentam** entrar no, no mercado de trabalho, elas são **mUITo mais exigidas do que as outras pessoas que nunca passaram por isso.** (Luciana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD3: Eles ... precisam ser **melhores que as outras pessoas** que nunca passaram pelo sistema prisional, então **qualquer coisa que contar ponto extra** para eles é muito melhor .. e arrumando **emprego** fica mais difícil deles ,..., menos fácil, deles se reincidirem no mundo do crime. (Luciana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD4: Quando eles **saem** do sistema é muito **difícil** para eles, é mais **difícil** para eles arrumarem um **emprego** por causa da questão do **preconceito** e **tudo mais**, então **qualquer .. qualquer habilidade extra** ajuda muito eles a conseguirem um **emprego** e conseguir **entrar no mercado de trabalho** e deixando assim mais difícil de eles voltarem para .. o mundo do crime (Luciana / Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?)

Apesar de constituídos por condições histórico-sociais distintas, alguns fatores em comum entre os professores, em sua vivência pré-formação acadêmica, demonstram uma regularidade ao enunciarem acerca dos objetivos educacionais da EP: os professores que justificaram sua opção pelo curso de Letras com base em experiências que tiveram na escola básica regular têm uma concepção de que as aulas, as discussões e os conteúdos devem levar a uma reflexão crítica que seja significativa para que o sujeito desenvolva habilidades voltadas ao convívio social. Inclusive isso pode ser observado principalmente no depoimento²¹ de Antônio em que, ao responder sobre suas práticas anteriores à EP, o participante contrapõe sua experiência na EP com um curso de idiomas, demonstrando que não estava confortável com os objetivos do ensino de Inglês naquele contexto que tratava a educação como mercadoria, sem a consideração de seu peso social. Essas concepções de Antônio vão ao encontro das experiências da professora Ana, que atribui a EP o papel de humanizar e reinsserir socialmente esses alunos, como pode ser observado na SD1 retirada da resposta da professora à pergunta que investigava a função da EP.

²⁰ Optamos por manter as perguntas junto às SD, para facilitar a consulta do leitor, aos depoimentos na íntegra, disponíveis em Anexo.

²¹ A transcrição completa dos depoimentos está disponível nos anexos deste trabalho.

Já a professora Luciana conta em seu depoimento que optou pelo curso de Letras tendo sido influenciada pela prática docente em um curso de idiomas. Este era direcionado à preparação para provas de proficiência e, portanto, apesar de a professora citar o poder transformacional da educação em alguns momentos de sua fala, ao responder perguntas sobre o ensino de línguas nesse contexto, vincula o processo de ensino-aprendizagem de línguas ao conhecimento de palavras e representa a função da educação de forma mais utilitarista²² e voltada para o mercado de trabalho (SD 2 – 4), mesmo quando já formada e tendo passado por discussões similares as dos outros participantes de pesquisa.

Tais apontamentos podem ser vistos nas SD a seguir.

SD5: Eu acho que a educação né ? poder dar aula fazer essa **troca** com o aluno ou éh .. uma forma de, sei lá, de **fazer a diferença** no mundo, de .. **trocar** conhecimento, experiência, com outras **pessoas** né. (Ana / Questão 1 - Por que você escolheu essa profissão? Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.)

SD6: É extremamente importante, porque é a questão mesmo da comunicação! dele **saber .. escrever**, uma coisa que é importante para ele entendeu, dele **conhecer gêneros**, dele **saber como utilizar isso e até mesmo a língua**, para ele **poder falar** né? de maneira que **ele não vai ser tão julgado** ... por outras pessoas né ? porque eles têm que conversar com os agentes, têm que conversar as vezes com diretores, advogados e esse tipo de coisa. (Ana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD7: Aprendizado de uma língua, seja a língua materna ou a língua estrangeira, é um **exercício de cidadania** né. (Ana / Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?)

SD8: A gente pensa nisso quando vai dar aula né, fora do contexto do sistema prisional, também como **dar aula para fazer a diferença** entendeu? Não tá indo a mera repetição na maior decoreba, entendeu? **Fazer educação acontecer de maneira útil**, de maneira que seja **enriquecedora**, tanto **pra mim que tô ensinando quanto para o aluno** que tá ali aprendendo e **ao mesmo tempo ele está me ensinando entendeu?** (Ana / Questão 10 - Como esse contexto influencia na sua prática docente?)

Em um primeiro momento, a participante da pesquisa representa esse processo educacional não se identificando com uma posição docente que se coloca enquanto única detentora do conhecimento com base em uma memória de que o espaço de sala de aula é um lugar de “troca” (SD5 e SD8). Ela assume que, assim como seus alunos puderam repensar

²² Vide resposta da professora às perguntas “Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto? ”; “De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade? ”.

conceitos, também teve a oportunidade de refletir sobre sua prática e outras questões durante sua vivência na EP. Já quando enuncia acerca do ato de “fazer a diferença no mundo” se inscreve em um discurso de que a EP pode contribuir para exercitar a cidadania desses sujeitos.

A participante atribui a EP um papel de humanizar, o que de certa forma reforça um estereótipo de que o sujeito encarcerado é ou foi capaz de assumir socialmente posições “desumanas”, chocantes, atribuindo à noção de humanidade um papel cívico-moral, o que é comum dentro da representação social do sentenciado. Entretanto, contraditoriamente afirma que a relação que tem com seus alunos em sala de aula é livre de julgamentos, mesmo que em outros momentos, como na própria sequência, os efeitos de sentido da utilização do termo “humanizar”, enunciado por Ana, na SD1 apontem para uma representação social de que o sujeito que fere a constituição é desumano, ou desumanizado por não cumprir seus direitos e deveres ou papel social como cidadão. Dentro dessa perspectiva, nos questionamos: se os crimes desumanizam os sujeitos, como legitimar suas contribuições e pensar essa relação de troca apontada nas SD5 e SD8?

Sendo assim, com base nas SD aqui apresentadas, humanizar²³, em contexto de EP é oportunizar que essas pessoas tenham contato com conhecimentos legitimados, para que, futuramente, esses reeducandos sejam reinseridos socialmente, de forma que consigam trabalhar (SD 1 – 4) e se sentirem cidadãos, inseridos em nossa realidade grafocêntrica.

Em um outro momento, a professora retoma essa questão do julgamento, representando a EP como uma forma para que o sujeito não seja tão julgado, tendo em vista que a forma que enuncia e toma a palavra frente aos acontecimentos linguísticos pode contribuir para uma exclusão social quando não se adequa aos padrões situacionais ou aos objetivos da EP. Segundo Bózio e Molin (2016), assim como para Moutinho e Puckar (2017), a possibilidade de falar e ser escutado quando em conformidade com as regras da gramática normativa, também tem relação com a questão da humanização e isso sustenta a representação dos professores da EP de que ela seja uma instância humanizadora. Ainda, essa relação entre educação e ressocialização/libertação/humanização está ligada à ideologia do

²³ Diz respeito à uma construção da modernidade, na qual o sujeito deve ser controlado, dócil e civilizado, como é descrito em Foucault (1999).

capital, tendo em vista que quase sempre a ideia do que seja um cidadão é interpelada por questões de ser produtor e consumidor de mercadorias.

A professora ainda afirma que é necessário que esse sujeito conheça os gêneros textuais (SD6) e os mecanismos linguísticos para que ele possa se colocar frente ao convívio em sociedade, que, ao contrário do imaginário leigo, não deixa de existir em situação de privação de liberdade, tendo em vista que esses sujeitos precisam lidar com os colegas e os funcionários envolvidos nesse contexto. Sequencialmente, aparece a representação de que a educação é capaz de ressocializar esses sujeitos privados de liberdade.

SD9: A educação sim é o **caminho para que a gente ressocialize** aquela pessoa, para que a gente consiga ter uma relação humana, uma relação de confiança, de credibilidade com aquela pessoa, entendeu? (Ana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD10: Quando a gente chega e conhece o sistema e conhece a história de vida daquelas pessoas que a gente tá ali trabalhando, eu consigo enxergar claramente ,..., que **só educação poderia melhorar tudo!** (Ana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD11: Eu **contei** para o menino que, a que a Universidade [...] era pública e que **ele podia** ir lá, que **ele podia** ser **aluno de lá**, que **ele podia** se formar lá, então eu acho que essas coisas assim não, não tem preço, ver um olho brilhante, pensar “nossa, talvez esse menino estude, passe, **mude de vida por causa da educação**” (Luciana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD12: Então acho que **toda! e qualquer informação nas aulas sempre! ajuda, sempre!** é positivo. (Luciana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD13: **Qualquer** informação, **qualquer** minuto de educação, pode **mudar totalmente a vida de uma pessoa**. (Luciana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

Nas SD 09 – 13, os professores se inscrevem no discurso da ressocialização através da educação. É necessário considerar que a escola, segundo Althusser (1980), é o Aparelho Ideológico do Estado que mais dispõe de audiência. Mesmo que essa discussão tenha sido proposta pelo autor há quase 50 anos atrás, continua sendo uma preocupação da atualidade,

tendo em vista que a escola é muitas vezes representada de forma equivocada enquanto um não lugar da ideologia:

Um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que ... laico), em que os mestres, respeitosos da «consciência» e da liberdade» das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos «pais» (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes «libertadoras». (ALTHUSSER, 1980, p. 67)

Alguns aspectos encontrados nas representações dos professores aqui discutidos viabilizaram uma discussão quanto à possibilidade de que a educação seja libertadora, contribua para a ressocialização, auxilie em uma futura reinserção do sujeito no mercado de trabalho ou simplesmente possa levar a uma reflexão sobre si mesmo e o mundo. Porém, não é possível pensar na educação sem as ideologias que a circundam e que não poderiam deixar de circundar, tendo em vista que “a ideologia interpela o indivíduo como sujeito” (ALTHUSSER, 1980, p. 93). Não há escola sem os atores envolvidos em seu funcionamento e, conforme será discutido mais à frente, eles têm um senso de moral (parte do que chamamos de ideologia) que faz com que, por exemplo, julgamentos escapem enquanto afirmam que não podem julgar.

Ainda dentro dessa perspectiva althusseriana sobre ideologia, podemos afirmar que, mesmo quando os professores enunciam sobre a educação para o mercado de trabalho, estão de certa forma contribuindo para tornar seus alunos livres. Segundo Silva (2009), na concepção de Althusser,

No que concerne à produção econômica, devido à ideologia, os sujeitos percebem-se livres e com condições de alcançar posições mais altas na hierarquia social; todavia, não se dão conta de que o sistema capitalista os conduz a ocupar uma determinada função nas relações de produção (ou de exploração). (SILVA, 2009, p. 159)

A liberdade, portanto, também está relacionada com a capacidade de ocupar posições nas relações de produção e no mercado de trabalho. Segundo França (2019)²⁴, isso ocorre

²⁴ Considerações feitas pelo professor Thyago Madeira França, a quem agradecemos pelas contribuições feitas por ocasião do debate de nosso trabalho no XVII SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada – do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em dezembro de 2019.

devido à concepção de cidadão de nossa sociedade ser diretamente ligada à capacidade que o sujeito tem de produzir e consumir. De acordo com o professor, documentários que interagem com pessoas em situação de rua mostram como reclamação recorrente o sentimento de invisibilidade, consequência desse ideal de cidadão. Isso também pode ser percebido através da existência de iniciativas como as do SP Invisível²⁵ que buscam “humanizar” o olhar das pessoas para com os moradores de rua. Nesse sentido, aluno privado de liberdade, por exemplo, para que possa ser humanizado, dentro dessa perspectiva, precisa ser preparado para se transformar novamente em produtor e consumidor de mercadorias, tendo em vista que quem não se encaixa nesse padrão, tende a ser invisibilizado em nossa sociedade.

O próprio professor da EP, como discutiremos posteriormente, supostamente livre, se representa enquanto privado de liberdade devido a alguns aspectos que permeiam sua função docente nesse contexto. Isso também pode ter relação com essa questão do cidadão modelo (aquele que consome e produz), tendo em vista que dedica seu tempo à educação de sujeitos que, são socialmente invisibilizados e excluídos. Dessa forma, finalizamos a discussão acerca da representação dos professores sobre o que seja a EP e passamos para a discussão das representações do que seja ser professor na EP.

4. 2 - O professor na EP: entre a resistência e o enfrentamento

O professor de línguas na EP é representado como aquele que está entre a resistência e o enfrentamento, visto que resiste ao discurso do suplício, da penitência, da punição e enfrenta a memória social de que a penitenciária é um lugar exclusivamente de penitências. O professor se projeta como alguém que resiste à voz que deslegitima o seu trabalho como agente humanizador e enfrenta a falta de investimento, recursos e apoio para o funcionamento da EP. Ele também enfrenta o *status quo*, as próprias vozes que o constituem enquanto professor, a voz do agente e a tensão entre a imagem que faz de si e a imagem que faz de si pelo olhar do outro.

²⁵ Página do Facebook que entrevista moradores de rua de São Paulo, cuja descrição é “O SP invisível é um movimento que visa abrir os olhos e a mente através das histórias dos invisíveis para motivar as pessoas a terem um olhar mais humano”. Disponível em: <https://www.facebook.com/spinvisivel/> <acesso: 18/01/2020>.

Apesar de ser um direito constitucional que deveria ser garantido a todo brasileiro, a educação é representada como um privilégio no contexto prisional. Os agentes socioeducativos e penitenciários que, nesse contexto, representam o cumprimento da LEP e do dever do estado, interpelados por discursos que circulam socialmente – como o de que o preso deveria ser punido pelos seus atos –, são representados como atores que atrapalham a dinâmica de sala de aula, colocando o professor da EP em uma posição de desconforto e constante tensão, conforme apresentado nas SD a seguir.

SD14: Já aconteceu de você tá exibindo um vídeo, um filme uma vez viu? **o agente chegar e puxar o coisa da tomada**, do nada, sabe? E fala que ah “**vida dele estava muito fácil**, porque **se fosse para assistir filme eles não tava preso**” sabe? (Ana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD15: **Os professores são BEM malvistas** assim, pelos agentes socioeducativos, eles, muitos têm uma .. **uma opinião muito firme** que, **que aquelas pessoas são bandidos** e que **elas não conseguem mudar** e que **a gente tá ali para ajudar bandidos** que é a expressão que eles falam. (Luciana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD16: Você **vai ter que escutar o agente falando mal do seu trabalho** .. no caso que eu sou professor de língua estrangeira, **tenho que escutar o agente** virando e falando, por exemplo, que agora **até os presos tão aprendendo inglês** ((...)) É estranho você escutar uma coisa dessa, **como se um preso não fosse um ser humano qualquer com mesmo os potenciais de, de um ser humano para aprender uma língua**. (Antônio / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD17: Quando a gente desenvolve algum **projeto lá dentro**, que a gente **pede autorização para direção da penitenciária para levar algum tipo de doce para dentro** e a gente **tem que escutar um agente que pode comprar um doce a hora que ele bem entender**, porque ele tem acesso a rua, falar que “**ah agora os presos estão ganhando doce, daqui a pouco eu vou ser preso também para ganhar doce**”. (Antônio / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD18: Muitas vezes a gente vai ter que **lidar com um agente que ele não tá ali para te ajudar, mas até para atrapalhar, fazendo barulho, irritando os meninos, ameaçando**. Então é são muitos, muitos fatores, assim, dar aula não é só a sala de aula. (Luciana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD19: O contato que você .. muitas vezes o aluno que tá preso tem com o professor é um dos poucos contatos que são **realmente humanos** entendeu, que **são livres de cobranças, livres de julgamento**. A gente **não tá lá para perguntar- pra apontar se ele é bandido** .. **qual foi o crime** que ele cometeu, **quanto tempo ele vai ficar preso**, a gente **tá lá para justamente tentar trocar, dialogar, ensinar alguma coisa, aprender alguma coisa** .. o que é possível, **são pessoas!** né, que têm suas experiências, têm as suas vivências e a gente **acaba aprendendo** com eles, assim como eles aprendem com

a gente. (Ana / Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?)

SD20: Alguns perguntam pra você, “posso te contar que que eu fiz?” **eu falava não!** eu falava, “eu prefiro não saber, porque **se você contar para mim que você matou sua mãe eu não vou gostar mais de você**” e aí virava a gargalhada né? Entendeu? então **eu desconversava** pra, pra **evitar** entendeu? pra gente **não se chocar**, porque são, **são todos os tipos de crime** né, que a gente convive ali, Não tem como entendeu? então acho que essa outra orientação, fazer né? **pensar que a pessoa que está ali é seu aluno**, esquecer o julgamento de tipo ai! **tá aqui tá preso, porque fez alguma coisa** isso vai criar uma barreira que vai dificultar muito mais o seu trabalho e já é muito difícil, então é **sempre pensar pelo lado humano** entendeu? e **tentar realmente humanizar essa relação**. (Ana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD21: Já aconteceu comigo de eu estar dando aula e um agente chegar gritando no meio da minha aula, falando **ah preso, não sei o quê** e eu fico dentro da sala de aula e falo: “moço, licença! se você quer conversar **chama ele pelo nome e fala com ele**”. (Ana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

Os efeitos de sentido advindos das representações dos professores demonstram que, eles se significam como agentes humanizadores, libertadores, que amenizam o sofrimento do aluno. Isso os coloca em constante tensão (SD14 – 20) e enfrentamento (SD21) em relação aos agentes penitenciários e socioeducativos que são os responsáveis por garantir o cumprimento da pena, tendo em vista que não tratam os sentenciados como "deveriam", sendo quase considerados coniventes (SD14, 15 e 17) com práticas criminosas por assumirem esse papel reabilitacional e que difere de uma cultura de suplícios. Sendo assim, os agentes, no fio do dizer, assumem um papel de interdição frente a sujeitos (professor e aluno privado de liberdade) já interditados, pois conflitam com o desejo de ressocialização/libertação/humanização dos professores e uma possível melhora na vida do preso insistindo em desestabilizar ações e práticas que não sejam punitivas, insistindo que os sentenciados estejam em constante suplício, como pode ser percebido em “*agora os presos estão ganhando doce, daqui a pouco eu vou ser preso também para ganhar doce*” SD17. Nessa perspectiva, não basta para eles que os sentenciados estejam presos, eles precisam sofrer, não podem estudar, não podem ganhar doce e etc.

De acordo com França (2019)²⁶, há ainda a problemática de uma memória cristalizada socialmente de que o professor pode sempre ser questionado e descredibilizado por qualquer setor da sociedade durante o exercício de sua prática. Temos como exemplo o movimento Escola sem Partido, que procura silenciar, marginalizar e criminalizar os docentes que ousam discutir questões que não dialoguem de forma positiva com os pilares patriarcais e conservadores da sociedade.

Segundo França (2019), essa tensão entre agentes e professores é também fruto de um não dito relacionado à profissão dos agentes socioeducativos e prisionais, haja vista que essa não é uma profissão com um *status* social desejável. Sendo assim, os agentes também ocupam posições de oprimidos quando em relação a outras profissões correlatas como a de policiais e militares. Há ainda a questão dos baixos salários, a insalubridade e os riscos da profissão e, por isso, se inscrevem no desejo de poder e possibilidade de opressão ao descaracterizar a EP e os alunos nela envolvidos.

Além dessa constante tensão frente aos responsáveis por cumprirem as medidas penais e socioeducativas, há ainda um desconforto e uma tensão gerados pela difícil tarefa de encontrar exemplos adequados e que façam sentido aos alunos e ao mesmo tempo caibam nas exigências ou passem sem maiores conflitos pela censura da supervisão. Essa tensão se faz presente na relação entre ser um professor fora da EP e ser um professor da EP, dar aula para um aluno privado de liberdade em contraste com dar aula para um aluno fora desse contexto. As SD a seguir apresentam aspectos que indicam uma tensão, como em *“pisar de ovos que é dar aula dentro desse contexto”*, *“você tem que se resguardar a todo momento”*, *“a gente tem que tomar cuidado”* e *“eu desconversava pra, pra evitar entendeu”*. A partir dessa tensão que podemos afirmar que o professor da EP é um sujeito que resiste e enfrenta memórias que não são a favor de que todos tenham dignidade e sejam respeitados em sua integridade. Dessa forma, o professor da EP, ao mesmo tempo em que precisa se resguardar, precisa levantar discussões que sejam significativas e que auxiliem no cumprimento de seu papel de educador para combater a memória dos suplícios que nubla a importância do cumprimento dos Direitos Humanos.

²⁶ Considerações feitas pelo professor Thyago Madeira França, a quem agradecemos pelas contribuições feitas por ocasião do debate de nosso trabalho no XVII SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada – do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em dezembro de 2019.

SD22: Você vai discutir que a mulher dentro de casa faz todos os deveres, aí um aluno (...) e quando você fala isso para ele, ele vai ver isso acontecendo dentro da própria casa e ele vai tentar arrumar argumentos, ele vai tentar muita das vezes, até tipo, **te olhar de uma maneira diferente, como se você fosse um inimigo dentro de sala de aula**, por que você **tá tocando numa coisa que é meio que uma ferida**, porque **ele sabe que isso é errado**, mas ao mesmo tempo, ele acha que isso é (...) não é verdadeiramente algo a se mudar, é só uma .. uma ideia feminista, no final das contas. E **isso influencia bastante na prática docente** .. esse .. esse pensar, nesse pensar, nesse pisar .. **pisar de ovos que é dar aula dentro desse contexto**. (Antônio / Questão 10 - Como esse contexto influencia na sua prática docente?)

SD23: A gente tem que pensar sempre que **a gente está num contexto de segurança**, então pensar que a gente vai falar, **pensar nas nossas opiniões em relação ao que é certo e o que é errado**. (Antônio / Questão 10 - Como esse contexto influencia na sua prática docente?)

SD24: Você tá indo lá para dar aula, você tá indo lá para dar aula como se fosse para qualquer outra pessoa, você claro **existe uma questão de segurança muito grande né, que você tem que se resguardar a todo momento**. (Ana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD25: Nesse contexto a gente tem sempre **que pensar o que a gente vai falar**, por exemplo, se a gente for **falar sobre .. a violência** que existe no Brasil, ou sobre o racismo que ainda permanece no Brasil, **a gente tem que tomar cuidado**, porque muita das vezes, esses alunos, eles possuem esse esse microfascismo (...) { } .. então **é muito complicado**. (Antônio / Questão 10 - Como esse contexto influencia na sua prática docente?)

Além das SD aqui apresentadas, os professores, em seus depoimentos ainda discutem alguns aspectos como, por exemplo, que em alguns momentos precisam ser um ombro amigo²⁷, precisam parar a aula para escutar as vivências de seus alunos, o que não diverge de experiências de professores fora desse contexto. Além disso, são solicitados a contar sobre os acontecimentos além grades, a controlar suas expectativas (devido a eventuais cancelamentos das aulas) e a ter sensibilidade frente ao emocional de seus alunos que, muitas vezes, estão sujeitos a vulnerabilidades desencadeadas pela sua vivência nesse espaço de repressão. Sendo assim, o professor sempre precisa estar atento ao que diz, a forma com que diz, talvez com uma maior intensidade do que fora desse espaço, algo que será retomado no tópico que discute a sala de aula.

²⁷ O que também é comum na escola regular.

4.3 – O Aluno da EP: entre a privação de liberdade e humanidade

O aluno da EP é representado, pelos professores, como um sujeito privado de humanidade e, por vezes, desumano. Essa privação é sustentada pelo discurso da justiça, do suplício, da penitência e da punição. Vejamos as seqüências.

SD26: É muito difícil você perceber o **ser humano**, tipo, com **tanta pouca informação tentando entender** alguma coisa que está acontecendo **em volta dele** perguntando, quando você entra dentro da sala de aula, “**o que tá acontecendo professor?**” e “**como é que tá o mundão?**” e outras “n” perguntas que eles têm para saber **o que que tá acontecendo aqui do lado de fora**, porque **eles não têm esse contato fora da televisão**. (Antônio / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD27: É uma coisa bem diferente. É uma ((...)) é estranho porque você vê uma micro-sociedade nascendo de **indivíduos que estão totalmente presos e têm que lidar com isso**. Com a **pressão de não poder tomar um sol**, então **no frio eles passam realmente muito frio** eles são é uma questão de .. até física, uma questão de biologia. É complexo .. você pensar nessa diferença, porque é gritante. (Antônio / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD28: Lidar também com ,..., **a falta**, por exemplo, muitas, **muitos alunos não têm conhecimento prévio**, digamos assim né? **Mesmo que ele esteja em uma série mais avançada e- não tem como ele fazer uma pesquisa**, porque **ele não vai para casa**, **ele não tem acesso**, SUPOSTAMENTE, **a celular e computador** né? (Ana / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

SD29: A gente tem alunos que **pulam todas as séries iniciais**, que estão na quinta série, mas durante toda a vida deles, durante 20, 30 anos, eles **não tiveram contato com a leitura** com a **matemática**, com a **geografia**, com **ciências** e .. a gente tem que **ensinar praticamente do zero de novo**, porque **a leitura e interpretação dele, a interpretação é quase inexistente**, porque eles têm a interpretação de .. da televisão que muitas das vezes entrega as coisas prontas. (Antônio / Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?)

Nas SD26 – 29, essa vulnerabilidade, resultado da privação de humanidade, pode ser percebida em enunciados como: “*o que tá acontecendo aqui do lado de fora?*”, “*no frio eles passam realmente muito frio*”, “*não tem como ele fazer uma pesquisa... ele não vai pra casa... ele não tem acesso*”, “*a leitura e interpretação (...) é quase inexistente*”. Sobre o penúltimo exemplo, temos através da ênfase na palavra supostamente o indício de que eles têm, mesmo que ilegalmente, acesso a meios de comunicação. Entretanto, provavelmente, não são usados para fins educacionais.

SD30: Eles assistem à TV Globo, por exemplo, e outras redes de televisão, por exemplo a Record e .. **quando aparece entrevistas do sistema prisional, eles sentem que tem um teor extremamente negativo toda vez que eles falam sobre isso**, mas ao mesmo tempo eles **acreditam em outras imagens que essa mídia dissemina, por mais que eles discordem com as que .. com a imagem deles mesmos**. E isso é interessante, porque a gente também tem que pensar que é o **único contato comum de fora que eles têm é a televisão ou então as cartas que eles recebem** e podem manter dentro da cela. (Antônio / Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?)

No exemplo dado pela SD30, além da questão da vulnerabilidade vista em *“único contato comum de fora que eles têm é a televisão ou então as cartas que eles recebem”*, é possível perceber o desconforto dos sentenciados com a forma com que são representados na mídia, em *“quando aparece entrevistas do sistema prisional, eles sentem que tem um teor – voz pelo dizer do professor - extremamente negativo toda vez que eles falam sobre isso”*. Na sequência, as SD31 – 35 também apontam para a vulnerabilidade: *“passam muito tempo presos, assim, de dentro de um cubículo”*, *“a comida que o .. o meu aluno recebia já tava estragada”*, *“ele não teve novas informações”*, *“ não dá para dar uma volta dentro de uma cela”* e *“querer ter notícia do mundo”*.

SD31: A gente tem que lidar com ((...)) o agente brigando com aluno dentro de sala de aula, tem que **lidar com várias emoções dos alunos que passam muito tempo presos**, assim, de **dentro de um cubículo** de sei lá, 4 metros quadrados. (Antônio / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD32: Já tipo 11:30 da manhã **a comida que o .. o meu aluno recebia já tava estragada** .. e aquilo mexe com a gente, porque eu sabia que eu ia sair e comer uma comida muito boa entendeu? (Ana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD33: Quando a gente volta para dentro da sala de aula, aquele aluno, **ele não passou pela rua, ele não teve novas informações**, .. que não as que passaram na televisão e que não as que os professores levaram para eles e que nos receberam através de cartas e .. de não da micro sociedade que eles acabam criando ali. (Antônio / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

SD34: A gente tem que pensar que o aluno, ele tá vindo de um contexto de interação **completamente diferente** do nosso, um contexto de interação onde **não existe liberdade de..** sair de onde você tá e ir para algum outro lugar, de .. de você, por exemplo, tá estressado e sentar no seu sofá sozinho e assistir uma televisão, ou então ..

simplesmente dar uma volta no parque, ou então simplesmente dar uma volta!, porque **não dá para dar uma volta dentro de uma cela.** (Antônio / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

SD35: É uma particularidade, você pensar no físico do aluno, no corpo dele que influencia mental e mental que influencia no físico e nos dois que vão influenciar no portar dele dentro da sua sala de aula. Dele **levantar demais**, dele .. querer **falar demais**, dele **querer ter notícia do mundo de fora e não muito da matéria.** (Antônio / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

Sendo assim, é possível afirmar que o sujeito privado de liberdade está em situação de vulnerabilidade (SD26 – 35), visto que se encontra frente a uma tensão entre o seu passado, o seu momento presente na EP e o mundo lá fora do qual espera um dia fazer parte novamente. Esse sujeito é excluído socialmente, desumanizado, tem na maioria das vezes uma formação escolar precária e é constantemente interpelado e afetado pelos discursos acerca do sistema prisional e dos sujeitos sentenciados.

De acordo com França (2019)²⁸, uma das formas de apagamento social e discursivo é a privação de informações, de pesquisa e de noção da realidade atual e isso torna o trabalho do professor ainda mais árduo. Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar que a EP tem como um de seus objetivos a ressocialização, porém o professor lida com um aluno que não pode buscar informações por si mesmo e de forma autônoma, sendo assim tudo o que tem conhecimento é referente ou ao seu passado, ou lhe chega pela voz dos professores ou de sua família. Segundo França (2019), essas vozes (do professor e da família) são, portanto, a ponte interdiscursiva que pode deslocar esses sujeitos dessa posição de interdição frente aos discursos que circulam fora do contexto de privação de liberdade.

Já as SD36-44 indicam que, mesmo que em seus depoimentos os professores enunciem acerca da necessidade de não julgar seus alunos, aparece ainda, em meio a essa tensão entre aluno e sentenciado, uma outra representação que circula socialmente de que o sujeito encarcerado deve ser reabilitado e reinserido em sociedade (SD 1, 2, 3, 9, 20). Porém essa reabilitação e ressocialização só será possível se o crime cometido não for grave (SD20, 39, 41, 42 e 43), o que é um problema, uma vez que, advém de profissionais envolvidos com a EP. E estes, no exercício de sua função, são os agentes sociais que representam o

²⁸ Considerações feitas pelo professor Thyago Madeira França, a quem agradecemos pelas contribuições feitas por ocasião do debate de nosso trabalho no XVII SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada – do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em dezembro de 2019.

cumprimento da Constituição Brasileira e da Lei de Execução Penal (LEP), as quais legislam que um sujeito que coloque em risco o bem-estar social ou a si mesmo deve ser privado de liberdade, mas somente dela. Precisando serem, portanto, garantidos todos os outros direitos como educação, saúde, cultura, lazer e etc. Assim, dentro de condições ideais, não haveria espaço para julgamentos por parte de profissionais da EP, porém não é possível desvincular o sujeito de suas memórias e ideologias, que, por sua vez, lhe interpelam a se inscrever em certos discursos, como o de que existem crimes que impossibilitam o sujeito de ser reinserido socialmente, como aparece na SD42 em “*não queria nem saber o que que eles fizeram*”.

SD36: Um conselho que eu daria, para um profissional ,..., é **tentar deixar seus preconceitos fora de sala**. (Luciana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD37: Eu acho que as pessoas .. os professores têm que pensar e **não julgar seus alunos**, chegar sempre .. dis- .. disposto **a ensinar, a passar informação**. (Luciana / Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?)

SD38: Você **tá indo lá para dar aula**, você tá indo lá para dar aula **como se fosse para qualquer outra pessoa**, você claro existe uma questão de segurança muito grande né, que você tem que se resguardar a todo momento. (Ana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD39: Se você ficar lá todo momento pensando nossa! mas será que aquele menino, ali **fez o que?** que que será que aquele cara **fez pra tá ali**, o que que será que, sei lá, aquela moça que é tão nova as vezes tem a mesma idade que eu, ou mais nova que eu fez o quê pra tá aqui? isso é **uma barreira**. (Ana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD40: Então é, você ir ciente que você vai lidar com né? **pessoas que estão lá presas porque fizeram alguma coisa**, mas **não ficar procurando por isso**. (Ana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD41: Eu **gostei muito da experiência mas optei por sair no final** do [x] ano, por ser uma coisa que mexia muito comigo já, é de **ver certas coisas dentro daquele ambiente** que .. me incomodava muito em relação a tratar mesmo com **os presos de uma maneira geral, não só os meus alunos**. (Ana / Questão 2 - Há quanto tempo você atua ou já atuou no contexto de educação prisional? Comente.)

SD42: No começo assim **eu tentava até nem**, muitos gostam de contar, mas **não queria nem saber o que que eles fizeram**, porque que eles estavam ali e **tentava enxergar eles como alunos normais pessoas normais** ee o resultado disso foi bem positivo. (Luciana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD43: Para trabalhar no contexto prisional, a gente tem que pensar principalmente sobre a formação identitária, por quê é **extremamente fácil** a gente chegar nesse contexto e ver profissionais que olham para os alunos e vem eles com **o que a mídia**, coloca , ... , veem eles com imagem que a mídia coloca. Que é a imagem de **pessoas desumanas, pessoas que não têm coração .. pessoas que não .. tentam entender, que não tem a menor empatia com o próximo**. (Antônio / Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?)

SD44: Eu acho que para balancear isso, a gente tem que ter uma, um estudo maior .. ee uma formação maior na questão de estudos identitários, porque a gente começa a perceber que a pessoa se formou daquele jeito e ela acabou meio que se envolvendo com essa vida, , ... , justamente por causa dessa formação identitária, formação do local, a .. a questão de oportunidades que foram oferecidas também todo, ... todo um que, que **não é simplesmente, a pessoa sai da barriga da mãe já pensando em .. matar .. roubar, ou qualquer outro tipo de coisa**. (Antônio / Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?)

Há, portanto, de acordo com as SD36 – 44, uma necessidade de que não haja julgamento por parte desses professores, isso inclusive aparece em todos os depoimentos dos participantes como pré-requisito para trabalhar na EP, mas enquanto sujeitos também atravessados pelas representações que circulam, alguns participantes, como no caso aqui exemplificado, deixam escapar momentos em que reproduzem o discurso de que é possível reabilitar, mas depende do crime, o que se configura em julgamento, através de falas que indicam que se eles souberem os crimes, não conseguirão manter mais uma boa relação.

Ao responder sobre a relação da EP com a ressocialização e reabilitação dos sentenciados, a professora Ana afirma que, para que possamos pensar em processos de ressocialização, o aluno da EP, não pode ser “tratado como um preso qualquer” (SD45). Ainda, contraditoriamente, em “ele é só uma pessoa” (SD45) e “qualquer outra pessoa” (SD38), há uma representação de que o ser humano – a pessoa – é passível de erros, portanto o sujeito se desidentifica com a própria representação de que existam crimes imperdoáveis que é percebida através da necessidade de se resguardar do conhecimento dos crimes praticados por seus alunos.

As SD abaixo estão repletas de negações, como em “*encarar aquelas pessoas como alunos mesmo e não como pessoas*” SD46. Nesse caso subentende-se que pessoas estão passíveis a erros, mas se essa pessoa assumir uma posição de aluno a simetria com o delito muda, ou que não caiba ao professor julgar seu aluno. Em “*o professor que tá dentro da sala, ele não tem uma imagem do aluno*” SD47 também há uma negação de que o professor pode

assumir uma posição de julgamento frente aos sentenciados e os crimes que cometeram. Além disso, o professor Antônio, ao responder sobre a contribuição da EP para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos relativiza essa questão em “*por mais que tenham cometido crimes, elas são seres humanos*” (SD49) e também generaliza ao responder sobre as práticas formativas para a EP, afirmando que é necessário que o professor saiba que “*todo mundo é ser humano*” (SD50).

SD45: Se eu vou lá, e vou tratar o meu aluno **como um preso qualquer, vai ficar muito difícil**. Ele vai perceber que existe uma barreira e vai ser difícil para ele aprender e para gente ensinar, mas quando a gente vai lá e .. ensina, pensando que **ele é só uma pessoa né?** Eu acho que é muito melhor, e muito mais fácil, porque existe ali um laço vai ficar se cria um elo né? um vínculo entre aluno e professor, **igual seria aqui fora, na rua**, entendeu? (Ana / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD46: Quando entrar numa cela, ou uma sala de aula, **encarar aquelas pessoas como alunos mesmo e não como pessoas, monstros horríveis que praticaram crimes horríveis**. (Luciana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD47: Eu creio que essa ressocialização vem a partir do momento que **o professor que tá dentro da sala de aula, ele não tem uma imagem do aluno** de uma .. mesma imagem .. que a sociedade tem dessas pessoas que são sentenciados à prisão .. que a imagem de que essas pessoas que estão lá dentro .. de uma pessoa **pessoas perversas** , ... , **Pessoas que só pensam em dinheiro**, pessoas que .. que **não tem uma consciência humana e se o professor não tiver essa consciência a ressocialização nunca vai acontecer** e vai ser simplesmente, é , ... , é , ... , algo meio que .. inútil. (Antônio / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD48: A gente percebe que **essa ressocialização ela começa acontecer de verdade dentro desse contexto quando aluno sente uma certa proximidade, uma certa confiança, NO professor**, de que aquilo que ele tá falando, realmente tem um potencial transformador e eu acho que essa questão do potencial transformador, ela vem só, através de um professor que .. tem uma visão de que **o aluno, dentro de uma penitenciária, ele é um aluno .. qualquer**. Assim como como diz aquela frase, **aluno é aluno em qualquer lugar**. (Antônio / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD49: Eu acredito que essa ressocialização só é feita a partir disso, a partir desse ,..., desse, pensamento de .. de que as pessoas que estão lá, **por mais que tenham cometido crimes, elas são seres humanos**. E que muita das vezes pode não acontecer. (Antônio / Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.)

SD50: No final das contas .. é , ... , **todo mundo é ser humano**, dentro .. **do lado de dentro da cela... do lado de fora e seres humanos** que, alguns que tiveram grandes

oportunidades, outros que não tiveram oportunidades, outros que não pegaram a oportunidade (Antônio / Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?)

SD51: Alguns profissionais dessa área quando entra dentro de uma sala de aula. É .. como se .. a falta de , ... , essa **imagem do sentenciado, não ser .. um ser humano, tirasse a humanidade da pessoa que tá lá**. E .. isso é complicado, eu imagino que .. a melhor forma da gente combater isso é entrando mais nos estudos identitários e pensando mais sobre respeito e empatia. (Antônio / Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?)

O professor da EP é um sujeito da contradição: ao mesmo tempo em que marca discursivamente o que espera ao assumir o papel social de professor – não julgar o seu aluno – também é produtor de enunciados que corroboram essa posição, afirmando preferir não saber o crime que os alunos cometeram ou através da repetição de variações das palavras “humano” e “pessoa” (SD 38, 40, 42, 43, 45, 46, 49, 50 e 51. Em contrapartida, a repetição do termo “aluno” é uma tentativa de devolver a dignidade para esses sujeitos. Tendo em vista que ao repetir “aluno”, tentam marcar em seus dizeres que a função do professor da EP não é julgar e opinar sobre o passado dos reeducandos, mas sim contribuir para que futuramente essas pessoas possam superar esse passado e viver com dignidade.

4. 4 – A cela de aula: um espaço de vigilância de professores e alunos

Na EP, o espaço destinado às aulas é apelidado de “cela de aula” pelos professores participantes de pesquisa. A própria escolha lexical que substituí “sala” pela “cela” se constitui em um lembrete de que esse é um contexto de ensino-aprendizagem marcado pela privação de liberdade. A cela de aula é representada enquanto um espaço de vigilância na qual professores e alunos estão privados de liberdade. Isso é sustentado pelo discurso do cerceamento, da vigilância e da marginalização e desvalorização da carreira docente.

As falas dos professores demonstram que uma inversão, um jogo entre o “dentro e o “fora”, acontece entre o professor e o aluno: o professor, no contexto de EP se sente censurado, vigiado, coagido e privado de liberdade, já o aluno – conforme discutido no capítulo em que a EP foi apresentada – se sente livre devido à experiência na cela de aula e a oportunidade de discutir temas diferentes do cotidiano de sua sentença, assim como, através

do olhar do professor, poder saber o que acontece no mundo além grades. Os professores ainda se representam enquanto reféns de seus alunos que, com facilidade, conseguem se articular para que professores com os quais não estão de acordo sejam despedidos.

O controle (SD52 e 53) dos conteúdos realizados pela supervisão, as revistas corporais (SD53 e 57), a necessidade de tirar sapatos para que sejam conferidos (SD54), a censura a certas cores de roupa (SD54), a falta de permissão para trabalhar com alguns tipos de materiais (SD66), os cachorros que acompanham os agentes (SD60 e 61), os agentes de segurança armados (SD60 e 61), a constante vigilância por câmeras e a falta de tecnologias, estrutura e investimento são indícios de que assim como o aluno da EP, o professor também se representa enquanto sujeito privado de liberdade. Esse conjunto de elementos discursivos demonstra a opressão e o silenciamento²⁹ que atravessam o trabalho docente nesse contexto.

SD52: Fora do sistema prisional, por exemplo, eu preparava as minhas aulas sem ter essa cobrança por exemplo da supervisora vir olhar! ou eu ter! que ser revistada! elas ter que vir **revistar meu material!** (Ana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD53: No sistema prisional, por exemplo, eu preparava aula, a gente tinha o caderno de planejamento e **a supervisora tinha que olhar**, quando eu ia passar para entrar para o bloco, para o pavilhão para dar aula ... **Todo meu material era revistado ... eu era revistada.** (Ana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD54: A gente tinha que **tirar sapato!** em alguns momentos, **implicaram por exemplo com cor de roupa!** Um dia eu não pude dar aula porque estava com uma **camiseta vermelha** eu nem me toquei, tipo eu saía da faculdade e ia trabalhar. (Ana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD55: Tem a questão da liberdade, na .. **na escola comum, eu consigo me locomover** .. eu consigo fazer as coisas sem ter essa **cobrança** ... sem ter toda essa coisa de **vigiar o professor.** (Ana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

As SD52 – 55 marcam essa opressão a partir de enunciados como: “*supervisora vir olhar! ou eu ter! que ser revistada!*”, “*Todo meu material era revistado ... eu era revistada*”,

²⁹ Considerações feitas pelo professor Thyago Madeira França, a quem agradecemos pelas contribuições feitas por ocasião do debate de nosso trabalho no XVII SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada – do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em dezembro de 2019.

“*eu não pude dar aula porque estava com uma camiseta vermelha*”, “*na escola comum, eu consigo me locomover*”. As SD56 – 62, continuam a marcar essa angustia do professor em contexto de EP. Isso é interpretado através da repetição de palavras como “**juizado**” SD56 e ainda, a repetição dos pronomes indefinidos “**todo**” e “**tudo**” (SD56 e 62).

SD56: Você tá sendo **juizado o tempo todo** né, **todos os olhares voltados para o professor**, porque ainda mais agora, eu acho que não tá dando aula, ainda mais agora, .. nesse contexto desse governo, vive o inferno, porque o professor, falar oque .. o professor faz balbúrdia, professor quer é doutrinar, que o professor não presta, professor isso e aquilo outro, a gente está sendo, lá **olhado o tempo todo, juizado! o tempo todo e fiscalizado tempo todo**. (Ana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD57: Então pensa, você tá lá, **eu nunca! tinha sido revistada para nada na vida** .. chegar lá, ele sabe então deixa material, **olha, fuça tudo, confere até borracha** para ver se não tem alguma coisa no meio da borracha e **revista o seu corpo**, então .. **eu não tava preparada para aquilo não**. (Ana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD58: **Não é simples não é fácil**, existe uma **vigilância muito grande**, uma questão de **cobrança muito grande**. (Ana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD59: **Não é fácil** , ... , quem fala que a é beleza é de boa tá mentindo, **não é fácil! não é simples! éh a gente lida com algumas coisas**. (Ana / Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?)

SD60: Para a gente entrar dentro de sala de aula, **a gente tem arma apontada para gente, a gente entra com cachorros**. (Antônio / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

Nas SD57 – 60, a angústia é evidenciada através de enunciados como “*eu não tava preparada para aquilo não*” e “*a gente tem arma apontada para gente, a gente entra com cachorros*”. Além disso, essa dificuldade angustiante é marcada nos depoimentos de Ana e Antônio, através de adjetivos como “**simples**” e “**fácil**”, sempre acompanhados de uma negação, apontando para a ideia de que essas palavras não faziam parte da descrição do contexto em que trabalhavam.

SD61: Logo depois que os agentes, eles passam os alunos pra dentro da cela de aula, nós somos chamados, passamos pra parte de dentro, onde cada professor é **passado pra dentro da sua cela de aula**. Eh .. essa parte é meio difícil, porque às vezes demora , ... , porque às vezes acontece falta de respeito ou então, por exemplo, não terminaram de passar os alunos e acontece uma revista nos alunos .. **então a gente vê! coisas, que a gente não precisava ver!**, a gente **a gente tem que lidar com a agressividade do cachorro**, a gente tem que **lidar com um cara apontando arma para nossa cara**. (Antônio / Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?)

SD62: eu tinha que pensar e desenvolver, desenvolver uma aula que fosse abarcar esse tempo todo, entendeu? eh .. e para isso, como essa aula renderia, porque passar duas horas de duas horas e meia numa sala que a sua aula não rende é **um inferno porque eu não posso sair, eu não posso sair, eu não posso dar um tempo, eu tenho que ficar lá o tempo todo, tempo todo, tempo todo**, entendeu? (Ana / Questão 13 - Em que você se baseia para preparar suas aulas?)

Através da revista, da arma, do cachorro, da censura de cores e da privação de ir e vir, os professores são inseridos nesse contexto de encarceramento que, segundo Foucault (1999), procura produzir corpos dóceis, através do controle sobre os corpos. Além desse embate que permeia e limita a prática docente dentro da EP quando comparada com a prática docente fora da EP, há ainda um outro tipo de privação de liberdade que esses professores experienciam quanto à falta e limitação de materiais tanto por seu potencial bélico quanto pela falta de recursos (SD63-66), assim como a dificuldade de encontrar exemplos próximos ao contexto (SD67 – 69) dos alunos para trabalhar os conteúdos:

SD63: **É só a gente ali, dando aula, naquele momento e acabou!** por mais que **a gente passa tarefa ou algo, do tipo**, muitas vezes **a tarefa nem volta**, porque **tem batida na cela e é tudo rasgado**, então talvez sejam essas as limitações. (Ana / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

SD64: Eu pod- lá a gente não tinha **acesso a tanto material didático e se tinha, já estava um pouco ultrapassado**, ou **se tinha**, por exemplo, **não tinha 12 livros**, entendeu? (Ana / Questão 13 - Em que você se baseia para preparar suas aulas?)

SD65: ((..)) aula de língua estrangeira, por exemplo, tem um pouco mais dificuldade né? porque quem dá aula, por exemplo, de língua portuguesa, éh, porque muitas vezes **para a gente levar uma fita, um rádio, um material diferenciado**, tem que **passar pela censura**, digamos assim né? da cadeia , ... , A gente **tem que explicar, porque tá levando**. (Ana / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

SD66: Quando a gente dá aula numa **escola regular fora do sistema prisional**, a gente **não tem que se preocupar com o material** que .. que vai usar, se aquilo **vai ferir alguém**, se aquele **vai causar outro dano**, se você levar uma bala, um chocolate, vai ..

causar uma rebelião. (Luciana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD67: Então durante a preparação das aulas eu **ficava pensando em vários exemplos** para poder dar para os meninos .. **só que** esses exemplos, eles **faziam parte da minha realidade**, do **meu cotidiano**, da rotina, na minha rotina, da rotina **dos meus outros alunos que viviam é livres, né? Não de uma pessoa que estava no sistema prisional.** (Luciana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD68: A **outra dificuldade** também, **a questão dos exemplos**, durante a aula .. de **tentar fazer algo que faça parte da rotina deles**, que **faça parte do cotidiano** e que é uma .. uma rotina e **um cotidiano que antes você não conhece, antes de tá ali**, e nem quando sai também .. **a gente não tem ideia total do que eles passam ali naquele lugar.** (Luciana / Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?)

SD69: Peguei os livros de Paulo Freire para ler de novo, **tentava tirar qualquer exemplo que fugisse da realidade deles, que trouxesse qualquer coisa negativa por estar ali**, levar coisa **muito distante da realidade deles**, então tentava ao máximo, **não usar nenhum exemplo que fosse muito distante daquilo ali.** (Luciana / Questão 14 - Em que medida a sua formação te preparou para trabalhar com a educação prisional?)

Ainda, há uma contradição. A privação de liberdade, o cerceamento, o ambiente extremamente controlado e a rotina que causam desconforto e tensão em alguns momentos, em outros, são representados como vantagens, tendo em vista que a disciplina aparece como objeto de desejo (SD70 – 73). Isso contrasta ainda, com a escola fora da penitenciária, pois o professor fora da EP, em muitos momentos também vivencia situações nas quais não se sente respeitado no cumprimento de sua função ou não tem a garantia de uma rotina.

SD70: {{{}} eu consigo ver **muito mais pontos positivos** por exemplo em algumas coisas no sistema prisional .. que na escola .. comum, digamos assim. O sistema prisional é **a questão do respeito, pelo menos comigo, foi muito maior do que por exemplo as crianças**, mas eu entendo que são crianças, que eles tem uma série de outras questões né, até porque **eles são livres.** (Ana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD71: A questão de ensinar é **muito mais fácil** .. no sistema prisional já **por ser um ambiente extremamente controlado e eles estarem lá supostamente para isso.** Éh Eu acho **mais fácil.** (Ana / Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?)

SD72: Existe a facilidade de que a gente trabalha com uma **aula de três horários** e não só de , ... , na verdade de **quatro horários e não só de .. de um horário.** Então a gente **consegue construir mais .. tipos de aula, a gente consegue trabalhar mais coisas, a**

gente **consegue desenvolver mais atividades**, a gente consegue separa a aula, por exemplo, no caso da língua inglesa, no caso das diferentes competências , ... , então é **mais fácil de trabalhar**. (Antônio / Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?)

SD73: E também, que a gente .. isso também ajuda que a gente não vai sair, eu não vou sair de uma turma de sei lá, quinta série e vou para uma turma de 7ª série e **quebrar totalmente o ritmo** .. fazer uma aula completamente diferente. (Antônio / Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?)

Sendo assim, em alguns casos, os professores da EP se contra identificam com suas próprias representações de que suas propostas de atividade são sempre cerceadas ou barradas pelo contexto ou que é mais difícil lecionar na EP, em comparação com a escola regular.

4.5 – O ensino-aprendizagem de línguas na EP: entre a utilidade e a cidadania

O ensino-aprendizagem de línguas na EP é representado entre a utilidade e a cidadania, tendo em vista que é sustentado pelo discurso do neoliberalismo, do produtivismo e do capitalismo. Ao mesmo tempo, é sustentado pelo discurso da alfabetização, do letramento e do conhecimento linguístico enquanto meio para uma reinserção social.

De acordo com Schwarcz e Starling (2015), o povo brasileiro tem uma constituição cidadã difícil e tortuosa, o que abre espaço para que muitas vezes ele não se identifique ou se sinta contemplado por características de sua própria cultura. Isso é um exemplo do que ocorreu com um dos participantes da pesquisa ao escolher sua habilitação no curso de Letras, como vemos na SD74.

SD74: Eu **não tinha muito contato com a cultura brasileira** e tinha muito **contato** com a cultura inglesa e principalmente, por causa de **redes sociais**, por exemplo, o Tumblr! eu **acabei entrando** pro .. para a habilitação de língua inglesa, no final das contas. (Antônio / Questão 1 - Por que você escolheu essa profissão? Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.)

Em sua fala, é possível perceber que o processo de globalização, discutido em Coracini (2003), não é uma mera troca entre países e culturas, fruto do acesso facilitado pela internet. Antes, trata-se de uma difusão de padrões e costumes dominantes, através de

cinema, música e arte no geral. Inclusive, a própria mídia brasileira, tanto jornalística, televisiva ou literária até os dias atuais não é dotada de uma variedade de recursos para que tenhamos contato com manifestações culturais brasileiras, como, por exemplo, contos indígenas e o folclore brasileiro. É comum conhecermos nomes de deuses nórdicos, gregos e não a mitologia indígena brasileira?

A definição de uma cultura, para que ela possa ser discutida, não é tarefa simples. É difícil falar de uma brasilidade sem homogeneizações que apaguem a pluralidade cultural do Brasil. Como definir quem nós somos enquanto povo, nesse momento histórico-social de crise financeira, violência e desigualdade, no qual as pessoas estão cada vez mais ocupadas, com pressa e sendo pressionadas a serem produtivas? Por isso, é necessário constantemente problematizar essas questões de nossa época em sala de aula e ter muito claros nossos objetivos enquanto professores de línguas, pois a língua não é desvinculada da cultura.

Essa, aliás, não é uma discussão restrita às salas de aula de línguas, é parte da construção social do nosso povo. Inclusive a falta dessa discussão aprofundada pode ter contribuído para o crescimento dos ataques à arte e as ciências sociais, proferidos por uma parcela da população que se inscreve em um discurso de que são campos desnecessários à sobrevivência humana ou colocam em cheque a validade científica³⁰ quando esta refuta seus interesses político-econômicos.

É necessário discutir a identificação do povo com sua cultura ao trabalhar com o sistema prisional. Porém, o que podemos definir como a cultura brasileira? É também imperativo considerar que o perfil³¹ das pessoas encarceradas no Brasil é justamente, em sua maioria, constituído por pessoas que ficaram sem lugar dentro do crescimento do país, pessoas que não tiveram acesso à educação e também a outras questões como saneamento básico, alimentação e moradia. Aspectos importantes para que um povo possa não apenas produzir cultura, mas que também auxiliem no processo de sua legitimação.

Ainda é importante lembrar que não há garantias de que o sujeito seja interpelado pela sua própria cultura mesmo que ela seja legitimada, aqui apenas discutimos essa questão considerando que, mais à frente em seu depoimento, Antônio conta como o curso de Letras

³⁰ <https://jornal.usp.br/artigos/a-quem-interessa-atacar-a-ciencia-e-por-que/> <acesso em: 06/01/2020>.

³¹ Infopen/2017.

o aproximou de sua própria língua materna, mesmo em seus anos finais, quando já fazia habilitação em língua inglesa.

Há uma representação de que o ensino-aprendizagem de línguas deva ser útil e rapidamente palpável, o que é uma das características problemáticas do neoliberalismo. Os professores ainda representam o ensino-aprendizado de línguas como uma forma de amenizar o processo de exclusão social. Ainda, alguns aspectos apontam para o fato de que algumas condições históricas e sociais levam o aluno a não se sentir pertencente ao grupo de falantes de sua própria língua materna e por isso não se considerarem aptos ou dignos (SD75 - 77, 93 - 95) de aprender uma LE. O contrário do que aconteceu com o professor Antônio que em seu depoimento relatou que tinha uma maior identificação com a LI do que com a LP. Entretanto, apesar dessa questão de identificação e desidentificação com as línguas, por estarem inseridos em um mundo sempre preocupado com a produtividade, tanto professores quanto alunos reproduzem discursos que questionam a utilidade (SD78, 75, 79, 92 e 95) do conhecimento linguístico.

SD75: Dentro desse contexto, as pessoas .. **têm uma imagem do inglês, extremamente imperialista**, de que .. eles precisam aprender inglês para .. para sair do país .. ou seja, se eles **não se veem saindo do país, eles perdem imediatamente esse interesse em relação a língua inglesa**. (Antônio / Questão 20 - Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?)

SD76: Eles nem tentam .. trazer esse entendimento, tanto pela pelo pensamento da **falta de necessidade de aprender a matéria**, quanto pela, pela , ... , pela **baixa auto-estima** de .. e a crença de que eles vão conseguir aprender, porque é **algo muito complexo** e porque é **algo difícil** de ser falado. (Antônio / Questão 20 - Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?)

SD77: Eu sinto que tem muito a ver com essa **baixa autoestima** dos alunos em relação a aprender um outro idioma e deles acharem que **a aprendizagem de línguas é algo comercial e ponto**. Não algo que pode trazer uma **desenvoltura social**, uma **desenvoltura cultural**, uma desenvoltura .. geral, sabe? **Uma nova visão de mundo**. (Antônio / Questão 20 - Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?)

A representação de que a língua precisa ser útil pode ser interpretada a partir de excertos nas SD75 – 77, como: “*aprender inglês para .. para sair do país*”, “*se eles não se veem saindo do país, eles perdem (...) interesse*”, “*falta de necessidade de aprender a*

matéria”, “*deles acharem que a aprendizagem de línguas é algo comercial e ponto*”. Até então, é possível perceber que os alunos buscam uma razão prática para aprender a língua.

SD78: Eu acredito que , ... , a gente, a gente ainda vive um momento muito **tradicional** , ... , de acreditar que a **nossa consciência** é a **mesma consciência de todos** .. a nossa percepção .. é a mesma percepção de todos e que essa percepção uma coisa muito única. E eu acredito que **quando a gente só possui uma língua, essa percepção, ela se torna muito mais nítida sabe**. (Antônio / Questão 20 - Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?)

SD79: Eu acabei optando por a língua portuguesa, porque para mim, **não fazia muito sentido estudar uma outra língua**, ((...)), sem **conhecer de fato a ! minha língua** né? pelo menos, na minha cabeça. (Ana / Questão 7 - Como foi seu processo de formação como professor/professora de línguas?)

SD80: Aprendizado de uma língua, **seja** a língua materna ou a língua estrangeira, **é um exercício de cidadania né**. (Ana / Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?)

SD81: É um exercitar a mente né? quando ele aprende a língua materna, ele **entende melhor** as relações da língua portuguesa ou a língua estrangeira, **também é importante** né? (Ana / Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?)

Nas SD78 – 81, há ainda um questionamento sobre a utilidade da língua e também um indício de que esses professores acreditam que o aprendizado de uma segunda língua pode contribuir para que o sujeito compreenda conceitos de civilidade, como em: “*é um exercício de cidadania né*”, “*quando ele aprende a língua materna, ele entende melhor as relações da língua portuguesa ou a língua estrangeira*”. As SD seguintes ainda tratam dessa relação entre o ensino-aprendizagem de uma língua e a EP:

SD82: Porque se eles não .. não frequentam, a escola as aulas, eles perdem **pontos e chance de sair antes**. Então para ele, a escola tem **somente esse fim** e **nada** na questão assim de **aprender alguma coisa e AINDA MAIS a língua estrangeira**. (Luciana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD83: O que eu mais escutei lá.. “Ai, eu sou a professora de inglês” ... “Credo professora, mas **eu não sei falar nem português** eu **vou saber falar inglês**. (Luciana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD84: Eles já se colocam tão inferiores que .. que o português, que **eles nem sabem falar o português**, que **se coloca numa situação tão**, assim, inferior às outras pessoas,

que eles acham que é uma ilusão, uma grande, tipo uma **prepotência** mesmo eles quererem aprender uma língua estrangeira , ... , sendo que eles **não sabem de nada**” (Luciana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

SD85: Eles reproduziam um seguinte discurso: “aí, **eu não sei nem falar português, vou saber falar inglês**” então eles achavam que, que já que eles **não falavam de acordo .. com a norma culta do português**, eles **não conseguiriam aprender uma outra língua**, então eles já, já começavam a aula .. com essa, com esse pensamento, que eles **não iam conseguir aprender** outra, outra língua. (Luciana / Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?)

SD86: A relação que os meninos têm com a língua estrangeira, de ser algo **totalmente distante** da , ... , eles aprenderem, de eles acharem, assim, que **não tem importância** que eles **não precisam** daquilo, que eles **não conseguem**. (Luciana / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

SD87: Às vezes você entra na expectativa de dar uma aula super legal que ... que a **troca seja super bacana**, mas eles estão totalmente chateados, bravos e irritados! e a **última coisa que eles querem** naquele dia , ... , é aprender qualquer outra coisa, **ainda mais uma língua estrangeira**. (Luciana / Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?)

SD88: Também é importante, por **trazer uma nova visão**, através de um , ... , **de uma explicação da língua** através de **mostrar que .. a vida, ela é feita de sistemas** e que **dentro de uma sala de aula, uma escola, ela é um, um sistema** , ... , que **você aprende, uma língua através de um sistema! que você desenvolve** .. você aprende a matemática que também é um sistema. (Antônio / Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?)

SD89: **Tanto a língua materna, quanto a língua estrangeira, a gente não se limita nela mesma**, ou seja, éh , ... , o **Português**, ele **não vai falar só sobre gramática, Inglês não vai falar só sobre a gramática da língua inglesa**. A gente vai sempre **falar sobre outros textos** .. a gente em língua portuguesa **a gente pode trabalhar um texto falando sobre reprodução de abelhas**, então **quando a gente ensina uma língua a gente mostra a... as várias relações que existem entre as várias coisas**, a gente **causa uma interpelação no sujeito**. (Antônio / Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?)

Tanto professores quanto alunos revozeados por esses professores vinculam o ensino-aprendizado de línguas a um (des)pertencimento (SD75 – 77, 83, 85 e 87) . Ora professores de línguas escolhem sua profissão devido às suas identificações culturais, ora alunos não se sentem aptos às discussões que podem ser proporcionadas em uma sala de LE por não considerarem que enunciam através de uma linguagem legitimada, mesmo que pertencente à língua materna. Já professores retornam seu discurso ao seguinte questionamento: em que

medida essa língua se encaixa em minha vida, me dá lugar no mundo e possibilita que eu ajude meus alunos a terem espaço nessa totalidade? (SD77, 78, 88 e 89). Além disso, os professores, ao enunciarem sobre a relevância do ensino de línguas nesse contexto, fazem projeções quanto ao futuro do aluno da EP (SD90 e 92), já em liberdade, tendo uma certa ilusão sobre o controle dos acontecimentos pós EP e também procuram adequar as temáticas das aulas ao contexto dos alunos:

SD90: Eles ... **precisam ser melhores que as outras pessoas que nunca passaram pelo sistema prisional**, então **qualquer coisa que contar ponto extra** para eles é muito melhor .. e **arrumando emprego** fica mais difícil deles , ... , menos fácil, deles se reincidirem no **mundo do crime**. (Luciana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD91: É **extremamente importante**, porque é a questão mesmo da **comunicação!** dele saber .. escrever, uma coisa que é **importante para ele** entendeu, dele **conhecer gêneros**, dele **saber como utilizar** isso e **até mesmo a língua**, para ele **poder falar** né? de maneira que ele **não vai ser tão julgado** ... por outras pessoas né ? porque **eles têm que conversar com os agentes, têm que conversar** as vezes **com diretores, advogados** e esse tipo de coisa. (Ana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD92: Eu acho que é importante, porque entra como uma forma de **novos! conhecimentos** entendeu ? é muitos se interessam realmente .. é **a própria língua portuguesa também**, se a gente pensar numa aula .. que seja bacana, que seja dinâmica, que fuja daquele esquema né, de cópia e responde só, essa coisa só de caderno! Caderno! Caderno! caderno, eu acho que pode ser muito, eu acho que não, eu tenho certeza que é muito interessante e importante **para aquele aluno TAMBÉM**. (Ana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD93: Você começa observar muita das vezes o medo .. no olhar desse aluno. A dúvida em relação ao mundo, em relação **à cultura onde ele nasceu**, e muita das vezes você vê ou ele afirmando demais ((...)) **a cultura da onde ele veio**, por uma questão de, de .. saudade, por uma questão de lembrança, para meio que **fugir do lugar onde eles estão**. Quando **você leva uma língua**, você ((...)) meio que **mostra uma coisa diferente** para eles, um modo diferente de ver. (Antônio / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD94: Porque, sei lá! eu acho muito **bizarro**, a gente falar, por exemplo, **ensinar vocabulário de viagem**, sendo que você não ensinou, por exemplo, como você vai falar, **pensando a língua estrangeira**, no caso né, **como você chega no hospital, como você vai a uma farmácia**, é, mas é a minha opinião né?" (Ana / Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?)

SD95: Eu entendi a duras penas .. já! na prática .. que **não adianta** ficar ensinando meu aluno conjugar verbo, verbo, verbo, verbo, verbo!, porque muitas vezes ele não ia **usar aquilo de maneira prática** e muitas vezes ele não fazia noção **não sabia direito**

escrever um bilhete! ele não sabia direito escrever uma carta, entendeu? São **coisas que eles vão usar**, por exemplo, carta! eles vão mandar para família. (Ana / Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?)

Há também a seguir uma representação de que a língua inglesa, enquanto habilidade extra, poderia ajudar esses sujeitos a se reabilitarem e se prepararem para uma ressocialização (SD96), tanto através da realização de exames como o ENEM, que os levariam à universidade, quanto através de um adicional no currículo na hora de buscar um emprego. Ambas representações estão relacionadas a uma possibilidade de reinserção social. Entretanto, em nenhum dos dois casos há garantia de que a língua realmente seja fator chave, a possibilidade de ser legitimado socialmente através do conhecimento linguístico existe, mas o foco não é na língua, é no emprego, na universidade. E mesmo quando a língua aparece como forma de contato com o diferente “apresentar um outro mundo” (SD98), não é através de uma discussão aprofundada e sim de uma mera comparação de vocabulário, diferenciando-se de outro professor participante de pesquisa que representa uma necessidade de que os conteúdos da EP sejam permeados por reflexões acerca das relações sociais no uso da língua (SD96 – 100).

SD96: A relevância do ensino de línguas no sistema prisional, na minha opinião, primeiro que eles **têm que ir prestar o ENEM**. (Luciana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD97: Então falar ah, então essas **palavras**, elas **vêm dessa língua** que também tem **outras palavras** acho que apresentar um outro mundo com **outras possibilidades**. (Luciana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD98: A relevância do ensino de língua nesse contexto é que você pode **levar para o aluno**, uma perspectiva de vida **completamente diferente**, não uma perspectiva de vida, mas uma forma de ver a vida, **completamente diferente** da que ele tinha, **trazendo** uma nova cultura para ele e não uma .. e não de uma forma que você vai levar para ele abraçar essa cultura. Mas que **ele vai ver essa cultura e vai conseguir contrastar com a dele vai começar a entender que existem diferentes culturas**. (Antônio / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD99: Partindo para o sentido **realmente** de **educação libertadora**, que ele consiga .. criar sua **própria língua**, não verbalmente falando, mas esteticamente falando em relação à **visão do mundo**. E isso é importante para um indivíduo que está dentro de do sistema prisional, porque é nítido que **tudo que as pessoas falam para uma pessoa que está nesse contexto, faz total diferença**. Porque ((...)) quando você, você vê um aluno, você sabe que na cabeça dele, ele acredita que ele **tá sozinho no meio daquilo tudo** e ele começa a se ver enquanto **algo individual**, algo **longe do todo**, algo que no meio de

((...)) de um todo, **ele é algo realmente único**. (Antônio / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD100: A maioria dos, dos projetos que a gente tem, voltados para ressocialização, eles **são mais para diminuir o tempo de pena do aluno**, no caso, e não para trazer uma **mudança verdadeira**. (Antônio / Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?)

O conhecimento linguístico e a sala de aula de línguas na EP são representados por Antônio na SD100 como a abertura de uma possibilidade para que essa ressocialização aconteça. Segundo seu depoimento, a sala de aula de línguas na EP pode contribuir para que o sujeito tome consciência de si, de sua subjetividade e, a partir disso, consiga se reconhecer como parte de uma coletividade.

Em “tudo que as pessoas falam para uma pessoa que está nesse contexto, faz total diferença”, na SD99, vemos que as representações sociais e os discursos que circundam o contexto afetam diretamente esse processo e a sala de aula de línguas na EP. Esta que, segundo Antônio, pode contribuir para que os alunos compreendam essas representações sobre o contexto prisional e, a partir daí, talvez possam movimentar esse estado de exclusão social que se encontram, ou na maioria dos casos já se encontravam mesmo antes de cometerem crimes ou serem sentenciados.

Já ao enunciar sobre a relação de seus alunos com a língua (SD101 e 102), os professores deixam escapar a singularidade do contexto de exclusão social que muitas vezes o aluno vivenciou antes de chegar à EP. Isso é marcado na escolha lexical do termo “favela”, assim como de expressões como “qualquer barraca”.

SD101: A gente tá no **mundo globalizado** em que **em qualquer lugar em qualquer canto, qualquer barraca, qualquer favela**, chegam expressões em inglês, o nome de marcas diferentes que eles se conhecem que não são do português, então porque , ... , privar essas pessoas desse contato. (Luciana / Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?)

SD102: A gente percebe as **diferentes realidades** dentro da sala de aula. E porque o contrário do que as pessoas pensam, dentro de uma cela de aula, **a gente não tem só as pessoas da “favela”**, gente , ... , tem **pessoas de lugares diferentes**. Então , ... , a gente tem que aprender que **cada aluno é um aluno** e que cada .. um desses alunos tem uma maneira de se comportar em relação ao que a gente tá ensinando. (Antônio / Questão 14 - Em que medida a sua formação te preparou para trabalhar com a educação prisional?)

A SD101 ainda apresenta a globalização sob uma ótica positivista, representando esse processo como o responsável pela difusão de informação para “qualquer” pessoa, inclusive, entendendo o ensino de línguas na EP como uma forma de contribuir com essa difusão de informações, para que os sujeitos não continuem sendo “privados”.

Entretanto, conforme Marinho *et al.* (2016), durante o processo de globalização, foi implantada no Brasil uma política neoliberal que “de um modo geral, [...] agrava a má distribuição de renda, causando efeitos perversos e negativos no cenário social brasileiro” (MARINHO *et al.*, 2016, p. 1). Além disso, ainda de acordo com os autores, isso corrobora a intensificação da pobreza, tendo em vista que o estado se abstém do investimento em setores que poderiam contribuir para a diminuição da desigualdade, como a educação, os direitos trabalhistas e a saúde. Instâncias que, precarizadas, contribuem com a falta de justiça social e também com o aumento da violência. Portanto, é possível afirmar, que a política neoliberal, é uma das responsáveis pela grande taxa de encarceramento de pessoas no país, assim como, contribui com a falta de acesso à educação, à qual os sujeitos privados de liberdade estiveram sujeitos antes de chegarem ao contexto de reclusão. Nesse caso em específico, vê-se a falta de acesso ao aprendizado de línguas, tanto a língua materna (muitas vezes ensinada como uma língua estrangeira, com a qual o sujeito não se identifica, quanto com a língua inglesa, à qual não se sentem legitimados para aprender.

Neste capítulo analisamos as sequências discursivas extraídas dos depoimentos de Ana, Luciana e Antônio. A partir delas foi possível delinear as representações desses professores, as quais sintetizamos no quadro a seguir:

	Representação	Discurso
A Educação Prisional	Instância libertadora e humanizadora	Discurso da escolarização
O Professor de línguas na EP	Aquele que precisa resistir e enfrentar	Discurso do suplício e a memória de penitenciária como lugar de penitências
O aluno da EP	Sujeito privado de humanidade	Discurso da justiça, do suplício, da penitência e da punição
A cela de aula	Espaço de vigilância de professores e alunos	Discurso do cerceamento, da vigilância e a memória de marginalização da carreira docente
O ensino-aprendizagem de línguas na EP	Questionamento da utilidade e a busca pela cidadania	Discurso da alfabetização, do letramento e do conhecimento linguístico enquanto meio para uma reinserção social

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos depoimentos dos participantes de pesquisa.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de investigar como os processos de ensino-aprendizagem na educação prisional são discursivamente representados pelos professores de línguas nela envolvidos e que memória é colocada em funcionamento por esses sujeitos ao enunciarem sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação prisional inicialmente foi realizado um levantamento sobre as estruturas da educação prisional, destacando os órgãos responsáveis e sua fonte de seu financiamento. Pudemos assim perceber que a primeira questão a ser problematizada são as políticas públicas que direcionam recursos para o contexto. Ou antes a falta dessas políticas, decorrente das representações sociais de educação enquanto privilégio, que percorrem nosso país, consequência de um histórico de baixo investimento em educação pública como um todo, ou até mesmo cortes, resultado de uma intensificação da política neoliberal no Brasil.

Tal problemática pode ser percebida, tendo em vista que, na maioria dos espaços nos quais podem ser encontrados comentários online sobre a EP, como redes sociais, mídias e fóruns é comum observar pessoas questionando investimentos na educação de sujeitos privados de liberdade, tendo em vista que crianças e jovens, por todo Brasil, ainda não têm acesso ao ensino básico, técnico ou superior de qualidade. É necessário frisar que o sistema político brasileiro funciona através de campanhas sobre possíveis políticas públicas, portanto medidas impopulares – como investir no cumprimento de direitos de detentos – geralmente não são pautas eleitorais. Entretanto, enquanto pesquisadoras em um contexto público, é nosso dever defender não somente os direitos humanos que são indivisíveis, mas também a educação gratuita e de qualidade para todos, inclusive para a EP que envolve uma parcela da população à qual o governo do país, tradicionalmente se abstém.

Buscamos também pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto, nos amparando inicialmente em trabalhos no âmbito da LA, nossa área de investigação, e percebemos que já existem olhares preocupados com esse contexto, mas que ainda é necessária uma articulação entre esses trabalhos não somente para que um escopo teórico metodológico sobre a EP seja constituído, mas para que também tenhamos suporte para discutir e compreender, dentro e fora da universidade, as representações sociais, o povo brasileiro, a diversidade, a desigualdade, as políticas públicas, as diferenças e as ciências humanas. Para que assim, a

partir de recortes de contextos educacionais como esse, possamos formar professores de línguas com olhares mais atentos às questões sociais e cidadãs, tendo em vista que não é possível desvincular linguagem de tais discussões.

Também, apresentamos trabalhos desenvolvidos em outras áreas, que não a LA. Cada um, dotado de olhares específicos sobre a educação e sobre a problemática social de nosso país. Esse que é o terceiro lugar que, mundialmente, mais encarcera sua população. Esse encarceramento em massa, muito tem a ver com a relação que nós temos com a natureza, com o mundo e com o individualismo capitalista. O sujeito encarcerado está privado de liberdade. A esse respeito, Krenak (2019), ao tratar da questão indígena na educação, possibilita a discussão de que, talvez, esse sujeito, inserido nessa sociedade, tão voltada para o mercado e o capital, nunca tenha sido livre em sua vida.

Segundo o líder indígena, ser livre está relacionado a ser respeitado em sua integridade, na sua diferença e na sua possibilidade de formular ideias sobre o mundo e, a partir disso, ter a possibilidade de produzir cultura. Dentro dessa perspectiva, apenas uma pequena parcela da população goza de liberdade plena e, como foi discutido, o professor da EP não faz parte dessa parcela. É nesse contexto, que a EP, representada pelos professores enquanto uma instância libertadora e humanizadora, surge como uma forma de resistir a essa realidade de privações.

Sendo assim, para identificar representações discursivas sobre a EP, discutir a interdiscursividade que sustenta essas representações e problematizar a incidência dessa discursividade no ensino-aprendizagem na EP e na constituição do sujeito professor coletamos os depoimentos de três professores e a partir das análises pudemos constatar que as representações sobre a EP se constitui na/pela tensão com outras representações que circulam socialmente, como, por exemplo, a de que pessoas que cometeram crimes não merecem uma segunda chance (sustentada por enunciados como o preocupante “bandido bom é bandido punido e se possível morto”). Nessa esteira, o agente penitenciário e socioeducativo, aparece, na representação dos professores, como alguém contrário à reabilitação dos detentos, dificultando inclusive o trabalho do professor que se representa como agente humanizador.

Portanto, discursivamente, podemos dizer que ‘ser professor da EP’ está ligado à necessidade de fazer com que a sociedade seja menos permeada por desigualdades sociais e sofrimento humano. Todavia esse papel humanizador está sempre em tensão e conflito com

uma anterioridade discursiva, a saber: a de que criminosos não merecem perdão e sim sofrimento e penitência. Isso é marcado inclusive pelo nome dado às instituições “penitenciárias”, o que corrobora a representação de prisão como lugar de punição, o que, por sua vez, nada tem a contribuir para a construção de uma sociedade justa, harmoniosa e menos desigual.

O aluno da EP é representado pelos professores como um sujeito privado além da liberdade, de humanidade, tendo em vista que a ele não é oferecido, durante sua sentença, o que seriam as condições básicas de sobrevivência e proporcionadoras de um bem-estar. Essa condição perversa a que os sentenciados são submetidos também é atravessada pelas representações sociais em prol de penitenciárias e instituições socioeducativas com fins punitivos e que não ofereça “privilégios”. Tais essas condições, contudo, contribuem para o despertar dos mesmos sentimentos que levaram os sentenciados a esse ambiente punitivo. Além disso, o que é representado socialmente como privilégios são na verdade direitos que deveriam ser indivisíveis e oferecidos a todos os seres humanos, e são negligenciados graças às representações sociais como a de que “prisão é lugar de castigo”, assim como o resquício da cultura dos suplícios, apesar do fato de que as prisões, nos formatos que a conhecemos atualmente, foram projetadas com a intenção de “humanizar” a punição, tendo em vista a violência com que aconteciam na época pré-elaboração das leis de Direitos Humanos.

Já a *cela* de aula, uma outra particularidade do contexto, em comparação com a sala de aula fora da EP, faz com que o professor represente a si mesmo também como sujeito privado de liberdade, pois nela está constantemente vigiado, cerceado, julgado, assim como privado da possibilidade de desenvolver sua metodologia de forma criativa como talvez poderia fazê-lo em outro contexto. Isso é efeito de uma memória de deslegitimação e descredibilização do trabalho do professor, que ocorre em todos os contextos, aos quais os professores estão inseridos e que precisa ser combatida.

Em nosso estudo, quando o assunto é o ensino-aprendizagem de línguas na EP, as discussões apontam para um embate entre LE e LM pautado na representação de que existe uma língua mais bonita que a outra, ou que todo conhecimento deva ser útil de maneira rapidamente palpável. Isso acontece devido às representações advindas da também influência das políticas neoliberais na educação e de um imediatismo de resultados exigido pelo mundo atual, bem como da concepção de que o cidadão, para que faça parte da sociedade, produza

e consuma, o que atrapalha a existência de processos de ensino-aprendizagem que levem em conta a subjetividade dos envolvidos.

Quanto aos professores, eles também representam o ensino-aprendizado de línguas como uma forma de amenizar o processo de exclusão social. O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) presente em instituições prisionais é um grande exemplo de uma medida compensatória, que é necessária justamente porque o estado já esgotou todos os seus recursos e falhou com esses sujeitos. Porém, acreditamos que continuará falhando, caso continue sendo balizada apenas nos moldes do ensino regular, ou do próprio EJA fora das instituições carcerárias, visto que o sujeito privado de liberdade não está privado de si, de história, de cultura, de família, de desejos, sonhos e do passado que o trouxe até ali e essas questões precisam ser consideradas na reformulação das legislações e documentos sobre a EP.

Tendo isso em mente, considerar a EP como mais uma maneira de instituir um padrão dominante e somente com fins de reinserção está fadado ao fracasso, tendo em vista que ali, naquele momento, enquanto aluno, ele não deixa de fazer parte da sociedade. Abordar apenas um “lá fora” para alguém que se preocupa com questões do “ali dentro” e que foi constituído por seu passado, fecha as portas para a possibilidade de que o sujeito fale de si e daí sim repense suas ações futuras. É importante ressaltar que a descrença na reabilitação e a conformação com a criminalidade também não são o caminho, mas para pensar em uma reabilitação, o contexto não pode ser apagado como normalmente acontece.

Matuoka (2019) aponta para a necessidade de que a EP extrapole os moldes da EJA e trabalhe também questões ligadas aos Direitos Humanos, nunca deixando de considerar os contextos de vida desses alunos. A EP deve, portanto, segundo a autora, atuar na perspectiva de conscientizar os sujeitos privados de liberdade da necessidade de que os Direitos Humanos sejam respeitados por todos.

É necessário também pensar em possíveis práticas que podem contribuir com a EP, Brunken (2014) pontua algumas sugestões. Segundo sua pesquisa, é necessário que a construção do conhecimento aconteça de forma mais participativa, na qual os alunos e professores tenham conhecimento da finalidade e dos objetivos daquelas aulas. Também trata da “importância de se trabalhar atividades que fortaleçam a autoestima vinculada a valores e conteúdos sociais” (BRUNKEN, 2014, p. 27). Dentre essas propostas, surge ainda a proposta de “trabalhar a consciência cidadã, dirigindo ações a pessoas não a detentos é um grande

desafio da educação, frente ao fenômeno da prisonização, uma vez que esta influencia a maneira de ser e agir do sujeito” (BRUNKEN, 2014, p. 28), tendo em vista que, “no universo do encarceramento criam-se códigos e linguagens próprios da cultura prisional que precisam ser compreendidos para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa” (BRUNKEN, 2014, p. 28).

A autora também propõe a criação de grupos de estudos, nos quais professores possam compartilhar reflexões, inquietações, os desafios e o que funcionou, a respeito de suas práticas. Segundo sua sugestão, é importante que esses grupos também estudem a questão do aprisionamento “por meio da legislação, filmes, pela revisão das concepções de educação e a sua intencionalidade, bem como uma reflexão da função social da educação nesse espaço, numa tentativa de reconstrução da nossa prática pedagógica” (BRUNKEN, 2014, p. 29). Tendo isso em mente, é necessário que cada vez mais sejam discutidas e implementadas práticas específicas na EP. Não é prudente que ela apenas se baseie em práticas de ensino do EJA que acontecem em escolas fora das penitenciárias, uma vez que os objetivos de ensino desse contexto estão relacionados com a ideia de que a educação pode oportunizar novas chances para que os sentenciados possam futuramente encontrar seu lugar na sociedade.

Por fim, as representações apresentadas por nosso trabalho contribuíram para que pudéssemos conhecer o contexto da EP e concluir que ele é atravessado por tensões que também existem na escola regular, fora das penitenciárias como a falta de materiais, a falta de legitimação e confiança no trabalho do professor, a falta de suporte estrutural e financeiro e etc. Porém, além disso, percebe-se que a EP também é um contexto no qual frequentemente os professores precisam se resguardar, se preocuparem com a sua segurança, com as injustiças cometidas contra seus alunos e com as memórias sociais que anseiam por punições em desacordo com os direitos humanos, a exemplo a do suplício e da penitência. Por isso, é necessário que a EP continue sendo exposta e problematizada.

Assim, com cada vez mais discussões a esse respeito, esses professores não estarão tão desamparados ao desempenhar suas funções docentes. Essas que são muito caras à manutenção da dignidade, do bem-estar social e dos Direitos Humanos, causas que nós, enquanto pesquisadores de uma Linguística Aplicada pós-ocidentalista, transgressiva e indisciplinar, muito nos preocupamos.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. Et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BAHRI, D. Feminismo e/no pós-colonialismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 659-688, nov. 2013. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000200018>
- BAKHTIN, M. 1929. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. 1997. **Estética da criação verbal**. (Trad. Maria E. Galvão). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. 1929. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. Ed. São Paulo: Hucitex. 2002.
- BIESTA, G. **Boa educação na era da mensuração**. Cadernos de Pesquisa. v.42, n.147, p. 808-825, set/dez,2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T.; **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes. ALAB, 2005. p. 11- 23.
- BORGES, J. **O que é: encarceramento em massa?** Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018
- BÓZIO, J. F. C.; DAL MOLIN, B. H. Remição pela leitura e práticas de letramento: uma relação interdependente rumo à libertação. **Revista Travessias**, v. 10, p. 107-120, 2016.
- BRITO, C. C. de P.; BRITO JUNIOR, D. Direitos Humanos: representações discursivas nas vozes de policiais militares. **Revista Todas as Letras** (MACKENZIE. Online), v. 19, p. 104-118, 2017. <https://doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v19n2p104-118>

- BRITO, C. C. de P.; GUILHERME, M. de F. F. **Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia**. Cadernos Discursivos, Catalão - GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago/dez. 2013. (ISSN 2317-1006 - online).
- BRUNKEN, E. **A ação pedagógica no cárcere: dialogando com a prática**. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: [s. n.], 2014. v. 2, ISBN 978-85-8015-079-7.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formula o de uma Política Educacional Brasileira. In: **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário In cio Bohn**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008.
- CELANI, M. A. A. Questões de  tica na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.
- CORACINI, M. J. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O desejo da teoria e a contingência da prática**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 21-59.
- DIAS, W. F; RODRIGUES, G. B. L. C. **Os estudos em letramento e as políticas públicas em torno da educa o prisional**. Comunica o oral. In: 7  Colóquio Internacional Sobre Letramento e Cultura Escrita. UFMG. Belo Horizonte, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradu o de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 20  edi o, 1999.
- FRANÇA, T. M. **Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin: atravessamentos teóricos**. In: III Semana de Pesquisa e Extensão da UEG - Morrinhos, 2011, Morrinhos. III Semana de Pesquisa e Extensão da UEG - Morrinhos, 2011. p. 1-16.
- FREITAS, Marcela Henrique de. **Representa es de educadores de professores sobre a forma o em Letras e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. 2018. 156 f. Disserta o (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- _____, P.; MACEDO, D. **Repensando o letramento: Um diálogo**. In Darder, A.; TORRES, R. (Org.). **The Critical Pedagogy Reader**, 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GRISOT, C. **Investir em educação 'fecha' prisões, diz especialista francesa**. BBC News, Brasil, 29 maio 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48445684?ocid=socialflow_facebook&fbclid=IwAR3EmXyo50RNrwoySHeZQLguEzZ-nIy9krAfXdKQJ8KKBYAaBrkPBHy1zjI. Acesso em: 10 jun. 2019.

GUILHERME DE CASTRO, M. de F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. Tese de Doutorado. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. 2008.

GUILHERME, M. de F. F. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: PAULA, L. e STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 259-279.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LOURENÇO FILHO, S. **"A educação dá uma nova identidade", diz preso que entrou na UFRJ pelo Enem**. Último Segundo, Rio de Janeiro, 7 nov. 2014. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-07/a-educacao-da-uma-nova-identidade-diz-presos-que-entrou-na-ufjr-pelo-enem.html>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. **Educação Prisional**. Canal Futura, Youtube, 18 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFHa1DfWlrs>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MAEYER, M. de. **Na Prisão Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida?** Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, n. 19, p. 17-37, 2006.

MANFRIN, F. A. Representações socioeducativas da prisão. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XX, n. 161, jun 2017.

MARINHO, A. et al. **Aspectos e influências do neoliberalismo e da globalização no Brasil**: seletividade de classes. Repositório Institucional Uniceub, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/8849>. Acesso em: 9 jan. 2020.

MATUOKA, I. **A educação prisional e o ensino para a liberdade**. Centro de Referências em Educação Integral, 19 set. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-prisional/>. Acesso em: 9 jan. 2020.

MELO, V. M.; DUARTE, R. M. **Aproveitando brechas: experiências com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014. 139 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. MELO, V. M. Educação Prisional. Canal Futura, Youtube, 18 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFHa1DfWlrs>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MOUTINHO, J. J. U.; PUCKAR, P. de O. C.. **Humanização: Contribuições para o Processo de Reintegração Social de Presos**. Psicologado. Edição 07/2017.

OLIVEIRA, E. P. T. de. Mulheres em conflito com a lei: a ressignificação de identidades de gênero em um contexto prisional. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 391-414, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000200003>

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, F. A. G.; TAVARES, M. S. **Disciplina e Subjetivação: o sujeito no contexto escolar neoliberal**. Educação e Emancipação (UFMA), v. 11, p. 159-176, 2018. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p159-176>

PÊCHEUX, M. 1975. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 3. ed., Campinas: Ed. da UNICAMP, 313 p., 1997.

_____. 1969. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) **Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethânia S. Mariani et al. Campinas. Ed. da UNICAMP. p. 61-161, 1990.

_____. 1983. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Pontes: Campinas, 68 p., 2002.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, E. S. **O Desejo da teoria e a contingência da prática**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 21-59.

_____, A. 'Press 1 for English': practice as the 'generic social thing'. In: **Language as a local practice**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2010. p. 17-33. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>

RAMOS, R. S.; OLIVEIRA, A. A. de. **A leitura no contexto penitenciário: uma experiência com jovens e adultos em privação de liberdade e relatos dos alfabetizadores**. 2011.

REIS, V. da S. **Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado**. Letras & Letras, Uberlândia, v. 32, n. 3, p. 80-104, nov. 2016. ISSN 1981-5239. <https://doi.org/10.14393/LL65-v32n3a2016-6>

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVENHAGO, I. J. S.; SOUZA, W. D. de. **Visões sobre educação: o caso de uma instituição penitenciária feminina no interior paulista**. Plural (São Paulo. Online), São Paulo, v. 21, n. 1, p. 117-138, junho 2014. ISSN 2176-8099. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2014.83624>

SCARIOT, L. F. S. M. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos em uma Penitenciária Feminina de Cuiabá-MT**. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade, 2014.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade - Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras. p. 1998a. 231-261.

_____. Abordagem Transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 143-167, 1998b.

_____. Discurso e aquisição de segundas línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. p. 281-300, 1999.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. **Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD**. Domínios de Linguagem, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 15. ed. Porto: Afrontamento, 1988.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Multiliteracies and Transcultural Education**, 2017.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Orgs.). **Formação "desformatada": práticas de professores de língua inglesa**. Novas perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes, 2011. Vol. 15.

STREET, B. **Letramentos sociais**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Eventos de letramento e Práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: Izabel Magalhães (Org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base: para uma comparação com o Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, v.33, p. 51-71, jan-abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>

SCHWARCZ, L. M. e STARLING, H. M. **BRASIL: Uma Biografia**. 1. Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TEIXEIRA DE OLIVEIRA, E. P., Mulheres em conflito com a lei: a ressignificação de identidades de gênero em um contexto prisional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [en línea] 2009, 9 (Julio-Diciembre). <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000200003>

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. Port. 253-269 / Eng. 252-267, jun. 2012. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8943>>. Acesso em: 13 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S2176-4573201200010001>

APÊNDICE

1 - Questionário AREDA (Entregue aos professores participantes da pesquisa)

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa “Representações discursivas de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas em contexto de educação prisional”. Ao concordar em respondê-las, você estará colaborando tanto para a pesquisa na área de formação de professores de línguas, quanto contribuindo para o desenvolvimento de estudo na área da educação prisional.

Por favor, procure gravar seus depoimentos quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a).

Algumas informações importantes:

- a) A sua identificação não é necessária.*
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.*
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.*
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.*
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.*

1. Por que você escolheu essa profissão? Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
2. Há quanto tempo você atua ou já atuou no contexto de educação prisional? Comente.
3. Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?
4. A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?
5. O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?

6. Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?
7. Como foi seu processo de formação como professor/professora de línguas?
8. Como você chegou ao contexto da educação prisional?
9. Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?
10. Como esse contexto influencia na sua prática docente?
11. De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?
12. Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?
13. Em que você se baseia para preparar suas aulas?
14. Em que medida a sua formação te preparou para trabalhar com a educação prisional?
15. Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?
16. Você se lembra de alguma situação em sala de aula que tenha sido marcante para você como professor de línguas? Comente.
17. Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.
18. Você recebe algum tipo de feedback dos alunos em relação as aulas? Comente.
19. Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?
20. Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?

2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entregue aos professores participantes da pesquisa)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Representações discursivas de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas em contexto de educação prisional”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Cristiane Carvalho de Paula Brito e Walkiria Felix Dias.

Nesta pesquisa, buscamos compreender, discursivamente, os sentidos construídos por professores de Língua Portuguesa (LP) e Língua Inglesa (LI), sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto de educação prisional.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido na escola em que você trabalha, pela pesquisadora Walkiria Felix Dias, e logo após a autorização da direção da escola para que os dados sejam coletados.

Na sua participação, você receberá um aparelho de gravação para que, sozinho, possa gravar suas respostas ao Questionário AREDA. Caso prefira, você poderá usar uma tecnologia de sua preferência para gravar seu depoimento. Basta informar à pesquisadora no momento da entrega de seus dados. Você poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir. Os arquivos digitais com os depoimentos de todos os participantes serão apagados/destruídos após as devidas transcrições. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Caso você tenha algum tipo de gasto com a pesquisa, como por exemplo, deslocamento, você será reembolsado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas ainda assim a sua identidade será preservada. Os riscos relacionados à sua participação são: pode acontecer uma possível identificação ou algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento. Para minimizar o risco de identificação, os depoimentos serão compilados em fragmentos para a realização das análises e o nome de todos participantes será substituído por um nome fictício. Tal medida ajudará também na não identificação da instituição a qual os dados se referem. Quanto aos benefícios, ao participar, você estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área da educação prisional e concomitantemente, para os estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Sendo assim, você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Cristiane Carvalho de Paula Brito e Walkiria Felix Dias, (34) 32394237, Avenida João Naves de Ávila, nº 2160, Campus Santa Mônica, Bloco U, Uberlândia, MG.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-100; (34) 3239 - 4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 2014.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXOS

1 - Depoimentos dos participantes (transcrições)

PARTICIPANTE ANA

Questão 1 - Por que você escolheu essa profissão? Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

Porque eu escolhi essa profissão né? .. Eu acho que eu .. desde que eu me entendo por gente eu queria ser professora .. fui muito incentivada ao longo dos anos de escola por outras professoras né, que foram muito boas e também pelos maus professores, que acabavam incentivando a ser diferente , apesar de eu não saber se eu consegui ou não. éh E eu sempre gostei muito de Língua Portuguesa no geral de Literatura e isso me incentivou a .. escolher letras e quando chegou o momento de escolher a .. habilitação, escolhi língua portuguesa e não outras línguas éh ... E eu acho que a educação né ? poder dar aula fazer essa troca com o aluno ou éh .. uma forma de, sei lá, de fazer a diferença no mundo, de .. trocar conhecimento, experiência, com outras pessoas né. eh Quando eu comecei a dar aula eu descobri que eu me identifico muito mais dando aula para adulto e adolescente do que para criança, então para mim isso é um pouco melhor, porque uma relação, para mim né ? pelo menos um pouco mais fácil e eu acho que é isso.

Questão 2 - Há quanto tempo você atua ou já atuou no contexto de educação prisional? Comente.

Eu trabalhei na educação prisional durante dois anos que foram [x] através da indicação de uma amiga /.../ ela me indicou no ano seguinte /.../. Tinha poucas aulas / ... / Dava aula só três vezes por semana e mesmo assim a tarde, não de manhã. E no ano seguinte [x], eu peguei um cargo completo então dava aula de segunda a sexta .. de manhã, um dia à tarde de língua portuguesa. E quando dava né, literatura. Éh, mas eu fiquei só [x] anos e para mim, foi uma experiência muito enriquecedora, que ela tá todo tempo ela mexe com a gente, desafia!. A gente, tá eu estava né, num momento confortável. Nunca tinha tido contato com ninguém que conhecesse o sistema prisional. éh Então para mim foi .. eu gostei muito da experiência mas

optei por sair no final do [x] ano, por ser uma coisa que mexia muito comigo já, é de ver certas coisas dentro daquele ambiente que .. me incomodava muito em relação a tratar mesmo com os presos de uma maneira geral, não só os meus alunos. De presenciar certas coisas de não concordar muitas vezes com alguns posicionamentos dentro da escola e isso acabou motivando a sair para buscar outras coisas ... eu acho que é isso.

Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?

Sim, eu já ministrei aula em outros contextos, meu primeiro contato com sala de aula, apesar de não ter sido contratada nem nada! foi no pibid. Que é o programa de iniciação de docência né? que eu fiz na UFU, em dois momentos, que foi o PIBID de literatura que já nem acho que existe mais né. Agora é a residência pedagógica. Mas na minha época, eu fiz o PIBID de literatura que ficou- eu entrei no final já, fiquei seis meses e no final da graduação eu fiquei no PIBID de inglês. É e aí depois do sistema prisional eu dei aula ... pela prefeitura, em um programa de reforço que visava né, ter esse contato com os alunos no contra turno. Então .. eu fiquei durante um ano, foram ... 10 meses, na verdade, nove meses, nove meses .. dando aula de reforço uma escola de Periferia, no bairro [...]. Que era para esses alunos que tinham alguma dificuldade, problema de aprendizagem. Em [x] já tive outros empregos, mas com- a minha experiência com sala de aula mesmo, ministrando aulas, são só essas no pibid a princípio. Depois na prefeitura, através de um programa que não tinha carteira assinada nem nada, era um contrato que a prefeitura fez com alguns professores, / ... / E o que difere do sistema prisional, por exemplo, para mim {{{}} eu consigo ver muito mais pontos positivos por exemplo em algumas coisas no sistema prisional .. que na escola .. comum digamos assim. O sistema prisional é a questão do respeito, pelo menos comigo, foi muito maior do que por exemplo as crianças, mas eu entendo que são crianças, que eles tem uma série de outras questões né, até porque eles são livres .. então ... eles querem brincar, querem se divertir, gostam de conversar, então é um pouco difícil. Já são crianças que chegam aquele estigma na aula de reforço, ah, porque o fulano é problemático por isso, fulano é problemático por aquilo, então o diálogo, a questão de ensinar é muito mais fácil .. no sistema prisional já por ser um ambiente extremamente controlado e eles estarem lá supostamente para isso. Éh Eu acho mais fácil entendeu, de ter esse contato, mas no contraponto também, parece bem irônico né ? é a liberdade! .. então .. no sistema prisional, por exemplo, eu preparava aula, a gente tinha o caderno de planejamento e a supervisora tinha que olhar, quando eu ia passar para entrar para o bloco, para o pavilhão para dar aula ... Todo meu material era revistado ... eu era revistada. A gente tinha que tirar sapato! em alguns momentos, implicaram por exemplo com cor de roupa! Um dia eu não pude dar aula porque estava com uma camiseta vermelha eu nem me toquei, tipo eu saia da faculdade e ia trabalhar .. e um dia eu fui de vermelho para aula e fui dar aula e não pude entrar para dar aula entendeu ? E um calor do inferno em [...] “se você botar uma blusa de frio você pode entrar” ai eu “não vou botar uma blusa de frio” até porque a gente usava jaleco. Então essa questão da liberdade, né ? ... na escola .. fora do sistema prisional, por exemplo, eu preparava as minhas aulas sem ter essa cobrança por exemplo da supervisora vir olhar! ou eu ter! que ser revistada! elas ter que vir

revistar meu material! É muito mais fácil esse diálogo com aluno .. fora do contexto prisional. Éh então é isso né .. parece sei lá, eu não sei se eu consigo explicar direito, mas é isso, ao mesmo tempo que é mais fácil, eu conseguir o diálogo com meu aluno, porque ele é um adulto que já tá preso e aquele momento que ele tá fora da sala de aula, fora da cela! .. aliás ... tá na cela de aula, para ele é um momento de distração, então ele parece que está interessado no que a gente tá falando, tem esse contraponto com a escola comum, porque a criança tá lá no contra turno, mas ela tá com sono, às vezes ela tá cansada, ela não queria tá lá, tá sendo obrigado por uma série de questões, mas tem a questão da **liberdade**, na na escola comum, eu consigo me locomover .. eu consigo fazer as coisas sem ter essa cobrança ... sem ter toda essa coisa de vigiar o professor, entendeu ?

Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?

Eu acho que a função da educação no contexto prisional é justamente de humanizar! Né ? aquelas pessoas que estão lá .. porque um ambiente tão carregado! tão cheio de problemas .. que o contato que você .. muitas vezes o aluno que tá preso tem com o professor é um dos poucos contatos que são realmente humanos entendeu, que são livres de cobranças, livres de julgamento. A gente não tá lá para perguntar- pra apontar se ele é bandido .. qual foi o crime que ele cometeu, quanto tempo ele vai ficar preso, a gente tá lá para justamente tentar trocar, dialogar, ensinar alguma coisa, aprender alguma coisa .. o que é possível, são pessoas! né, que tem suas experiências, tem as suas vivências e a gente acaba aprendendo com eles, assim como eles aprendem com a gente. Educação é justamente essa troca! que acontece nesse processo. Então, a função da Educação, no sistema prisional .. eu acho que .. para além de ensinar, ou para além de éh querer que o aluno seja bom em interpretar .. em somar, dividir e saber o verbo to be, ou saber qual foi a guerra que aconteceu lá em 1800 e não sei o que! é humanizar, é dar esse contato com alguém que vem de fora né, que tem essa vivência, que tá lá enquanto ser! professor, para humanizar essa relação, para dialogar, para tentar mostrar outros contextos, outras coisas que talvez ele não teve acesso enquanto ele tava .. solto né, enquanto ele não havia sido preso. Eu acho que é isso, essa função humanizadora mesmo da educação e eu falo isso, mas não é tipo assim, todo mundo vai falar isso não, eu acredito que realmente seja isso entendeu? porque às vezes isso é muito engraçado, a gente senta né .. passa um final de semana preparando uma aula e chega na hora na sala não acontece do jeito que a gente .. jeito que a gente imaginou que aconteceria, porque às vezes uma coisa!, uma palavra, uma frase, qualquer uma pergunta que vender eles ou alguma coisa que eu pergunto, e que venha a resposta deles, muda!, éh muda totalmente o nosso contexto entendeu? A nossa forma de dar aula algumas coisas são deixadas de lado, do planejamento, para a gente conseguir dialogar de uma maneira diferente para envolver aquele aluno.

Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?

O que é importante ao ser professor desse contexto. Éh hoje eu consigo pensar nisso, porque quando .. enquanto eu tava dando aula lá, eu não achava .. não julgava importante, mas eu

acho que é o acompanhamento psicológico principalmente, porque são situações que mexem com a gente entendeu? Né? não tem ... algumas coisas, não tem como. Então, por exemplo, quando está perto da nossa hora de almoçar, de um guarda vem para tirar a gente dentro da cela. Às vezes, o almoço deles já chegou e eu sabia que eu ia comer uma comida boa, ((...)) podia ser a comida que eu levei da minha casa, ou a comida que eu ia subir para almoçar no refeitório da prisão e a minha comida ia tá ótima, mas vai chegar uma comida podre. Já tipo 11:30 da manhã a comida que o .. o meu aluno recebia já tava estragada .. e aquilo mexe com a gente, porque eu sabia que eu ia sair e comer uma comida muito boa entendeu? Eu acho que algo só me impactou tanto assim depois deixar de dar aula no sistema prisional foi quando eu já estava numa escola comum que eu vi um aluno chorando {} de manhã porque ele tinha comido a mais de 12 horas e ele chorava! né. Tava chorando de manhã cedo, porque ele tava com fome o estômago doendo. Eu acho que sabe? essa situação me tocou muito, porque eu lembrei justamente desse aluno que estava com comida estragada ... na marmita lá no sistema prisional entendeu? então eu acho que é importante a gente pensar nisso, no acompanhamento psicológico desse professor, porque a gente enfrenta muita coisa. Desde você tá sendo **julgado** o tempo todo né, todos os olhares voltados para o professor, porque ainda mais agora, eu acho que não tá dando aula, ainda mais agora, .. nesse contexto desse governo, vive o inferno, porque o professor, falar oque .. o professor faz balbúrdia, professor quer é doutrinar, que o professor não presta, professor isso e aquilo outro, a gente está sendo, lá olhando o tempo todo, **julgado!** o tempo todo e fiscalizado tempo todo. Então, por exemplo, quando eu fui dar aula, fiquei uma semana fazendo planejamento tal e só na semana seguinte a gente subiu de fato para dentro do ... da cadeia e eu não sabia que ia ser revistada. Então pensa, você tá lá, eu nunca! tinha sido revistada para nada na vida .. chegar lá, ele sabe então deixa material, olha, fuça tudo, confere até borracha para ver se não tem alguma coisa no meio da borracha e **revista o seu corpo**, então .. eu não tava preparada para aquilo não. Eu acho que muita gente também não tá preparado entendeu? Então é esse cuidado que a gente tem que ter com a gente mesmo, porque eles não oferecem. {{{} **Desculpa** então é isso, eu acho que o professor tem que se preocupar muito, tempo todo com ele, com os seus que estão lá nesse momento também né. E o que mais é importante também, eu acho que é você sempre tentar pensar em aulas que vão de fato! ajudar aqueles alunos. Por que, por exemplo, eu entendi a duras penas .. já! na prática .. que não adianta ficar ensinando meu aluno conjugar verbo, verbo, verbo, verbo, verbo!, porque muitas vezes ele não ia usar aquilo de maneira prática e muitas vezes ele não fazia noção não sabia direito escrever um bilhete! ele não sabia direito escrever uma carta, entendeu? São coisas que eles vão usar, por exemplo, carta! eles vão mandar para família. Então eu acho que é importante a gente pensar também adequações, adequar as nossas práticas de ensino para o meio que a gente tá trabalhando entendeu.

Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?

Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto? Eu acho que é extremamente importante, porque .. por exemplo, no meu caso, eu sou professora de língua portuguesa né ? então a gente tá lidando com .. a língua materna¹ né e eu vou falar partir do meu ponto de vista né, mas eu acho que é extremamente importante, porque é a questão mesmo da

comunicação! dele saber .. escrever, uma coisa que é importante para ele entendeu, dele conhecer gêneros, dele saber como utilizar isso e até mesmo a língua, para ele poder falar né? de maneira que ele não vai ser tão julgado ... por outras pessoas né ? porque eles têm que conversar com os agentes, têm que conversar as vezes com diretores, advogados e esse tipo de coisa. Então falando do meu! do meu! ponto de vista como professora de língua portuguesa, eu acho que .. o ensino de línguas né, vendo as outras professoras, por exemplo, dando aula de língua inglesa, que entra como as vezes, muita gente não teve contato com o inglês na escola, porque não teve oportunidade na escola, ou quando foi para escola não soube aproveitar esse momento, eu acho que é importante, porque entra como uma forma de novos! conhecimentos entendeu ? é muitos se interessam realmente .. é a própria língua portuguesa também, se a gente pensar numa aula .. que seja bacana, que seja dinâmica, que fuja daquele esquema né, de cópia e responde só, essa coisa só de caderno! Caderno! Caderno! caderno, eu acho que pode ser muito, eu acho que não, eu tenho certeza que é muito interessante e importante para aquele aluno também.

Questão 7 - Como foi seu processo de formação como professor/professora de línguas?

Como foi o meu processo de formação como professora de línguas , ... , Então eu professora de língua portuguesa, eh apesar do curso ter dado, éh o primeiro, o primeiro, o primeiro e segundo semestre, a gente tem uma noção geral de todas as línguas, Português, Inglês, Francês e Espanhol. Eu acabei optando por a língua portuguesa, porque para mim, não fazia muito sentido estudar uma outra língua, ((...)), sem **conhecer de fato a ! minha língua né** pelo menos, na minha cabeça que eu fazia muito sentido na época então. Eu acho o curso de letras língua portuguesa muito bom, muito amplo, apesar de eu achar que existem algumas deficiências né, no curso. éh Coisas que são muito superficiais tipo sintaxe que eu tive uma experiência horrível com professor, uma professora que sei lá .. sentava e lia um livro se fosse pra sentar e ler um livro, eu lia na minha casa éh .. algumas coisas que poderiam ser melhoradas, mas eu acho que de uma forma geral o curso sim é muito bom .. a gente pode aproveitar muita coisa, mas , ... , essa questão de ensino de gramática e tal eu acho que não foi o foco da minha licenciatura não e da minha graduação, mas de forma geral com o que eu aprendi com os estudos que eu continuo fazendo agora com mestrado eu acho que para mim é muito o curso foi assim muito bom.

Questão 8 - Como você chegou ao contexto da educação prisional?

Como eu cheguei no contexto a educação prisional ... Foi através de uma amiga que na época a gente fazia uma disciplina de , ... , semântica e pragmática juntas e ela contou que tinha essa experien -, que tava dando aula na prisão já há .. dois anos que ela gostava muito, que era uma coisa diferente, eh que .. era uma ótima experiência e aí eu falei assim, quando surgir uma vaga me indica né mas assim, nem esperava que fosse realmente acontecer. e aí no ano seguinte, ela perguntou se podia me indicar eu falei que podia e aí eu fui, fiz uma entrevista, com a diretora e a vice-diretora da escola .. e come- né .. passei. apesar de Rosa falaram que

acharam muito fechadas e não sei o quê .. mas eu fui, comecei dar aula, foi muito legal. no ano seguinte, eu tive oportunidade de falar uma pessoa também que eu não sei se tá mais lá hoje, mas eu sei que as pessoas gostavam muito dela também né, os alunos da escola de uma maneira geral, mas foi isso, foi indicação. Existe essa coisa no sistema prisional eu sempre escutei .. de que você não dá para você enviar um currículo, por exemplo, antigamente eu olhava na época que sai as designações para o estado eh vagas nem apareceu no sistema de designação, eu olhei no passado e foi aí que eu comecei a perceber que elas éh apare- começaram a aparecer. Mas é por indicação, então não é qualquer um que chega lá em designação vai ser da hora em tal lugar não, eles vão pegando pessoas que estão indicados, então eu indicar uma pessoa se eu sair se a pessoa que ficou no meu lugar e ficava outra pessoa entendeu? porque eles falam né que são cargos de confiança que você não pode colocar qualquer pessoa , até porque é uma burocracia danada , ... , para dar aula lá, fora o exame, fora toda documentação , a gente tem que apresentar o atestado de antecedente criminal, eles pelo que eu soube existe uma varredura sim! por mais que eles negam, existe uma varredura na nossa vida para investigar esse tipo de coisa eh. então foi isso eu cheguei a dar aula nesse contexto prisional através de indicação.

Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?

Quais conselhos eu daria para um professor que vai trabalhar nesse contexto futuramente éh , ... , eu acho que né o conselho que eu daria é: só vá se você realmente tiver, achar que está preparado para trabalhar, porque **não é simples não é fácil**, existe uma vigilância muito grande, uma questão de cobrança muito grande. São situações diferentes né de quando a gente, por exemplo, de quando, é diferente de quando a gente começa a dar aula na escola, em escola comum né? a minha primeira experiência de fato, como professora recebendo por isso .. foi no sistema prisional e isso me deu uma acho que uma outra bagagem, do que se eu tivesse começado por uma escola comum entendeu? é, fora desse contexto né? então eu acho que é isso, pensar se você está realmente disposto a passar por isso, porque **não é fácil** , ... , quem fala que a é beleza é de boa tá mentindo, **não é fácil! não é simples!** é a gente lida com algumas coisas entendeu? éh a gente escuta coisas também que às vezes a gente passa escutar agente penitenciário falando, ai mas tá tão bom porque que tá aqui ai! mas né, tem o nariz muito em pé para ir para trabalhar aqui, ou você não é você tem que ser mais humana com seus alunos sabe são umas coisas que a gente escuta que estão completamente desnecessários. Desnecessários né, então é isso, pensar se você está realmente disposto a passar por isso. E outra coisa, outro conselho , ... , eu acho que é sempre éh .. pensar que você tá indo lá para dar aula, você tá indo lá para dar aula como se fosse para qualquer outra pessoa, você claro existe uma questão de segurança muito grande né, que você tem que se resguardar a todo momento, por uma série de questões que a gente sabe que acontece, .. mas esquecer que o seu aluno que tá lá tá preso, por exemplo, entendeu? para facilitar a sua identificação ali dentro daquele ambiente, que se você ficar lá todo momento pensando nossa! mas será que aquele menino, ali fez o que? que que será que aquele cara fez pra tá ali, o que que será que, sei lá, aquela moça que é tão nova as vezes tem a mesma idade que eu, ou mais nova que eu

fez o quê pra tá aqui? isso que é uma barreira. Então é, você ir ciente que você vai lidar com né? pessoas que estão lá presas porque fizeram alguma coisa, mas não ficar procurando por isso entendeu?, Então eu sempre falava para os meus alunos , ... , às vezes alguns perguntava pra você, posso te contar que que eu fiz? eu falava não! eu falava, eu prefiro não saber porque se você contar para mim que você matou sua mãe eu não vou gostar mais de você e aí virava a gargalhada né? Entendeu? então eu desconversava pra, pra evitar entendeu? pra gente não se chocar, porque são, são todos os tipos de crime né, que a gente convive ali, Não tem como entendeu? então acho que essa outra orientação, fazer né? pensar que a pessoa que está ali é seu aluno, esqueceu o julgamento de tipo ai! tá aqui tá preso, porque fez alguma coisa isso vai querer uma barreira que vai dificultar muito mais o seu trabalho e já é muito difícil, então é sempre pensar pelo lado humano entendeu? e tentar realmente **humanizar essa relação**.

Questão 10 - Como esse contexto influencia na sua prática docente?

Como esse contexto influência na minha prática docente. Eu acho que enquanto a gente tá lá, a gente vai pensando nessas relações que vão se constituindo né? enquanto aluno e professor, enquanto o professor e o restante do corpo docente, enquanto professor e a escola, e professor é aquele sistema que são os agentes penitenciários que te tiram e te colocam dentro da sala são os diretores que olham para você o tempo todo entendeu? Então ele influencia, porque a gente começa a pensar nessas relações é influencia, porque a gente começa a pensar em como fazer, em como ensinar alguma coisa que seja realmente importante e vai ser útil para aquele aluno, entendeu? E aí a gente pensa nisso quando vai dar aula né, fora do contexto do sistema prisional, também como dar aula para fazer a diferença entendeu? não tá indo a mera repetição na maior decoreba, entendeu? fazer educação acontecer de maneira útil, de maneira que seja enriquecedora, tanto pra mim que tô ensinando quanto para o aluno que tá ali aprendendo e ao mesmo tempo ele está me ensinando entendeu? então é pensar nisso, em como trabalhar e a fazer educação acontecer de maneira que seja prazeroso e útil para ambos os lados, entendeu? porque essa coisa, isso é uma coisa que a gente aprende a refletir lá dentro, tipo o que que vai adiantar eu ensinar para o meu aluno, eh, por exemplo, o processo de formação de palavras na prática? o que que isso vai adiantar para ele? não muita coisa entendeu? mas se eu pensar em outras formas de ensinar interpretação, através de leitura, através da escrita e da reescrita, pode ser que seja muito mais útil então pensar realmente e não é falando da educação como uma coisa utilitária somente, não! é através desse processo lúdico de envolvimento entendeu? de pensar mesmo em coisas que vão beneficiar essa relação entre aluno e professor entre o aluno quando ele tiver no outro momento eu tiver que usar alguma coisa que ele aprendeu entendeu. Eu acho que é isso.

Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?

De que forma a aprendizagem da língua pode ajudar né. Alguma coisa assim, o aluno privado de liberdade .. eu acho que é questão de aprender né, de aprender na verdade, tem acesso à

escola, aprendizado de uma língua, seja a língua materna ou a língua estrangeira, é um exercício de cidadania né? então é, o conhecimento nunca vai ser demais, pelo contrário, vai ajudar a humanizar o, o aluno está privado de liberdade né? humanizar as relações, porque ele tem contato com os outros alunos que estão ali, naquele contexto e com a professora .. sem contar que, é um exercitar a mente né? quando ele aprende a língua materna, ele entende melhor as relações da língua portuguesa ou a língua estrangeira, também é importante né? e muitos fazem planos para quando vão sair dali. Então acho que é isso.

Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?

Quais são as facilidades ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto. Eu acho que a facilidade é .. uma das coisas que são realmente muito boas, poucos alunos dentro de sala de aula né, a sala que eu mais tive aula tinha 12. então é muito mais fácil conseguir dar atenção, entendeu? Para cada um né porque eu tinha 2 horas e pouco, 3 horas de aula, então é muito mais fácil eu conseguir sentar com cada um, tirar a dúvida de um por um do que numa sala que tem 40 que é a realidade de quem dá aula fora do sistema prisional né? É muito difícil a gente pegar uma aula com menos, uma sala com menos de 30 alunos, em alguns casos até 40 ou mais de 40. Então, acho que a facilidade tá justamente aí facilitar mesmo essa coisa de diálogo, essa aproximação, entendeu? Para você conseguir éh desenvolver o raciocínio, fazer uma leitura, fazer uma aula mais dinâmica, porque são poucos alunos. Outra coisa que facilitava muito era questão de eu acho que o respeito né? Eu não tinha que perder meu tempo por 10, 20, 30, minutos pedindo para fazerem silêncio ou sentar. Eu sei que a criança, o posicionamento de uma criança é diferente do posicionamento de um adulto né? Mas querendo ou não, isso se configura como um ponto de facilidade dentro desse sistema prisional. éh .. e agora dificuldade de dar aula no sistema prisional? eu acho que é toda essa coisa de atenção que o sistema prisional oferece, entendeu? Se você dá um passo em falso, minha filha, você pode se complicar muito. então eu já vi casos de professora que, começaram com conversinha, conversinha, conversinha e ela pediu para sair, porque, por exemplo, se ela desse tchau tava mal interpretando a situação. Se você fizesse, alguma aula que ferisse as crenças da maioria das pessoas que estavam ali no sistema prisional, você também poderia começar a sofrer uma perseguição por causa disso, entendeu? Por isso, o seu material era todo monitorado , ... , e eu acho que isso é uma dificuldade, um problema né? você tá sendo censurado, então ou você fala que eu quero né? ou então não vai ser tão bom assim para você. Claro! existem casos e casos, mas eu acho que isso é uma dificuldade sim.

Questão 13 - Em que você se baseia para preparar suas aulas?

No que eu me baseio para preparar as minhas aulas? Apanhei muito {riso} para conseguir pensar em preparar aulas que realmente tivessem uma relevância maior para os meus alunos. Então, com o tempo, eu fui aprendendo que, por exemplo .. eu pod- lá a gente não tinha acesso a tanto material didático e se tinha, já estava um pouco ultrapassado, ou se tinha, por exemplo, não tinha 12 livros, entendeu? Então, procurar material diversificado na internet, material que tivesse realmente um conteúdo legal, com informação, com coisas que fossem

acrescentar, éh , ... , acho que é isso, de pensar realmente, éh, em desenvolver e preparar uma aula com conteúdo, que vai gerar interesse, porque afinal de contas, eu tinha que passar mais de duas horas dentro da sala de aula, entendeu? Com os meus alunos, então eu tinha que pensar e desenvolver, desenvolver uma aula que fosse abarcar esse tempo todo, entendeu? eh .. e para isso, como essa aula renderia, porque passar duas ho- mais de duas horas e meia numa sala que a sua aula não rende é um inferno porque eu não posso sair, eu não posso sair, eu não posso dar um tempo, eu tenho que ficar lá o tempo todo, tempo todo, tempo todo, entendeu? Então eu comecei a pensar em me basear nisso, em conteúdos que fossem realmente relevantes e importante e que trouxesse uma dinamicidade para minha aula .. pra que ficasse mais fácil, entendeu? Deu conseguir trabalhar ali com aquelas pessoas que estavam lá , ... , então éh , pegar conteúdos, por exemplo, às vezes as pessoas ai por que livro é muito difícil de levar, e aí o que que eu fazia, xerocava um capítulo de um livro que fosse legal, entendeu? e legal assim partindo realmente do meu ponto de vista, entendeu? Eu entendi que trabalhar, por exemplo, literatura, não dava para ser só literatura que eu gostava, tinha que ser uma coisa que fosse realmente abranger todo mundo então. xerocar um capítulo de um livro e levar e se tivesse disponível na biblioteca, eles poderiam pegar depois. Em levar matérias de jornais de revistas para a gente ler e discutir, interpretar, entendeu? Então, acho que foi isso, eu fui me baseando em coisas que realmente seriam interessantes para a gente trabalhar.

Questão 14 - Em que medida a sua formação te preparou para trabalhar com a educação prisional?

Em que medida a minha formação me preparou para trabalhar no sistema prisional? Ela não me preparou, eu acho na verdade, que a graduação não prepara a gente para dar aula, entendeu? Nem quando a gente vai para o estágio, a gente é preparado para dar aula na verdade, né? porque o estágio é feito de maneira muito tópica .. tipo ah, vai lá assistir 4 aulas e você dá uma. Quando você dá uma a professora não fala assim, não! não precisa dá aula ou então quando o professor vai lá e te coloca para dar seis aulas e não uma, ou duas, ou quando ele não vai lá e te coloca para olhar ele tá fazendo e chega na sua vez ele vai lá e poda na sua aula foi o que aconteceu comigo em alguns momentos. Então eu acho que a graduação não prepara a gente para dar aula no sistema prisional, não tem, não existe esse .. lugar de reflexão da educação, no contexto prisional dentro da graduação, pelo menos a formação que eu tive, não existia, entendeu? Eu fui descobrindo depois, em alguns outros cursos eh palestras, que pensavam essa possibilidade da educação no sistema prisional, mas a minha graduação não me preparou para isso, eu fui na cara e na coragem, com vários erros e alguns acertos, entendeu? Reconheço que foram mais erros que acertos nesse processo, estava me descobrindo como professora, mas apoio e preparo nesse processo durante a graduação não tive!

Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?

É as particularidades do ensino de línguas nesse contexto talvez seja a limitação né? de recursos, às vezes o que a gente pode levar para sala de aula, então eu imagino, por exemplo, ((..)) aula de língua estrangeira, por exemplo, tem um pouco mais dificuldade né? porque quem dá aula, por exemplo, de língua portuguesa, éh, porque muitas vezes para a gente levar uma fita, um rádio, um material diferenciado, tem que passar pela censura, digamos assim né? da cadeia , ... , A gente tem que explicar, porque tá levando, então talvez esse seja a maior, a maior dificuldade, entendeu? e lidar também com , ... , a falta, por exemplo, muitas, muitos alunos não tem conhecimento prévio, digamos assim né? Mesmo que ele esteja em uma série mais avançada e não tem como ele fazer uma pesquisa, porque ele não vai para casa, ele não tem acesso, supostamente a celular e computador né? então é só a gente ali, dando aula, naquele momento e acabou! por mais que a gente passa tarefa ou algo, do tipo, muitas vezes a tarefa nem volta, porque tem batida na cela e é tudo rasgado, então talvez sejam essas as limitações.

Questão 16 - Você se lembra de alguma situação em sala de aula que tenha sido marcante para você como professor de línguas? Comente.

Essa eu me lembro de algumas situações em sala de aula que foram marcante para mim , ... , levando em consideração que eu sou professora de língua materna né? sou professora de língua portuguesa, eu lembro de um aluno .. que ele entrou sem saber ler, ele já era um senhor né? mais velho, não tinha tido muita oportunidade de ter contato com a escola. Ele já tinha mais de 50 anos .. e ele não sabia ler nada né? E aí foi tendo trabalho, não só meu, mas de todos os outros professores e aí depois do meio do ano né? ele chegou um dia, e leu um trechinho do livro para mim sem nenhuma dificuldade, sem errar nada e aquilo sei lá, aquilo me marca né? porque é um trabalho escolar que não foi só meu, um trabalho coletivo de todos os professores, mas quem ensinou ele a ler porque ele não sabia ler nada e aquilo realmente me marcou muito.

Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.

Se eu acredito que educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? eu acredito e muito, só que eu acho que existem vários problemas na maneira como isso é feito né? mas .. eu acho que eu acredito tanto que se eu não acreditasse, eu não teria ido, entendeu? Porque não é, não é uma questão puramente salarial. Claro que óbvio, eu fui fazer isso que eu precisava de um emprego né? mas quando a gente chega e conhece o sistema e conhece a história de vida daquelas pessoas que a gente tá ali trabalhando, eu consigo enxergar claramente , ... , que só educação poderia melhorar tudo! entendeu? E ainda acredito nisso, a educação sim é o caminho para que a gente ressocialize aquela pessoa, para que a gente consiga ter uma relação humana, uma relação de confiança, de credibilidade com aquela pessoa, entendeu? Se eu vou lá, e vou tratar o meu aluno como um preso qualquer, vai ficar muito difícil. Ele vai perceber que existe uma barreira e vai ser

difícil para ele aprender e para gente ensinar, mas quando a gente vai lá e .. ensina, pensando que ele é só uma pessoa né? Eu acho que é muito melhor, e muito mais fácil, porque existe ali um laço vai ficar se cria um elo né? um vínculo entre aluno e professor, igual seria aqui fora, na rua, entendeu? Então é isso, só que o sistema prisional tem vários problemas né? já aconteceu comigo de eu estar dando aula e um agente chegar gritando no meio da minha aula, falando ah preso, não sei o quê e eu fico dentro da sala de aula e falo: “moço, licença! se você quer conversar chama ele pelo nome e fala com ele”. Já aconteceu deu tá exibindo um vídeo, um filme uma vez viu? o agente chegar e puxar o coisa da tomada, do nada, sabe? E fala que ah vida dele estava muito fácil, porque se fosse para assistir filme eles não tava preso sabe? sabe? eu me senti extremamente humilhada, eu lembro que esse dia eu chorei muito, muito, muito e pensei em realmente desistir .. éh mas assim, então assim, são diversas barreiras que a gente enfrenta e não tô falando que, ai! quem tá lá dentro da sala de aula é santo, não! já tive uma situação extrema também do aluno .. chegar alterado, aparentemente bem alterado, entendeu? e engrossar e querer jogar cadeira sabe? então assim, são várias as barreiras, mas a educação é só o caminho que tem, para a gente conseguir melhorar a sociedade e ressocializar quem tá nesse sistema prisional.

Questão 18 - Você recebe algum tipo de feedback dos alunos em relação as aulas? Comente.

Se eu recebi algum tipo de feedback? Recebia sim! quando a aula tava muito boa, a gente era nítido, era nítido, entendeu? eles comentavam, envolvimento, interação era muito maior, agora tinha dias, que a aula não acontecia, a aula, não fluía, eu empacava, eles empacavam seja, pelo conteúdo, seja pela falta de interesse, seja por problema, porque a professora também tem problema, entendeu? A gente percebia! tudo retraído, confuso, eh era estranho! e aí sempre tinha um outro pra falar hoje não foi bom, hoje não foi legal e aluno que falava ah não vou vir aula ruim não sei o que,não! eu tô saindo cedo né da minha cama e tal para ver isso não vou vir mais! ao passo que também tinha aluno que falava, “não! professora, muito obrigada por demonstrar interesse, por vir dar aula” E não sei o que, sabe? então existe o feedback sim! direto e indireto entendeu? as vezes é uma é um sorrisinho no final da aula que a gente percebe que foi legal, às vezes é uma cara feia que a gente percebe, também que não foi legal, entendeu? Mas o feedback, ele existe sim!

Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?

Como formar um professor de línguas para o sistema prisional Eu acho que na verdade você levaria anos né? de pesquisas, para gente entender na verdade melhor o contexto, como é que funciona o sistema prisional .. mas sei lá! tentar criar novos métodos que preparem o professor para lidar com essas limitações do sistema, éh pensar um novo tipo de material, em que o aluno consiga efetivamente usar, levar para cela éh , ... , novos, sei lá! pensar materiais também que lidem mais com a realidade dos alunos, entendeu? Porque, sei lá! eu acho muito

bizarro, a gente falar, por exemplo, ensinar vocabulário de viagem, sendo que você não ensinou, por exemplo, como você vai falar, pensando a língua estrangeira, no caso né, como você chega no hospital, como você vai a uma farmácia, é mas é a minha opinião né? então é isso! adaptar melhor esses materiais, essas questões todas, pra, pra que seja algo mais efetivo para a vida do aluno no sistema prisional.

Questão 20 - Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?

E não tenho nada pra acrescentar na questão 20.

PARTICIPANTE LUCIANA

Questão 1 - Por que você escolheu essa profissão? Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

Meu nome é [x] é eu sou professora de inglês desde [x] .. éh ... acabei não escolhendo essa profissão acho que ela que me escolheu. Na época eu tinha acabado de começar a fazer [x] .. e fazia inglês numa escola de línguas .. aí terminei o curso básico e fui fazer preparatório para prova de Cambridge. Nessee , ... , Durante esse curso, a dona da escola me me chamou para substituir uma professora, eu achei a pergunta .. até engraçada na época nunca tinha pensado nisso, eh, .. mas aí aceitei! Fui! E aí quando eu comecei a dar aula, na primeira aula os meninos já fizeram um abaixo-assinado para eu continuar dando aula para eles, e eu me senti muito bem na sala de aula assim. Depois essa mesma escola me contratou éh nos próximos meses eh nisso eu fui me apaixonando cada vez mais pela profissão até que eu me formei em [x], mas não exerci. Então, eu dei aula durante todo o curso de [x] éh e aí acabou e eu tinha certeza que eu não queria ser [x] prestar algum concurso eu queria prestar o Enem para poder fazer Letras e continuar a jornada como professora de inglês. Nesses [x] anos de profissão eu já atuei em escolas éh de idiomas éh já atuei em projetos voluntários éh já dei aula em escolas regulares para Ensino Fundamental e Médio .. éh, já atuei no [x] éh por uma designação para uma substituição de .. dois meses e também no por dois anos do Inglês Sem Fronteiras da Universidade [...].

Questão 2 - Há quanto tempo você atua ou já atuou no contexto de educação prisional? Comente. -

Eu atuei no sistema prisional em [x], no [x], que foi uma designação do estado que eu peguei para substituição de um professor lá a partir de uma indicação de uma conhecida. E aí durante esses dois meses eu dava aulas na escola que tinha lá dentro éh para o ensino fundamental 2 e também para o ensino médio. Quando deu certo de pegar as aulas eram dois cargos então

era de manhã e à tarde éh eu tava um pouco receosa, mas também muito curiosa para saber como que era éh esse contexto de uma escola regular dentro de um sistema prisional socioeducativo. Éh, então tava imaginando várias situações, como seria, mas nada do que eu imaginei foi o que realmente .. assim, aconteceu. Foram dois meses muito bons, assim, de contatos com pessoas que eu acredito que eu nunca teria na .. minha vida, não é? Mas éh aprendi demais conheci outros, outras vidas, outras histórias éh eu acredito que eu aprendi muito mais do que eu ensinei.

Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?

Eu já dei aula em outros contextos, em escolas de idiomas éh escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio éh e no [x] para universitários e servidores. Éh tudo muito diferente uma das outras éh a escola particular da escola pública e escola de idiomas éh da escola regular e ambas muito diferentes também da Universidade, ... , mas eu acredito que a mais diferente mesmo tenha sido no sistema prisional, ... , porque eu sempre procurei trabalhar éh muito com a rotina dos alunos, tentando focar bastante na- nas .. coisas que eles tinham experienciado ou que eles estavam experienciando. Só que no sistema prisional é difícil, porque éh o que eu tinha de ideia de prisão, assim era coisa dos filmes e foi uma coisa que não aconteceu muito, na verdade, assim, foi uma coisa totalmente diferente. Então durante a preparação das aulas eu ficava pensando em vários exemplos para poder dar para os meninos .. só que esses exemplos, eles faziam parte da minha realidade, do meu cotidiano, da rotina, na minha rotina, da rotina dos meus outros alunos que viviam éh livres, né? Não de uma pessoa que tava no sistema prisional, eh, a rotina dela era totalmente definida por um cronograma do lugar, ou e muitas vezes indefinida, porque às vezes acontecia alguma coisa, tinha que cancelar as aulas, tinha que alterar o cronograma. Então totalmente diferente, fora a questão de material. Éh, nós professores de inglês, a gente tem sempre .. uma associação muito direta com as tecnologias né ee lá, os materiais que eu tinha era .. giz .. quadro .. e os alunos só poderiam usar lápis... pela questão do periiigo, de desmontar uma caneta e um outro objeto que eles podiam levar e ferir alguém. O ambiente era muito pequenas chamadas celas de aula, elas deviam teer coisa assim de 2 por 2 m bem pequenas .. assim .. bem apertada. O quadro era bem pequenininho ee era aquilo que eu tinha para trabalhar com eles. Até teve um dia aqui que eu pedi autorização para poder levar uma bala .. um chocolate .. pra fazer um jogo. Só que é muito difícil, eles não permitiram, porque aquilo pode virar moeda de troca, durante a rotina deles, o dia a dia deles, ee pode acabar sendo perigoso. Aí eu pensei, nossa! Alguém poderia se ferir porque eu quis levar um chocolate ou uma bala para fazer um jogo em sala de aula.

Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?

Na minha opinião, aa função da Educação no contexto .. na realidade .. de uma pessoa em situação prisional é essencial para ela não se desconectar totalmente do, do mundo lá fora e também para que ela não sinta que a vida dela está totalmente parada por ela estar lá, numa numa cadeia. Então, muitos voltam para o crime, muitos são reincidentes éee pelo fato de

sair da cadeia e não conseguir emprego, não conseguir nada do tipo pelo preconceito. Então se eles não conseguirem emprego também porque eles , ... , não, não são tratados como pessoas dignas de receber emprego e também eles não são preparados , ... , Para isso, fica realmente impossível da pessoa continuar a vida depois de do encarceramento. Então e também da questão de não perder o que tá acontecendo do lado de fora. éh .. Nós professores, a gente sempre levava .. questão para .. questões para debater com eles e eles perguntavam queria saber né cada professor dava sua opinião. As vezes eles assistiam televisão e nessas rodas de conversa a gente tentava aplicar as disciplinas né. Então entrava aí uma conexão com o mundo fora do sistema prisional. E algumas coisas assim que eu ficava surpresa um dia eu falando sobre Universidade, sobre a importância da educação na vida das pessoas, falando sobre a Universidade [...], um aluno ficou muito surpreso da Universidade não ser paga. Então ele não tinha noção da oportunidade que ele tinha .. e eu tava , ... , nesses dois meses que eu fiquei eram perto do da prova do Enem então sempre falava para eles “gente vocês tem um meio de viver uma vida longe do crime, longe dessa situação, vocês podem prestar o Enem, vocês podem estudar, vocês têm uma Universidade maravilhosa na cidade de vocês e vocês têm a oportunidade de estar lá também”. E muitos nem cogitavam essa possibilidade e por mais que eu entenda, sim, completamente o tanto que é difícil uma pessoa, na .. na situação de vida deles, da maioria ali, situação de pobreza, situação de risco, vendo a vida do crime como a carreira mais promissora .. é muito difícil eles chegarem Universidade. éh Mas a todo tempo eu queria deixar claro que que essa era uma oportunidade que ela não deve ser descartada.

Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?

Que é importante para um professor saber quando ele dá aula num sistema prisional é que , ... , muitas vezes você tá ali com seu conteúdo programado, sua aula preparada, mas não vai ser aquilo que vai acontecer quando, quando , ... , o agente abrir a cela para você .. dar sua aula. Então muitas vezes eles .. passaram uma noite difícil, com conflitos dentro das celas. Muitas vezes, depois desses conflitos, eles apanharam muito. Às vezes você vai dar uma aula depois da visita dos familiares , ... , que esses familiares podem ir e eles ficarem melhor ou eles podem ir e eles ficarem mais tristes ou senão ninguém vai visitar eles ficam muito tristes também. Então muita das vezes, a sua expectativa da sua aula vai ser quebrada então às vezes você vai chegar ali você vai ter que ser um ombro amigo você vai ter que ser alguém para falar: “calma! continua! vai em frente! Esse lugar aqui, essa escola, é um meio para que você saia dessa situação. Por enquanto é só uma medida socioeducativa, mas você pode evitar ser preso da próxima vez”. Então muitas vezes a gente tá ali para ser um ouvido e um ombro amigo. E a outra questão também é quee muitas vezes a gente prepara uma aula esperando que os alunos estejam 100% atentos, querendo aprender, querendo estar ali, mas na verdade eles estão, porque se eles não .. não frequentam, a escola as aulas, eles perdem pontos e chance de sair antes. Então para ele, a escola tem somente esse fim e nada na questão assim de aprender alguma coisa e ainda mais a língua estrangeira, porque o que eu mais escutei lá.. “Ai, eu sou a professora de inglês” ... “Credo professora, mas eu não sei falar nem português eu vou saber falar inglês”. Então ele já estão, eles já se colocam tão inferiores que

.. que o português, que eles nem sabem falar o português, que se coloca numa situação tão, assim, inferior às outras pessoas, que eles acham que é uma ilusão, uma grande, tipo uma prepotência mesmo eles querem aprender uma língua estrangeira , ... , sendo que eles não sabem de nada. E fora que, assim, eu não sei se isso é em todos os sistemas prisionais, mas os professores são BEM mal vistos assim, pelos agentes socioeducativos, eles, muitos têm uma uma opinião muito firme que, que aquelas pessoas são bandidos e que elas não conseguem mudar e que a gente tá ali para ajudar bandidos que é a expressão que eles falam. Então muitas vezes a gente vai ter que lidar com um agente que ele não tá ali para te ajudar, mas até para atrapalhar, fazendo barulho, irritando os meninos, ameaçando. Então é são muitos, muitos fatores, assim, dar aula não é só a sala de aula. São vários contextos, assim, externos e ali dado contexto deles que mudam totalmente a questão. Um aluno vai assistir à aula. Mas o que que aquele aluno passou na noite anterior? Ele apanhou? Que que aconteceu? Família dele não visitOU? Ou visitou e passou muita tristeza, muita insegurança? Ele quer, ele quER, aprender alguma coisa? Ou ele tá ali só para ele conseguir sair logo do sistema prisional e voltar a cometer alguma infração? Então são muitos fatores além do que uma escola regular por exemplo.

Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?

A relevância do ensino de línguas no sistema prisional, na minha opinião, primeiro que eles têm que ir prestar o ENEM. /... / E ali eles tem que escolher uma língua estrangeira, então é parte da prova e irá ajudar eles conseguirem entrar numa universidade ou conseguirem algum benefício, algum sistema de bolsas, alguma coisa assim. E outra questão, é que quando essas pessoas saem do sistema prisional e elas tentam , ... , trabalhos e tentam entrar no no mercado de trabalho, elas são mUIto mais exigidas do que as outras pessoas que nunca passaram por isso. Então por conta do preconceito, das pessoas pensarem que cometeu uma vez um crime, vai cometer de novo, essa questão muita gente não quer dar para dar emprego para ex-presidiário. Então nessa questão, é uma coisa a mais, assim. Eles ... precisam ser melhores que as outras pessoas que nunca passaram pelo sistema prisional, então qualquer coisa que contar ponto extra para eles é muito melhor .. e arrumando emprego fica mais difícil deles , ... , menos fácil, deles se reincidirem no mundo do crime. E eu acho que a questão interessante é apresentar para eles um outro mundo de possibilidades. A gente tá no mundo globalizado em que em qualquer lugar em qualquer canto, qualquer barraca, qualquer favela, chegam expressões em inglês, o nome de marcas diferentes que eles se conhecem que não são do português, então porque não , ... , privar essas pessoas desse contato. A pessoa pode não, ainda mais a língua inglesa, que você pode não morar num país de língua inglesa, mas por causa da globalização a gente tá sempre em contato, na televisão .. eles jogam jogavam muito videogame, muitos jogos de computador então eles sempre estavam em contatos com essas palavras, em inglês. Então falar ah, então essas palavras, elas vêm dessa língua que também tem outras palavras acho que apresentar um outro mundo com outras possibilidades.

Questão 7 - Como foi seu processo de formação como professor/professora de línguas?

-

A minha formação como professora de línguas, se deu direto na sala de aula. Minha primeira graduação foi [x] e .. e durante toda a faculdade eu também dava aulas de inglês. Então eu já não comecei no curso de letras ou algo desse tipo , ... , eu estudava numa escola de idiomas e a dona da escola um dia me chamou para, pra substituir uma professora. Eu entrei na sala de aula, gostei bastante e continuei nessa escola. Depois disso eu já sabia que eu queria ser professora e não [x]. Então eu continuei dando aula, depois que eu saí dessa escola, mudei para [...], ... , dei aula particulares, dei aula em outras escolas, de idiomas, dei aula no [x], escolas regulares, no sistema prisional e aí depois tanto que eu fui fazer letras e meu mestrado em [x].

Questão 8 - Como você chegou ao contexto da educação prisional? -

Eu cheguei à educação do sistema prisional por uma designação do estado para pegar uma substituição de dois meses. A partir de uma indicação de uma conhecida que já trabalhava lá.

Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?

Um conselho que eu daria, para um profissional , ... , é tentar deixar seus preconceitos fora de sala. É quando entrar numa cela, ou uma sala de aula, encarar aquelas pessoas como alunos mesmo e não como pessoas, monstros horríveis que praticaram crimes horríveis. No começo assim eu tentava até nem, muitos gostam de contar, mas não queria nem saber o que que eles fizeram, porque que eles estavam ali e tentava enxergar eles como alunos normais pessoas normais e o resultado disso foi bem positivo. Outra coisa também, segurar as expectativas, é muitas vezes a aula que você preparou, é .. várias coisas que fogem do seu controle aconteceram e você não vai conseguir dar exatamente essa aula. Ou não vai conseguir dar essa aula de maneira nenhuma, pela .. pela questão do sistema prisional, às vezes algumas aulas canceladas, é tru- turmas trocadas. Às vezes o bem-estar dos alunos .. que não estão muito bem. Então pense que .. que se aula que você preparou não vai dar certo, você ainda vai ter aula com eles né e vai fazer da melhor forma possível. E a última coisa, pensar que você não vai conseguir mudar! aquela situação do dia para a noite. É muito difícil você parar, assim, eu sofreria bastante pensando .. que eu podia fazer para acabar com aquilo, para ajudar! aqueles meninos e até eu pensar que eu .. ia fazer o que eu, o que estava ao meu alcance, assim, que era dar aulas, sempre levar informação. Teve um dia que a alegria do aluno foi que ele viu a cidade dele no, no globo terrestre então mostrei para ele, falei que era o globo terrestre. Ele falou “ai, mas será que tem minha cidade aí?” e a cidade era muito pequena, aí eu falei “tem, a gente vai achar!” E aí mostrei para ele a cidade e foi a- uma alegria, assim. Então são coisas assim que para gente, são super pequenas, mas para eles naquela situação são totalmente diferentes, então às vezes as coisas trocam a gente, então a

gente faz o quê que está ao nosso alcance, assim. Mas .. mudar tudo aquilo, demanda muito tempo e muitas pessoas, assim. O que eu levei assim, foi de conscientizar amigos, pessoas, assim, que tem contato, tinha contato, é de falar sobre , ... , das pessoas pensarem sobre isso, mas do dia para noite muito difícil acontecer uma mudança assim .. ee a gente não pode pensar que a gente sozinho vai mudar aquilo.

Questão 10 - Como esse contexto influencia na sua prática docente?

O contexto do sistema prisional interfere totalmente .. na aula, na aprendizagem, como dito anteriormente, muitas vezes a gente prepara uma aula, imagina um conteúdo, faz ah, o cronograma, na hora de dar aula, pega uma turma que às vezes teve um conflito entre gangues durante a noite, éee, apanharam dos agentes socioeducativos, receberam ou não receberam uma visita e aquilo deixou eles tristes ou muito magoados, então , ... , às vezes fica difícil, assim, de você chegar, dá uma aula. Mas outros fatores que pertencem ao sistema prisional interferem totalmente no ambiente da aula e prejudica a atenção dos alunos, a vontade de tá ali, então fica muito complicado. A outra questão também, a questão dos materiais, né, então eles só têm acesso à um lápis .. borracha .. e papel. Então isso acaba bloqueando! muitas atividades que poderiam ser feitas, mas que por causa da orientação do sistema prisional, elas não podem ser feitas, porque .. talvez os materiais que você leve, podem causar algum risco em que .. em outro contexto seria totalmente .. normal. E a outra questão também é que , ... , eles vão para aula muitas vezes para cumprir a pena mais cedo, então o que eles pensam mesmo é ganhar a presença naquela aula, mas não prestar atenção, não querer aprender alguma coisa, nada do tipo. Eles querem éh .. uma pontuação para que eles possam sair do, do sistema prisional mais cedo, cumprir a medida socioeducativa mais cedo, então , ... , é um espaço totalmente diferente.

Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade? -

Eu acredito que a aprendizagem da língua estrangeira pode , ... , ajudar muito aquela pessoa depois de cumprir a medida socioeducativa ou a pena, no caso que eu lidei, era / ... /, como algo a mais no, no currículo. Quando eles saem do sistema é muito difícil para eles, é mais difícil para eles arrumar um emprego por causa da questão do preconceito e tudo mais, então qualquer .. qualquer habilidade extra ajuda muito eles a conseguirem um emprego e conseguir entrar no mercado de trabalho e deixando assim mais difícil de eles voltarem para .. o mundo do crime.

Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?

Em relação à facilidade, é que .. como as celas de aula eram bem pequenas, então o número de alunos era bem menor do que .. uma escola regular Estadual. Então tinha poucos alunos ali pra, para ministrar aula e as dificuldades eram inúmeras, assim, a primeira delas era conseguir fazer algo que prendesse atenção de uma pessoa que tá , ... , presa e que ela só muda de cela para poder ter aula. Então é muito difícil chamar atenção dessa pessoa, ainda mais com giz .. quadro .. um lápis de escrever borracha e papel, era muito difícil. Outra coisa também era que eles tinham , ... , eles reproduziam um seguinte discurso: “aí, eu não sei nem falar português, vou saber falar inglês” então eles achavam que, que já que eles não falavam de acordo .. com a norma culta do português, eles não conseguiriam aprender uma outra língua, então eles já, já começavam a aula .. com essa, com esse pensamento, que eles não iam conseguir aprender outra, outra língua. E a questão dos materiais né, então era muito difícil, porque não podia nem levar recorte de jornal, lápis para colorir, era difícil de ter .. não podia ter caneta , ... , não podia passar um vídeo, os livros que, que eram separados para levar para eles eram só o que a escola escolhia, então era .. é muito pouco, assim. A outra dificuldade também, a questão dos exemplos, durante a aula de tentar fazer algo que faça parte da rotina deles, que faça parte do cotidiano e que é uma rotina e um cotidiano que antes você não conhece, antes de tá ali, e nem quando sai também .. a gente não tem ideia total do que eles passam ali naquele lugar, então era .. era muito difícil pensar em situações, pensar em exemplos, porque é uma situação totalmente! diferente do que outros alunos em outras escolas .. éh, passam.

Questão 13 - Em que você se baseia para preparar suas aulas?

Para preparar as aulas eu me baseava no conteúdo programático já estabelecido pela escola , ... , no caso como eu tava substituindo o professor ele já tinha deixado o cronograma .. pronto, o conteúdo .. o livro que eles adotaram, era tudo .. já tava tudo estabelecido então às vezes do plano de aula eu mudava algumas coisas tentava colocar algum jogo, eles gostavam muito de cruzadinha , ... , muito de .. caça palavras, estão de acordo com que eu fui tendo contato com os meninos, eu .. mudava o plano de aula tentando deixar o mais agradável possível, mas a base realmente ela já tava toda preparada.

Questão 14 - Em que medida a sua formação te preparou para trabalhar com a educação prisional?

Na época que, que eu dei aula no sistema prisional, eu ainda estava no [x] período de letras, a minha formação era em [x] e eu acredito, assim, muito difícil a minha formação em outras escolas em outros contextos terem me preparado para o contexto em situação prisional. É uma coisa, assim, a gente imagina, éh .. uma coisa, mas quando você entra, é totalmente diferente. Claro que experiências docentes, assim, usava .. experiências com alunos difíceis em escolas e tudo mais, mas nada parecido com aquilo né, a pessoa privada da liberdade, privada de ir e vir, então, ée, eu acho difícil alguma alguma disciplina alguma matéria te preparar para uma situação, assim. O que mais chegou perto, foi quando eu fazia [x] ainda,

fazia um trabalho voluntário em uma comunidade [x] e a gente tentava ajudar essas pessoas, as crianças, ajudar na alfabetização e alguns adultos que não sabiam ler e escrever .. a gente ensinava. E aí nesse, nesse contexto, eu li muito Paulo Freire, pedi muito a ajuda da minha mãe que é [x] para conseguir ensinar minha aluna e tive sucesso, assim, ela aprender a ler e escrever. Então eu me baseava muito nisso, assim, ... , peguei os livros de Paulo Freire para ler de novo, tentava tirar qualquer exemplo que fugisse da realidade deles, que trouxesse qualquer coisa negativa por estar ali, levar coisa muito distante da realidade deles, então tentava ao máximo, não usar nenhum exemplo que fosse muito distante daquilo ali, assim como eu fazia na comunidade [x] que era um contexto totalmente diferente, eles moravam em [x] né, então eu acho que essa experiência com trabalho voluntário foi a que mais me ajudou, mas na questão de formação, assim, acadêmica .. até então .. nada tinha me preparado para aquele contexto.

Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?

A situação do contexto prisional, elas são muito particulares quando a gente dá aula numa escola regular fora do sistema prisional, a gente não tem que se preocupar com o material que .. que vai usar, se aquilo vai ferir alguém, se aquele vai causar outro dano, se você levar uma bala, um chocolate, vai .. causar uma rebelião, por exemplo. Então a questão dos materiais é muito limitada, ... , A relação que os meninos têm com a língua estrangeira, de ser algo totalmente distante da, ... , eles aprenderem, de eles acharem, assim, que não tem importância que eles não precisam daquilo, que eles não conseguem. Então são coisas assim, ... , bem particulares. E .. e a rotina deles né, então tudo que acontece, você vai dar uma aula no dia, depois de ter acontecido uma rebelião à noite! .. apanharam .. sofreram ou senão depois de um dia de visita. Às vezes você entra na expectativa de dar uma aula super legal que ... que a troca seja super bacana, mas eles estão totalmente chateados, bravos e irritados! e a última coisa que eles querem naquele dia, ... , é aprender qualquer outra coisa, ainda mais uma língua estrangeira.

Questão 16 - Você se lembra de alguma situação em sala de aula que tenha sido marcante para você como professor de línguas? Comente. -

É uma experiência muito marcante, assim .. foram várias. Mas uma de um, de um, aluno que eu tive, chamado [x], ele tava cumprindo a décima terceira medida socioeducativa, já era maior de idade, na próxima vez que ele cometesse algo, ele seria preso .. não como menor, mas com maior, ... , pegaria uma pena bem .. pior do que as ele já tinha cumprido, mas ele era um menino muito atencioso, muito bonzinho, assim. E um dia ele me contou que ele tinha escrito um livro, em outra medida socioeducativa que ele, que ele teve, no Estado de Goiás, ele escreveu um livro, sobre isso, é como se fosse, assim .. um, ... , passo a passo para um menino que que chega no, na situação prisional socioeducativa. Então as experiências, como se preparar, como lidar com tudo aquilo .. e ele me falou muito desse livro, eu fiquei bastante curiosa também, comecei a fazer outras perguntas, ... , e ele era como se fosse um líder ali

dos meninos, então todo mundo, de todas as turmas, conhecia o [x]. E era bom, porque os meninos se espelhavam nele, ele falava muito que queria parar, que .. queria sair da vida, que ele tinha experimentado esse gostinho e do respeito e admiração! que as pessoas olhavam para ele quando ele tinha lançado o livro , ... , então que ele que ele queria muito continuar isso e que, que outros, outras pessoas também pudessem seguir o caminho dele e ele falou que .. que um dia ele queria fazer isso .. éh em inglês, lançar os livros dele em inglês!. Então eu falei “claro, não, você vai conseguir, lógico!” e comecei a dar força, e .. e aí os meninos começavam a falar, a gente aprendia palavras, “ah, essa palavra você podia colocar no seu livro Vinícius” então foi bom, que foi, ele foi como recurso, assim, na minha na minha aula. E aí teve um dia que, eu tava, aí ele falava “ah professora um dia esse livro vai chegar na sua mão, você vai ver e você vai até traduzir algumas coisas do meu livro”. Aí eu falava “não, tá bom!”, aí ele falava “não, minha mãe vai vir de Goiás, vai trazer uma cópia para você e eu não vejo a hora!” e aí um dia se- esse livro chegou na minha mão, uma agente socioeducativo veio trazer, foi um presente do Vinícius e ele escreveu uma dedicatória para você, como ele só podia usar lápis, então a dedicatória tava à lápis falando que .. que um dia aquele livro estaria traduzido para o inglês. Então .. foi , ... , foi muito marcante na hora, eu fiquei até muito emocionada, assim, depois eu não tive mais contato com ele. Só fiquei sabendo por outras pessoas que ele infelizmente! estava na, .. no sistema prisional comum então ele chegou a sair, mas cometeu outro delito e pegou uma pena maior no sistema .. normal, porque já era maior de idade. Mas eu espero, de verdade, que, que um dia eu possa encontrar o [x] de novo e que eu .. até ajude ele nessa tradução do livro.

Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.

Eu acredito totalmente, aliás , ... , eu acredito que a educação ajuda em qualquer situação, no sistema prisional fica muito nítido, assim .. a relação deles com a informação. É o dia que eu contei para o menino que, a que a [...] era a Universidade [...] era pública e que ele podia ir lá, que ele podia ser aluno de lá, que ele podia se formar lá, então eu acho que essas coisas assim não não tem preço, ver um olho brilhante, pensar “nossa, talvez esse menino estude, passe, mude de vida por causa da educação” Então acho que toda! e qualquer informação nas aulas sempre! ajuda, sempre! é positivo. Você vai abrir várias possibilidades, assim, isso em situações, em exemplos e dinâmicas , ... , em qualquer conteúdo. A gente acha que essas pessoas, elas .. pararam de ter interesse, elas não, não tem mais curiosidade nas coisas, mas às vezes é só .. despertar, trazer alguma coisa interessante .. fatos interessantes, contar de um jeito que .. que dê para contar. Eu acho que qualquer informação, qualquer minuto de educação, pode mudar totalmente a vida de uma pessoa. É utopia pensar que , ... , que todos vão mudar e que só isso vai mudar, mas eu acho que se eu não acreditasse na educação, eu já tinha mudado de .. emprego, já tinha mudado de profissão, mas eu acho que qualquer minuto da educação muda MUITO a vida de uma pessoa.

**Questão 18 - Você recebe algum tipo de feedback dos alunos em relação as aulas?
Comente. -**

Eu não recebi nenhum feedback formal , ... , das aulas, recebi alguns comentários de outros professores, falando ai, “aluno tal gostou dessa atividade, achou uma atividade difícil, achou fácil” éh .. ou eles mesmos alunos menos comentavam falar professora a senhora podia fazer essa atividade de novo, mas nada .. formal.

Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?

Eu acho muito difícil alguma disciplina alguma matéria que .. que vai formar um profissional para o sistema prisional .. um professor, assim. Eu acho que , ... , você não tem ideia da experiência, até você ter essa experiência. Só que algumas coisas ajudam bastante que a paixão pela profissão, acreditar! na educação. A partir do momento que você usa educação para tentar ressocializar essas pessoas, para tentar reeducar, para tentar fazer com que não reincidam esses crimes, eu acho que você tem que acreditar TOTALMENTE na educação, acreditar no seu trabalho e acreditar não que você vai mudar todas as pessoas sozinha. , ... , não! .. mas acreditar no poder da educação, no poder da informação. Você pode se preparar como gostando da profissão, preparando sua aula, tendo cartas na manga. Tudo isso ajuda, mas eu acho da questão da realidade do sistema prisional .. eu acho que só experiência vai dizer. Eu acho que as pessoas .. os professores têm que pensar e não julgar seus alunos, chegar sempre .. dis- .. disposto a ensinar, a passar informação e eu acredito que com essa vontade, com essa paixão e com essa crença na educação, eu acho que o contato com a situação prisional fica mais fácil , ... , mas aí só só experiência com esses alunos .. e com esse contexto vai .. vai te dizer se você tá preparado ou não .. ou se, se você quer se preparar ou não para aquele , ... , tipo de sala de aula. Então eu acho que só depois da experiência e, e aí se você tiver curiosidade, se você tiver vontade de tentar buscar estratégias, para tentar enfrentar esse contexto de sistema prisional, eu acho que aí , ... , faz todo sentido de uma formação diferente, mas antes disso eu acho complicado, são situações muito específicas.

Questão 20 - Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?

Não, acho que, que eu falei bastante sobre ensinar outra língua no contexto do sistema prisional, obrigado.

PARTICIPANTE ANTÔNIO

Questão 1 - Por que você escolheu essa profissão? Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

Então eu escolhi a profissão de professor .. de línguas principalmente, porque primeiramente, , ... , um dia eu estava sentado com uma professora de literatura, aí eu perguntei para ela: “Você acha que eu devo fazer Jornalismo ou você acha que eu devo fazer letras?” Ela virou para mim e falou: “Eu acho que você deve fazer letras” Aí no final das contas, eu resolvi fazer letras, realmente. Principalmente, porque eu gostava bastante de literatura, e depois, eu fui entender que, o fato de eu gostar de literatura, tinha haver com algo maior, que era principalmente a linguagem e a língua em si. , ... , éh E como eu não tinha muito contato com a cultura brasileira e tinha muito contato com a cultura inglesa e principalmente, por causa de redes sociais, por exemplo, o Tumblr! eu acabei entrando pro .. para a habilitação de língua inglesa, no final das contas. Por mais que, .. éh, hoje em dia eu acho que a língua portuguesa é muito mais bonita do que a língua inglesa, principalmente, porque eu acho que, depois, ao longo da minha formação no curso de Letras, enquanto futuro professor, a gente desconstruiu bastante a imagem de, de, da língua, no geral, culturalmente, de que o falante da língua inglesa é superior à que a língua inglesa é superior. Ela te dá um acesso superior ee , ... , eu vejo mais língua por um prazer estético, por exemplo, eu acho muito mais bonito falar jogar do que falar PLAY. {} Então, é uma coisa meio isso. E além disso, questão de agora de formação. O primeiro lugar que eu fui trabalhar, foi uma escola [x] e foi uma experiência interessante, porque eram crianças e eu tinha acabado de, , ... , tinha meus 18 anos e eles tinham 11, 12 e eu achei que eu teria um contato maior com eles, e ... é verdade. Ela foi mais fácil, mas ao mesmo tempo, é mais complicado, justamente pelo fato de ser uma escola Espírita / ... / E depois de trabalhar como professor na escola [x], trabalhei como integrante do [x]. É bem interessante, porque desenvolve vários projetos em diferentes áreas. Eu tive a oportunidade de viajar, de lecionar oficinas de português, eu tive oportunidade de assistir palestras, eu tive oportunidade de coordenar eventos, de criar eventos, de... fazer parte de várias coisas diferentes. E foi extremamente interessante. Depois, eu fui para o [x] que, na época, me pareceu (((...))) uma é, uma decisão sensata, mas hoje em dia eu me arrependo, porque o programa, na época que eu fiz parte dele, era basicamente para sair entregando o inglês para os outros, não era uma coisa de, realmente de, uma formação crítica. É uma coisa muito mais de, vamos arrumar formas divertidas de vender em inglês, porque o objetivo do professor de inglês é ensinar língua de uma maneira fácil, de ver filmes e não de uma maneira realmente reflexiva. Então a noção que a gente tinha da linguagem, enquanto imperialista, não era o que era passado para os alunos e não era o que era cobrado da gente. Então, hoje em dia o olho com uma decisão /.../ errada, mas foi uma grande construção uma grande experiência de uma forma diferente de ver as coisas e de trabalhar com as coisas também que é uma forma que não me dei muito bem. Depois disso, comecei a trabalhar na /.../ escola da penitenciária em um lugar bem .. diferente, interessante e engraçado **que me dá prazer de trabalhar e me dá prazer enquanto professor.**

Questão 2 - Há quanto tempo você atua ou já atuou no contexto de educação prisional? Comente.

Eu atuo no contexto de educação prisional desde do ano de [x]. Na primeira, primeiro semestre do ano de [x] foi só como professor de inglês. No segundo semestre, foi tanto como professor de inglês, quanto o professor de artes. Eu conseguir o cargo de professor de artes, porque durante um tempo, eu fiz conservatório de música e ... isso foi, ... o histórico valeu como uma... forma de, de representar que eu poderia dar essas aulas. Durante [x], eu dei aula de Agosto a Dezembro, logo depois da greve dos [x], que foi de grande impacto dentro da penitenciária, ... porque os alunos também fizeram greve, pela falta de alimento, pela falta de estrutura geral que estava acontecendo e durante a paralisação os professores tiveram que ficar dentro da escola, que fica no complexo da penitenciária. E mesmo depois de ficarem durante todo o tempo de greve eles tiveram que pagaram a carga horária dentro de sala de aula, então foi uma coisa complicada. Cada semestre uma experiência diferente, porque as turmas são diferentes então é um contato diferente com todos até entre os professores porque todo ano o corpo docente ele é diferente porque a gente sempre passa, por ser designação e dentro de um complexo penitenciário, a gente tem que fazer diferentes entrevistas além do , ... , de todo o processo de entrega de documentação que acontece na designação que é , ... , a gente tem que conversar, falar sobre se a gente tem uma noção do que dá aula no sistema prisional, ... a gente preenche todo um formulário para saber se a gente consegue lidar com a pressão que é dar aula lá dentro, consegue dar aula para os alunos e etc. A cada 6 meses a gente fazia esse questionário, porque a cada 6 meses a gente renova contrato por mais que seja entre aspas “anual” .

Questão 3 - Você ministra ou já ministrou aulas em outros contextos? Se sim, de que forma eles se diferem da educação prisional?

Eu já dei aula, além do contexto de educação prisional, eu já dei aula em projetos da UFU e também numa escola infantil de primeira à oitava série. e a diferença é que .. dentro de uma penitenciária é .. um projeto de sociedade, é uma microssociedade e tudo interfere: relação entre os professores, relação dos agentes, a relação da turma em relação em relação é .. ao contexto que existe lá dentro. São várias camadas se a gente puder dizer dessa forma, que em Foucault a gente tem a questão do .. da microfísica do poder e dentro de uma penitenciária isso é muito nítido porque a gente consegue observar as relações entre os alunos, se eles estão bem ou se eles não estão, a forma como eles estão recebendo a matéria porque muita das vezes eles não recebem bem a matéria então eles começam a ser meio .. é .. como é que eu posso dizer? Meio .. não agressivos, mas meio .. não subversivos .. mas eles .. eles ficam numa forma de defensiva ((...)) numa... tentativa de não mostrar que eles não estão entendendo a matéria meio que por uma questão de ego e isso é meio que complicado dentro de uma sala de aula. Outra coisa que diferencia bastante também além dessa .. de toda essa relação, é que lá dentro, se um aluno não quer que o professor não fique .. muitas das vezes é isso que acontece. Então o professor ele consegue, um aluno consegue facilmente tirar .. um professor do contexto dele e além de outra coisa que difere, é toda a questão da segurança, obviamente, que a gente tem que passar por uma sala de revista então é a gente mostra todos os nossos objetos, antigamente eram anotados todos os objetos, agora os únicos objetos que a gente anota são os objetos cortantes. Às vezes a gente passa no body scan que é a máquina

de raio-x, na maioria das vezes é ..uma vistoria, na mão mesmo, e às vezes eles não tão nem aí, sabe? às vezes eles fazem brincadeiras assim, de passar a mão em volta e falar “pode passar professor”, sabe? Então é meio complicado, tipo, ao mesmo tempo que as vezes é formal muita das vezes é informal, então é meio complicado. E muita das vezes para a gente entrar dentro de sala de aula a gente tem arma apontada para gente, a gente entra com cachorros. E .. além disso, a gente tem que lidar com ((...)) o agente brigando com aluno dentro de sala de aula, tem que lidar com várias emoções dos alunos que passam muito tempo presos, assim, de dentro de um cubículo de sei lá, 4 metros quadrados. É muito difícil você perceber o ser humano, tipo, com tanta pouca informação tentando entender alguma coisa que está acontecendo em volta dele perguntando, quando você entra dentro da sala de aula, “o que tá acontecendo professor?” e “como é que tá o mundão?” e outras “n” perguntas que eles têm para saber o que que tá acontecendo aqui do lado de fora porque eles não tem esse contato fora da televisão. É uma coisa bem diferente. É uma ((...)) é estranho porque você vê uma micro-sociedade nascendo de indivíduos que estão totalmente presos e tem que lidar com isso. Com a pressão de não poder tomar um sol, então no frio eles passam realmente muito frio eles são é uma questão de .. até física, uma questão de biologia. É complexo .. você pensar nessa diferença, porque é gritante.

Questão 4 - A seu ver, qual a função da educação no contexto de privação de liberdade?

Então .. ao meu ver, nesse áudio, vou falar sobre duas coisas: sobre o que é, e sobre o que deveria ser a função. ambas as duas... ambas, ao meu ver. A função da educação, hoje em dia, dentro do contexto prisional .. eu me pergunto realmente qual é, porque a educação que é fornecida lá dentro ela ainda é muito tradicional, então muita das vezes o aluno ele é simplesmente empurrado de uma série para outra. A gente tem alunos que chegam no ensino médio não sabem escrever uma redação e a partir daí, a professora de português é a culpada de tudo e ela deveria estar passando mais redação. E é complicado porque a gente trabalha com EJA, então em seis meses a gente tem que passar para o aluno o que deveria ser passado em um ano, e além disso a gente tem existência de turmas multisseriadas que é, por exemplo, o sexto e o sétimo ano juntos. Então você vai dar uma aula para o sexto e o sétimo ano e essa única aula ela tem que servir para as pessoas que vão para o sétimo e oitavo ano. Então é um pouco complicado quando você tem alunos de, do 6º ano que acabaram de sair do da primeira a quarta série, que é 1º ao 4º, ano 1º ao 5º ano, e muita das vezes não sabem ler direito ou escrever direito e a partir daí você tem que ser um professor alfabetizador, num nível de .. realmente, ensinar o indivíduo a ler a partir do .. “dois” não vou falar do “zero” porque ele tem uma base mínima. Mas aí você tem .. cerca de ((...)) três anos para transformar ele em um aluno 100% competente, enquanto .. competente que eu quero dizer, no sentido educacional éh .. tradicional. E 3 anos que é um processo aqui a gente teria aqui na rua, dizendo na rua, enquanto as escolas no sistema prisional, cerca de ((...)) cinco anos, seis anos ((...)) seis anos ... éh cerca de seis anos porque tem 6º 7º, 8º, 9º, primeiro, segundo e terceiro. Na verdade, são sete anos, desculpa! Então, é .. chega a ser desumano a gente tem que educar um indivíduo em 3 anos em um trabalho que, na rua entre aspas, é feito em sete. E muita das vezes a gente .. a gente tem impressão de que o aluno está ali na quinta série e fez uma prova

de .. a gente tem a existência de uma prova de posicionamento que o aluno ele fala a série que ele tava e ele é colocado lá, então, por exemplo, a gente tem alunos que pulam todas as séries iniciais, que estão na quinta série, mas durante toda a vida deles, durante 20, 30 anos, eles não tiveram contato com a leitura com a matemática, com a geografia, com ciências e .. a gente tem que ensinar praticamente do zero de novo, porque a leitura e interpretação dele, a interpretação é quase inexistente, porque eles têm a interpretação de .. da televisão que muita das vezes entrega as coisas prontas. E isso é engraçado, uma observação que eles assistem à TV Globo, por exemplo, e outras redes de televisão, por exemplo a Record e .. quando aparece entrevistas do sistema prisional, eles sentem que tem um teor extremamente negativo toda vez que eles falam sobre isso, mas ao mesmo tempo eles acreditam em outras imagens que essa mídia dissemina, por mais que eles discordem com as que .. com a imagem deles mesmos. E isso é interessante, porque a gente também tem que pensar que é o único contato comum de fora que eles têm é a televisão e então as cartas que eles recebem e podem manter dentro da cela. Eu não sei mas, sempre quando eu me imagino numa cela de 4 metros quadrados, com mais seis pessoas, durante .. um mês que seja, eu já me sinto bem mal. Um aluno desse deve passar por várias coisas. Então a formação que acontece ela é muito dessa forma, muito (...) para entregar um pedaço de papel para os alunos e a formação que deveria ser e quer que é a que é passada para todo mundo que é o que tá escrito no PPP da escola, fala sobre a sobre a ressocialização e esse é o lema da penitenciária, assim, que eles levam para tudo. Só que a gente tem uma ressocialização que ela é feita (...) pela escola, pela igreja que vai lá fazer sermão .. e por alguns mínimos projetos que existem aqui e ali de (...) profissionalização, cursos profissionalizantes .. não, não tem curso profissionalizante, lá não tem, só tem o .. caso da pimenta a gente tem a [x] que os meninos fazem chinelos. E além disso.. como eu já disse, tem o trabalho da Igrejas lá dentro que a parte religiosa, tem a parte da escola, tem alguns projetos, por exemplo, que aí já vem do para todos os penitenciários de Minas Gerais, ou então de todos os penitenciários do Brasil, que são alguns concursos que os alunos podem participar e alguns projetos, por exemplo, de leitura para remissão que eles podem ler livros e fazer uma, um resumo, entregar para ele conseguir mais de poder ir embora mais rápido, mas a maioria dos, dos projetos que a gente tem, voltado para ressocialização, eles são mais para diminuir o tempo de pena do aluno, no caso, e não para trazer uma mudança verdadeira. Dá para ver exemplo disso quando você pega para corrigir, esses, não precisa me responsabilidade da escola, mas (...) você pega para corrigir a leitura para o remissão, você ver que os alunos, eles não têm noção de presente, do que é um livro de contos, eles tentam resumir um livro de contos como se ele fosse um romance. Eles viram e falam que eles não conseguem fazer esse tipo de (...) resumo, justamente porque eles não conseguem fazer um sentido entre os diferentes contos, como se eles não conseguissem nem distinguir os diferentes gêneros que existem, nos diferentes gêneros textuais, então é uma coisa meio complexa. Você coloca o aluno para fazer resumos de livros, mas você entrega um livro para ele e ele precisa fazer um resumo de um gênero que ele não conhece, então a gente vê que essa interpretação de texto, ela falta, inclusive nesses nessas pessoas que fazem parte de um projeto que não é da escola, porém deveria ser, porque se esses alunos não tão conseguindo nem interpretar um texto, a escola deveria tá fazendo um trabalho em relação a isso. Porém, éh a escola do sistema prisional, ela trabalha como qualquer outra escola

desvinculada de, de (...) um contato real com a política do contexto, assim digamos. E esses livros, eles são escolhidos pela secretaria de educação e enviados para penitenciária. Por exemplo, na .. na nossa escola lá na [x] a gente tem alguns livros por exemplo Shakespeare, a gente tem a obra completa Murilo Rubião, tem A Droga da Obediência do Pedro Bandeira, tem é os 13 porquês daquela série da Netflix e (...) também os livros são bem variados só que. Existe uma grande dificuldade por parte dos alunos de reconhecer livros que não são romances, no caso (...) mas em relação a essa função da educação lá dentro é, um verdadeiro objetivo prever o primeiro dia dos professores, passar por todos esses desafios criando uma interdisciplinaridade, para mostrar para os alunos que essa ressocialização pode acontecer e que a escola é muito mais do que simplesmente você chegar e correr atrás desse papel que eles acham que eles entraram lá para conseguir.

Questão 5 - O que é importante ao/a professor/professora desse contexto?

Eu acredito que o que é importante para um professor desse contexto é paciência! paciência principalmente, porque ele vai ter que lidar com toda essa microfísica do poder que existe, ele vai ter que lidar com a direção da escola que muita das vezes .. possui interesses em relação à educação que, que eles querem dar para o aluno, que muita das vezes não bate com a educação que o professor acabou de aprender dentro da Universidade, que não bate com a .. forma como a especialista de educação da escola, especialista da educação, especialista da educação da escola não vê, então é um conflito de interesse dentro da escola em relação à matéria para o aluno. Já no primeiro começo, já logo no começo e dentro da sala de aula também é complicado, porque você fica refém do, do aluno, porque o aluno, ele fala para você o que ele quer aprender muito às vezes ele pode discordar disso e pode levar isso para direção e às vezes a própria direção pode virar e falar ou concordar com o que você tá passando ou discordar disso. Então é uma coisa bem relativa (...) Justamente por isso, essa paciência que tem que ser desenvolvida lá dentro e também paciência, porque você vai ter que lidar com os agentes, você vai ter que esperar para poder entrar, muita das vezes você vai ter que escutar o agente falando mal do seu trabalho .. no caso que eu sou professor de língua estrangeira, tenho que escutar o agente virando e falando, por exemplo, que agora até os presos tão aprendendo inglês (...) É estranho você escutar uma coisa dessa, como se um preso não fosse um ser humano qualquer com mesmo os potenciais de, de um ser humano para aprender uma língua. Então aprender qualquer tipo de matéria e isso, para não falar, por exemplo, quando a gente desenvolve algum projeto lá dentro, que a gente pede autorização para direção da penitenciária para levar algum tipo de doce para dentro e a gente tem que escutar um agente que pode comprar um doce a hora que ele bem entender, porque ele tem acesso a rua, falar que “ah agora os presos estão ganhando doce, daqui a pouco eu vou ser preso também para ganhar doce”. É complicado para você ver o egocentrismo da pessoa em um gesto simples, algo tão grande.

Questão 6 - Qual a relevância do ensino de línguas nesse contexto?

Na minha opinião, a relevância do ensino de língua nesse contexto é que você pode levar para o aluno, uma perspectiva de vida completamente diferente, não uma perspectiva de vida, mas uma forma de ver a vida, completamente diferente da que ele tinha, trazendo uma nova cultura para ele e não uma .. e não de uma forma que você vai levar para ele abraçar essa cultura. Mas que ele vai ver essa cultura e vai conseguir contrastar com a dele vai começar a entender que existem diferentes culturas. Então .. partindo para o sentido realmente de educação libertadora, que ele consiga .. criar sua própria língua, não verbalmente falando, mas esteticamente falando em relação à visão do mundo. E isso é importante para um indivíduo que está dentro de do sistema prisional, porque é nítido que tudo que as pessoas falam para uma pessoa que está nesse contexto, faz total diferença. Porque ((...)) quando você, você vê um aluno, você sabe que na cabeça dele, ele acredita que ele tá sozinho no meio daquilo tudo e ele começa a se ver enquanto algo individual, algo longe do todo, algo que no meio de ((...)) de um todo, ele é algo realmente único. Então você começa observar muita das vezes o medo .. no olhar desse aluno. A dúvida em relação ao mundo, em relação à cultura onde ele nasceu, e muita das vezes você vê ou ele afirmando demais ((...)) a cultura da onde ele veio, por uma questão de, de .. saudade, por uma questão de lembrança, para meio que fugir do lugar onde eles estão. Quando você **leva uma língua**, você ((...)) meio que mostra uma coisa diferente para eles, um modo diferente de ver. Eu gosto de pensar isso como uma metáfora de câmera, você pode pegar e filmar uma árvore, se você chegar a câmera simplesmente reto, não vai ter menor graça, agora se você pegar essa câmera girar em volta, mostrar os galhos, mostrar as folhas, mostrar como como ela é realmente grande, como ela realmente tem as suas voltas, como ela tem suas minúcias, assim como a linguagem em uma questão cultural. Porque a gente pode abrir para isso, a gente **pode pegar** dentro de uma língua todas as formas que a pessoa se comporta, a gente **pode pegar** o som da palavra e a forma como esse som ressoa na hora de fazer uma poesia ou então na hora de falar que esse som ressoa, então acho isso bem interessante, mostrar para um aluno, mostrar que .. muita das vezes, fala cantar é bem mais legal e mais bonito e interessante, traz um sentimento diferente do que simplesmente falar sing .. éh um cantar e não um sing.

Questão 7 - Como foi seu processo de formação como professor/professora de línguas?

Para falar sobre o meu processo de formação como professor de línguas, eu acho que eu tenho que começar .. falando da minha época de estudante. Eu tive muito pouco contato com a língua inglesa antes do meu ensino médio. Os contatos foram dentro de sala de aula, eu tinha uma colega que falava mais inglês do que eu e ela simplesmente apontava para um foguete falava que aquilo chamava rocket e que a água se falava water, e eu pensava: “interessante né? saber falar isso! mas pra que que eu vou usar?” porque eu não sabia que existia e que dentro de outros países se falavam outras línguas. Eu pensava que existia uma língua que, que ((...)) o ser humano simplesmente desenvolveu e tinha começar a falar nela ((...)) não sei para mim era simplesmente algo divertido. Até que com o tempo, eu comecei a entender, principalmente através da internet, que existem lugares que falam línguas diferentes e .. eu entrei para uma escola de idiomas. Primeiramente foi no [x] que aí eu fiz seis meses, só que o método de repetição deles não era uma coisa que me agradava. E depois, eu passei por uma

escola menor de bairro que era [x] e lá na época e (...) eu tive tantos **professores nativos** quanto professores brasileiros. E eu acho que o professor nessa formação que mais foi importante para mim foi um professor Holandês que chama [x], porque (...) ele, ele conversava com a gente, basicamente da vida, uma coisa que foi muito importante creio eu, foi **uma abertura de sinceridade que a gente teve, de .. da nossa turma ser três meninos e ele ser um professor homem**. Eu acho que isso foi uma coisa bem importante, porque eram três adolescentes e um homem que tinha acabado de encontrar sua esposa, então tava na vida realmente adulta, com dois filhos e ele meio que contava as experiências que ele teve para a gente saber que ele entendia da vida, usando o inglês. Então, a gente meio que tinha uma .. um, um interesse maior, principalmente por um sei lá, ... se a gente fosse pensar no filtro de Krashen era um momento que a gente estava numa interação que era simplesmente interessante, não era algo que existia (...) existia .. uma obrigatoriedade em que a gente procurava um caminho para o entendimento que a gente tinha interesse, não porque a gente tinha um porquê, mas foi bem interessante. E depois disso (...) dessa época no Colleege, minha formação foi dentro do curso de letras que durante o primeiro ano, eu não creio que tive grande formação. Acredito que minha grande formação, ela veio no meu quarto ano, que foi no terceiro e quarto ano que foram as épocas de estágio que, não porque eu entrei dentro de sala de aula, porque já ficava dentro de sala de aula, mas por que os estágios foram realmente desafiadores, porque eu tinha que escrever sobre o que eu tava fazendo. A primeira vez que usei a literatura para ensinar inglês, então foi algo realmente diferente e desafiador, porque eu não via ninguém tentando ensinar inglês através da literatura.

Questão 8 - Como você chegou ao contexto da educação prisional?

Eu cheguei ao contexto de educação prisional, porque uma amiga minha, já fazia parte desse contexto. Tanto na escola na qual eu trabalhei, como em uma .. em uma outra escola, também no contexto prisional. Por a gente fazer letras juntos, ambos professores de línguas, (...) língua .. não sei. Aí ela acabou me indicando lá, na escola e foi assim que eu cheguei no contexto prisional, através de indicação de uma outra professora. Aí depois dessa indicação, eu passei por uma entrevista. Nessa entrevista foi .. primeiro, só uma conversa, aí depois eu tive que preencher um formulário. Nesse **formulário**, perguntava como reagir a algumas questões, por exemplo, como eu **reagia sob pressão** .. ou então algumas coisas, por exemplo, de .. se **perceber que um aluno tá triste** como é que eu reagiria em relação a isso e algumas outras perguntas em relação a como reagir perto de **cachorros**, se eu tinha medo de cachorro, porque na Penitenciária eles usam cachorro e foi isso! Logo depois que eu preenchi o formulário eles falaram que iam me dar a resposta em no máximo dois dias depois de fazer uma avaliação desse questionário. E foi assim!

Questão 9 - Quais conselhos/orientações você daria a um/uma professor/professora que irá trabalhar nesse contexto futuramente?

Um conselho que eu dou uma pessoa, para uma pessoa que vai trabalhar no contexto de educação prisional, éh .. Tenha paciência e saiba elaborar seus conteúdos, porque você vai precisar disso. Você vai precisar saber como você vai articular o que você quer ensinar dentro de sala de aula, levar em consideração seus interesses em relação ao que você quer, que da matéria que seja apreendida, em relação à própria vontade do aluno dentro de sala de aula, em relação a .. à vontade da Coordenação que geralmente tende ao BNCC que a gente sabe que é bom, mas a gente pode complementar. E ((...)) nunca esquecendo de que a educação no sistema prisional, ela tem como objetivo a ressocialização, por mais que a gente não veja a ressocialização acontecendo logo de cara, porque muitas das vezes, a ressocialização vem da nossa conversa dentro de sala de aula, da nossa mostragem de uma realidade diferente.

Questão 10 - Como esse contexto influencia na sua prática docente?

Nesse contexto a gente tem sempre que pensar o que a gente vai falar, por exemplo, se a gente for falar sobre .. a violência que existe no Brasil, ou sobre o racismo que ainda permanece no Brasil, a gente tem que tomar cuidado, porque muitas das vezes, esses alunos, eles possuem esse esse microfascismo ((...)) { } .. então é, muito complicado, porque alguns admitem e tentam mudar isso, outros se sentem extremamente feridos. Por exemplo, quando surge alguma propaganda, por exemplo, se a gente for trabalhar, socialmente falando, alguma coisa sobre feminismo, seja alguma propaganda que vai discutir sobre a posição da mulher na sociedade. Um aluno .. você vai discutir que a mulher dentro de casa faz todos os deveres, aí um aluno ((...)) e quando você fala isso para ele, ele vai ver isso acontecendo dentro da própria casa e ele vai tentar arrumar argumentos, ele vai tentar muitas das vezes, até tipo, te olhar de uma maneira diferente, como se você fosse um inimigo dentro de sala de aula, por que você tá tocando numa coisa que é meio que uma ferida, porque ele sabe que isso é errado, mas ao mesmo tempo, ele acha que isso é ((...)) não é verdadeiramente algo a se mudar, é só uma .. uma ideia feminista, no final das contas. E isso influencia bastante na prática docente .. esse .. esse pensar, nesse pensar, nesse pisar .. pisar de ovos que é dar aula dentro desse contexto. Porque a gente tá mexendo com homens héteros. E no caso da .. da ala feminina a gente tem que pensar bastante que é meio complicado, a gente pensar nesse contexto, na verdade, porque dentro da direção da escola e da própria supervisão na escola ((...)) é. tem uma imagem da, da ala feminina como uma ala muito emocional, como uma ala muito revoltada e ao mesmo tempo que isso pode ser verdade, isso é mentira. E o que que eu quero dizer com isso, eu quero dizer que, as alunas lá dentro, elas são extremamente espertas elas são extremamente .. elas não são tão sensíveis quanto os professores pensam, mas elas se tornam sensíveis a partir do momento que você contraria elas. E tudo isso, porque que aconteceu dessa .. dessa sempre uma tentativa de adaptação da direção, porque é colocado uma imagem de que elas são diferentes por elas serem mulheres, por elas terem ciclo menstrual e por elas estarem sempre “com as emoções à flor da pele”. Ao contrário dos homens que, por exemplo, a gente vê também extremamente derrubados em sala de aula, assim, falando ironicamente, porque é triste para qualquer um estar dentro de uma penitenciária. Só que em relação à ala feminina, existe muito um estereótipo, de uma feminilidade, de uma certa é loucura, de uma certa histeria por parte das meninas dentro da

sala de aula. Então, a gente tem que levar em consideração a sensibilidade das alunas dentro .. para planejar as aulas e por mais que isso .. isso seja mentira, acaba se tornando verdade, porque acontece é como se a gente estivesse mimando as alunas, pensando dessa forma. E dá para ver o reflexo disso crescendo em [x] anos trabalhando na mesma unidade, na mesma escola prisional. E além disso, a gente tem que pensar sempre que **a gente está num contexto de segurança**, então pensar que a gente vai falar, pensar nas nossas opiniões em relação ao que é certo e o que é errado e... É isso, seguir um plano mais padrão.

Questão 11 - De que forma a aprendizagem da língua (materna/estrangeira) pode contribuir para a formação do aluno privado de liberdade?

Eu acredito que pode contribuir na formação do aluno, principalmente quando a gente pensa sobre interpretação , ... , porque a interpretação de texto é uma coisa extremamente necessária nos dias de hoje quando a gente tem as .. as grandes mídias, a gente têm os celulares agora, que , ... , que éh, a gente tem uma maneira de passar informações do tempo inteiro, de textos que a gente não consegue saber se .. é verdadeiro ou não. Então o ensino de, tanto essa língua materna de uma língua estrangeira é benéfico para essa interpretação de texto. Acredito também que também é importante, por trazer uma nova visão, através de um , ... , de uma explicação da língua através de mostrar que .. a vida, ela é feita de sistemas e que dentro de uma sala de aula, uma escola, ela é um, um sistema , ... , que você aprende, uma língua através de um sistema! que você desenvolve .. você aprende a matemática que também é um sistema, você aprende... sobre / ... / Então, eu acho que traz uma nova visão, por exemplo, tanto a língua materna, quanto a língua estrangeira, a gente não se limita nela mesma, ou seja, éh , ... , o português, ele não vai falar só sobre gramática, inglês não vai falar só sobre a gramática da língua inglesa. A gente vai sempre falar sobre outros textos .. a gente em língua portuguesa a gente pode trabalhar um texto falando sobre reprodução de abelhas, então quando a gente ensina uma língua a gente mostra a... as várias relações que existem entre as várias coisas, a gente causa uma interpelação do sujeito.

Questão 12 - Quais são as facilidades e/ou dificuldades de atuar como professor nesse contexto?

As facilidades e as dificuldades de ser professor no... numa escola prisional , ... , A parte fácil é que a gente dá .. aula em .. somente uma turma , ... , por dia. Então a gente acaba .. podendo planejar e trabalhar com uma aula de não 50 minutos, mas de .. por ser EJA de, de uma aula de ((...)) uma aula de 3 horas é .. 3 horas. Existe a facilidade de que a gente trabalha com uma aula de três horários e não só de , ... , na verdade de quatro horários e não só de .. de um horário. Então a gente consegue construir mais .. tipos de aula, a gente consegue trabalhar mais coisas, a gente consegue desenvolver mais atividades, a gente consegue separa a aula, por exemplo, no caso da língua inglesa, no caso das diferentes competências , ... , então é mais fácil de trabalhar. E também, que a gente .. isso também ajuda que a gente não vai sair, eu não vou sair de uma turma de sei lá, quinta série e vou para uma turma de 7ª série e quebrar totalmente o ritmo .. fazer uma aula completamente diferente. É, mas isso também é ruim, porque não acontece um contato prolongado dos alunos com a língua, então muita das vezes

eu chego na , ... , no próximo mês, porque devido a isso, ela é uma vez por mês. Os alunos não lembram muito bem o que eu tinha passado na última aula, e não só isso sabe .. qualquer outra , ... , qualquer outra... não só na última aula, como nas aulas anteriores, então é .. um pouco complexo .. porque ao mesmo tempo que eu acredito que um contato maior resolveria, eu também vejo que os alunos , ... , eles não estudam, eles não tentam entrar em contato com a matéria, muitas das vezes nem dentro da sala de aula. Porque você passa .. uma atividade, um exercício , ... , você passa a matéria escrita, eles não leem a matéria, eles não leem o enunciado do exercício. Então é complexo, é complicado. Uma dificuldade também é na hora de entrar dentro da sala de aula, que a gente depende dos agentes. Então a gente tem que .. esperar do lado de fora dos portões que dão acesso aos blocos. Logo depois que os agentes, eles passam os alunos pra dentro da cela de aula, nós somos chamados, passamos pra parte de dentro, onde cada professor é passado pra dentro da sua cela de aula. Eh .. essa parte é meio difícil, porque às vezes demora , ... , porque às vezes acontece falta de respeito ou então, por exemplo, não terminaram de passar os alunos e acontece uma revista nos alunos .. então a gente vê! coisas, que a gente não precisava ver!, a gente a gente tem que lidar com a agressividade do cachorro, a gente tem que lidar com um cara apontando arma para nossa cara, e os alunos têm que lidar com isso diariamente, então é uma coisa que também bota a gente para pensar , ... , E pensando sobre facilidade, uma coisa que eu acredito que seja fácil, seja a locomoção para penitenciária, que a gente pode pegar o ônibus ou no terminal central ao longo da Avenida João Naves então é uma coisa tranquila a gente tem um ônibus que nos leva até onde a gente tem que ir, no final de expediente ele traz a gente pra cidade de novo. Acredito que isso seja uma facilidade.

Questão 13 - Em que você se baseia para preparar suas aulas?

Éh .. eu me baseio principalmente .. para preparar as minhas aulas no BNCC , ... , e nos livros didáticos do MEC que foi entregue durante esses últimos anos. **E não só nisso**, .. eu tento procurar referência em músicas, por exemplo .. para trabalhar os verbos, eu tento procurar alguns episódios de seriado para mostrar um acontecimento cultural, mostrar como as pessoas falantes do Inglês então se portam, se expressam, existem de uma forma completamente diferente da nossa. Numa tentativa de principalmente .. mostrar que não existe melhor ou pior dentro dessa situação toda.

Questão 14 - Em que medida a sua formação te preparou para trabalhar com a educação prisional?

Minha formação me preparou para .. trabalhar no contexto prisional, principalmente quando eu penso sobre esse , ... , essa necessidade que a gente tem que levar o social e o contexto do aluno em relação a tudo que a gente está ensinando. E isso é um , ... , um grande ponto. Porque a gente percebe as diferentes realidades dentro da sala de aula. E porque o contrário do que as pessoas pensam, dentro de uma cela de aula, a gente não tem só as pessoas da “favela”, gente , ... , tem pessoas de lugares diferentes. Então , ... , a gente tem que aprender

que cada aluno é um aluno e que cada .. um desses alunos tem uma maneira de se comportar em relação ao que a gente tá ensinando. , ... , A formação também me ajudou em relação à metodologia , ... , que , ... , ficou bem mais fácil de .. desenvolver as aulas, pensar sobre os materiais e decidir que eu colocaria nas minhas aulas, ou não.

Questão 15 - Quais são as particularidades do ensino de línguas nesse contexto?

As particularidades de dar aula nesse contexto são: eh, os alunos, porque eles são privados de liberdade, então a gente tem sempre que lembrar que quando a gente volta para dentro da sala de aula, aquele aluno, ele não passou pela rua, ele não teve novas informações, .. que não as que passaram na televisão e que não as que os professores levaram para eles e que nos receberam através de cartas e .. de não da micro-sociedade que eles acabam criando ali. Éh. Que eles não têm, hmm , ... , A gente tem que pensar que o aluno, ele tá vindo de um contexto de interação completamente diferente do nosso, um contexto de interação onde não existe liberdade de.. sair de onde você tá e ir para algum outro lugar, de .. de você, por exemplo, tá estressado e sentar no seu sofá sozinho e assistir uma televisão, ou então .. simplesmente dar uma volta no parque, ou então simplesmente dar uma volta!, porque não dá para dar uma volta dentro de uma cela. Então isso é uma particularidade, você pensar no físico do aluno, no corpo dele que influencia mental e mental que influencia no físico e nos dois que vão influenciar no portar dele dentro da sua sala de aula. Dele levantar demais, dele .. querer falar demais, dele querer ter notícia do mundo de fora e não muito da matéria e as outras particularidade que é o cuidado com a metodologia, que ela vai ter que ser multifacetada, multifacetada para agradar os alunos, você mesmo, a direção da escola, supervisão da escola e a direção da penitenciária. A particularidade de paciência de .. na hora de entrar dentro de sala de aula.

Questão 16 - Você se lembra de alguma situação em sala de aula que tenha sido marcante para você como professor de línguas? Comente.

Em relação às situações marcantes dentro da sala de aula, existem várias. Além .. dos alunos contarem algumas histórias de vida quando a gente vai discutir sobre alguma questão dentro de sala de aula, éh, acontecem várias vezes de, por exemplo, ((...)) um sentenciado passar mal dentro do bloco e a sala tem acesso a parte de dentro do bloco através de uma janela para a gente poder conversar com o gaiola que é o agente que fica vigiando tudo o que acontece no pátio e nas celas, toda vez que algum sentenciado passa mal, todos os outros começam a gritar preso passando mal em uma forma uníssona, para ver se causa algum tipo de pressão do lado de fora, e para ver se alguém vai atender esse sentenciado. Eu acho que isso acontece principalmente, porque , , lá dentro acontece muita questão de negligência, então, por exemplo, a gente está no meio da aula .. éh começa acontecer essa gritaria e ela perdura por meia hora, até que aparece algum agente para poder resolver o problema desse sentenciado

que tá passando mal. Outra experiência que aconteceu que foi muito marcante foi um dia que, eu tava dando aula no bloco do semiaberto e os agentes, simplesmente .. uma coisa que não acontece, eles simplesmente invadiram o bloco, jogaram bomba de efeito moral .. em uma das celas. Enquanto isso os professores ainda estavam em sala .. geralmente quando vai acontecer esse tipo de procedimento , ... , a gente nem chega a entrar dentro dos pavilhões e nesse dia a gente entrou, aconteceu , ... , toda a questão da bomba .. e durante todo o procedimento que tava acontecendo no andar de baixo, é , ... , eu e um outro professor, a gente estava dando aula no andar de cima, tinha uma professora também no andar de baixo. Só que não perto da, da, da .. cela que aconteceu, tudo .. essa .. esse .. esse, fato. E aí depois de uns 20 minutos que já tava acontecendo o procedimento que eles foram retirar os professores. Eu acho que .. todas as coisas que acontecem, eu acho que essas são as coisas mais marcantes. É porque eles tem muitas coisas e quando a gente tá no contexto prisional, no primeiro ano, a gente consegue perceber bastante essas , ... , essas peculiaridades depois do tempo, isso acaba se tornando normal, porque a gente aprende a lidar com essas coisas lá dentro, tanto através de orientação da direção da penitenciária, quanto através de orientação da própria direção da escola.

Questão 17 - Você acredita que a educação prisional contribui para a ressocialização e reabilitação dos sujeitos envolvidos? Comente.

Eu acredito que a educação prisional, ela pode sim, ser uma .. grande auxiliadora, nessa ressocialização, mas .. a gente tem que levar em consideração que a educação por si só não faz nada, quem faz a educação são os professores. Então , ... , éh, eu creio que essa ressocialização vem a partir do momento que o professor que tá dentro da sala de aula, ele não tem uma imagem do aluno de uma .. mesma imagem .. que a sociedade tem dessas pessoas que são sentenciados à prisão .. que a imagem de que essas pessoas que estão lá dentro .. de uma pessoa pessoas perversas , ... , Pessoas que só pensam em dinheiro, pessoas que .. que não tem uma consciência humana e se o professor não tiver essa consciência a ressocialização nunca vai acontecer e vai ser simplesmente, é , ... , é , ... , algo meio que .. inútil. Porque a gente percebe que essa ressocialização ela começa acontecer de verdade dentro desse contexto quando aluno sente uma certa proximidade, uma certa confiança, NO professor, de que aquilo que ele tá falando, realmente tem um potencial transformador e eu acho que essa questão do potencial transformador, ela vem só, através de um professor que .. tem uma visão de que o aluno, dentro de uma penitenciária, ele é um aluno .. qualquer. Assim como como diz aquela frase, aluno é aluno em qualquer lugar. Então , ... , é sempre necessário ter isso em mente para pensar nessa ressocialização, o , ... , o pensamento do professor em relação aos alunos lá dentro. éh, Isso eu creio que é o principal e eu acredito que essa ressocialização só é feita a partir disso, a partir desse , ... , desse, pensamento de .. de que as pessoas que estão lá, por mais que tenham cometido crimes, elas são seres humanos. E que muita das vezes pode não acontecer.

**Questão 18 - Você recebe algum tipo de feedback dos alunos em relação as aulas?
Comente.**

Eu recebo feedback dos alunos em relação à aula, tanto dentro de sala de aula .. com eles comentando que eles acham sobre a aula, quanto por algumas vezes que aconteceu que os alunos não quiseram falar logo, cara a cara, por , ... , não sei , ... , por eles acharem que , ... , Éh .. eu realmente, não sei. É muito das vezes o feedback, quando ele não acontece diretamente na aula, ele acontece .. acontece, do aluno conversar com outro professor, quando eles não estão gostando da aula, eles conversam com outro professor, que geralmente, esse outro professor leva para supervisão. E a supervisão chama esse professor para conversar , ... , em relação a esse feedback. Então existem essas duas formas principais de feedback, que vem dos alunos, tanto durante a aula que acontece que eles viram e falam para gente .. tanto quanto eles reclamam sobre as aulas dos professores, para outro professor .. que chega na supervisão e vai falar isso para elas e esperar que ela resolvam.

Questão 19 - Como formar um/uma professor/professora de línguas para a educação prisional?

Eu creio que, para formar um professor de línguas, para trabalhar no contexto prisional, a gente tem que pensar principalmente sobre a formação identitária, por quê é extremamente fácil a gente chegar nesse contexto e ver profissionais que olham para os alunos e vem eles com o que a mídia, coloca , ... , veem eles com imagem que a mídia coloca. Que é a imagem de pessoas desumanas, pessoas que não têm coração .. pessoas que não .. tentam entender, que não tem a menor empatia com o próximo. E eu acho que para balancear isso, a gente tem que ter uma um estudo maior .. ee uma formação maior na questão de estudos identitários, porque a gente começa a perceber que a pessoa se formou daquele jeito e ela acabou meio que se envolvendo com essa vida, , ... , justamente por causa dessa formação identitária, formação do local, a .. a questão de oportunidades que foram oferecidas também todo, ... todo um que, que não é simplesmente, a pessoa sai da barriga da mãe já pensando em .. matar .. roubar, ou qualquer outro tipo de coisa. É necessário a gente explicar um pouco mais do “que” social que , ... , move as pessoas, creio eu, para quem , ... , vai trabalhar lá dentro. Pra eles realmente conseguirem entender que, no final das contas .. é , ... , todo mundo ser humano, dentro .. do lado de dentro da cela... do lado de fora e seres humanos que, alguns que tiveram grandes oportunidades, outros que não tiveram oportunidades, outros que não pegaram a oportunidade, porque , ... , se sentiam extremamente associados àquela vida já .. tanto que é extremamente comum, você escutar de , ... , das alunas nos blocos femininos, em relação aos , ... , filhos delas, de que, elas preferem estar presas, porque quando elas estão do lado de fora, elas ficam tão envolvidos no mundo do crime que, que... elas **TÊM QUE** estar envolvidos no mundo do crime para cuidar das crianças e quando elas estão dentro da penitenciária, existem pessoas que cuidam das crianças delas, então elas veem isso como uma preocupação a menos. É .. algumas mães inclusive acham que elas estão melhores longe dos filhos delas, porque elas não conseguem criar os próprios filhos. Então esses são alguns dos um dos fatos que não são levados em consideração por algumas , ... , alguns profissionais

dessa área quando entra dentro de uma sala de aula. É .. como se .. a falta de , ... , essa imagem do sentenciado, não ser .. um ser humano, tirasse a humanidade da pessoa que tá lá. E .. isso é complicado, eu imagino que .. a melhor forma da gente combater isso é entrando mais nos estudos identitários e pensando mais sobre respeito e empatia.

Questão 20 - Há algo que você julgue significativo mencionar sobre o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto?

Eu acho significativo comentar que , ... , dentro desse contexto, as pessoas .. têm uma imagem do inglês, extremamente imperialista, de que .. eles precisam aprender inglês para .. para sair do país .. ou seja, se eles não se veem saindo do país, eles perdem imediatamente esse interesse em relação a língua inglesa. Outras coisas bem específicas do ensino de línguas é que .. existe sempre aquela questão de que .. o aluno, por exemplo, lá dentro que é EJA, que são um pouco mais velhos, eles... quando é língua estrangeira, ele simplesmente .. se eles não conseguem entender. Eles muita das vezes , ... , eles nem tentam .. trazer esse entendimento, tanto pela pelo pensamento da falta de necessidade de aprender a matéria, quanto pela, pela , ... , pela baixa auto-estima de .. e a crença de que eles vão conseguir aprender, porque é algo muito complexo e porque é algo difícil de ser falado. Eles meio que se atropelam, eles tentam , ... , eles querem fazer tudo ao mesmo tempo, eles já na primeira aula deles já querem tá falando, eles já querem tá escrevendo, eles já querem tá lendo. Então... eles estão sempre se atropelando .. muito, .. tanto pela ansiedade, quanto pelo medo de não conseguir. E eu sempre tento em sala de aula, virar para eles e falar , ... , e falar, que se eles soubessem, eu não teria que estar lá. Algumas vezes adianta, outras vezes não adianta. Eu sinto que tem muito a ver com essa baixa autoestima dos alunos em relação a aprender um outro idioma e deles acharem que a aprendizagem de línguas é algo comercial e ponto. Não algo que pode trazer uma desenvoltura social, uma desenvoltura cultural, uma desenvoltura .. geral, sabe? Uma nova visão de mundo. Eu acredito que , ... , a gente, a gente ainda vive um momento muito tradicional , ... , de acreditar que a nossa consciência é a mesma consciência de todos .. a nossa percepção .. é a mesma percepção de todos e que essa percepção uma coisa muito única. E eu acredito que quando a gente só possui uma língua, essa percepção, ela se torna muito mais nítida sabe .. ainda mais ao longo da idade. E eu digo isso, porque .. quando a gente vai ensinar o inglês para esses alunos, eu tenho a impressão de que , ... , eles realmente travam um pouco a cabeça, eles , ... , é realmente, uma quebra tão grande, que alguns deles não conseguem fazer , ... , sair dessa... dessa percepção que eles tiveram durante vários e vários anos que foi construída só a partir da Língua Portuguesa e de .. de um olhar comercial da língua inglesa.

