



DANIELLY DE OLIVEIRA MELO

**PERSPECTIVAS INCLUSIVAS PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO CONTEXTO
PRISIONAL**

LAVRAS – MG

2023

DANIELLY DE OLIVEIRA MELO

**PERSPECTIVAS INCLUSIVAS PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO CONTEXTO
PRISIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Letras -
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciatura.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza

LAVRAS-MG

2023

DANIELLY DE OLIVEIRA MELO

**PERSPECTIVAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS
NO CONTEXTO PRISIONAL**

**INCLUSIVE PERSPECTIVES FOR THE TEACHING AND LEARNING OF
ENGLISH IN THE PRISON CONTEXT**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Letras –
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciatura.

APROVADA em: 20/11/2023

Prof. Dr.: THIAGO DA CUNHA NASCIMENTO

UFLA

Prof. Dr.: ELIASAF RODRIGUES DE ASSIS

UFLA

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza

Orientador

LAVRAS-MG

2023

RESUMO

O presente trabalho visa a discutir as contribuições das perspectivas inclusiva e crítica para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto prisional. Desta maneira, a pesquisa analisa a possibilidade da proposta de uma atividade, sob a base teórica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Letramento Crítico (LC), que tenha como fundamento a Educação Inclusiva - além da compreensão das especificidades e necessidades de cada estudante. Tem-se como ideia primordial as perspectivas da Educação Inclusiva sob um parâmetro sócio-histórico (MANTOAN, 2015), entendendo os diversos espaços em que a EI pode atuar. Outrossim, o estudo baseia-se nos fundamentos do Letramento Crítico (SOUZA, 2020) enquanto ponto crucial para discutir relações de poder dentro e fora do sistema prisional. Aliado a isso, a atividade sugerida analisa a utilização do DUA (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020) para o desenvolvimento da apresentação e do(s) modo(s) de expressões das/dos estudantes. A atividade procura, por meio de uma música em língua inglesa, entender aspectos sociais e históricos - verbais e extraverbais presentes neste contexto da composição. Por meio da figura de Nelson Mandela, busca-se desconstruir rótulos (REIS, 2011) e estigmas, visando, portanto, a ressocialização e a educação libertadora (FREIRE, 2001) desses sujeitos encarcerados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; Letramento Crítico; Educação no sistema prisional.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the contributions of inclusive and critical perspectives to English language teaching and learning in the prison context. Thus, the research examines the possibility of proposing an activity based on the theoretical foundation of Universal Design for Learning (UDL) and Critical Literacy (CL), with a focus on inclusion, in addition to understanding the specificities and needs of each student. The primary idea is rooted in the perspectives of Inclusive Education from a socio-historical perspective (MANTOAN, 2015), recognizing the various spaces in which Inclusive Education can operate. Furthermore, the study is based on the principles of Critical Literacy (SOUZA, 2020) as a crucial point for discussing power relations within and outside the prison system. In addition, the suggested activity analyzes the use of UDL (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020) for the development of students' presentations and modes of expression. The activity seeks to understand social and historical aspects, both verbal and non-verbal, present in this context through an English-language song. Through the figure of Nelson Mandela, the goal is to deconstruct labels (REIS, 2011) and stigmas, aiming for rehabilitation and liberating education (FREIRE, 2001).

Keywords: Inclusive Education; English Language Teaching and Learning; Critical Literacy; Education in the prison system.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|--------|
| Tabela 1 – Materiais, objetivos gerais e espaços necessários para desenvolvimento da atividade proposta..... | 27-28. |
| Tabela 2 - Objetivos comunicativos e eixos da BNCC..... | 28-29. |
| Tabela 3 - Habilidades da BNCC e etapas sugeridas para realização da atividade proposta..... | 29-30. |
| Tabela 4 - Yes-no questions..... | 36. |

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EE – Educação Especial

EI - Educação Inclusiva

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

LT – Letramento Crítico

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1.INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2.REFERENCIAL TEÓRICO..... | 11 |
| 2.1.PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.... | 11 |
| 2.2.EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO..... | 13 |
| 2.3. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL..... | 15 |
| 2.3.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS NO CONTEXTO PRISIONAL: LEIS, CONTRATOS SOCIAIS E A INCLUSÃO..... | 16 |
| 2.4. A RELAÇÃO ENTRE EI E O ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PRISIONAL.. | 18 |
| 2.6. ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PRISIONAL..... | 20 |
| 2.6.1. DUA (DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM) E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA..... | 24 |
| 2.7 LETRAMENTO CRÍTICO..... | 25 |
| 2.7.1 LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA..... | 26 |
| 3. METODOLOGIA..... | 27 |
| 3.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A ATIVIDADE..... | 28 |
| 3.1.2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA..... | 29 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ATIVIDADE..... | 29 |
| 4.1. A SONG FOR A CHANGE..... | 30 |
| 4.2. ASPECTOS DO DUA..... | 33 |
| 4.3. ASPECTOS DO LETRAMENTO CRÍTICO..... | 35 |
| 4.4. O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E O LETRAMENTO CRÍTICO COMO PILARES DA INCLUSÃO..... | 36 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 40 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 42 |

1. INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória enquanto pesquisadora, questioneei minha própria formação docente, uma vez que, por ser mulher e por ser parte da comunidade LGBTQIAPN+, reconheço o sentimento de exclusão. Nós mulheres LGBTQIAPN+, pertencentes ao proletariado, e outras minorias sociais¹ – negros, povos originários, pessoas em situação de deficiência e tantos outros, temos nossos direitos fundamentais e básicos violados; temos, sobretudo, a ameaça diária do direito à vida enquanto cidadãos e cidadãs. O interesse pela temática, portanto, surgiu paralelamente ao sentimento de exclusão que é compartilhado por mim e por “todas as pessoas que de alguma forma foram ou se sentem estigmatizadas ou excluídas porque ousaram existir do jeito que são em algum sistema, em algum contexto” (SOUZA, 2014, p.9).

A partir desse fato, entendi que a educação pode ter um papel fundamental para trazer protagonismo a esses sujeitos que precisam ser escutados. Mas, me deparei com a realidade de exclusão que também assola a educação. Ela não está acessível em todos os espaços e, tampouco, a todos os sujeitos.

Por esses fatores, este trabalho traz a necessidade de pensar e repensar a educação em função dos sujeitos, de modo que iremos indagar se ela alcança todas as camadas sociais ou se atinge apenas uma parcela privilegiada da sociedade. Quando ainda se tem o verbo ‘incluir’ ao lado da terminologia educação, podemos entender que sua significância diz respeito ao ato de trazer algo que está de fora, que não faz parte. O ensino de língua estrangeira, neste contexto, constitui-se para além de um direito constitucional, uma vez que, ao aprender uma nova língua, ampliamos nossa concepção sobre aspectos sócio-históricos e também compreendemos a nós mesmos. É, portanto, a partir dessa compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo que é possível combater as inúmeras maneiras de exclusão.

Essa problemática se amplifica quando pensamos nesses sujeitos em um espaço prisional². Enquanto aqui fora lutamos por nossos direitos humanos, dentro da prisão, essas pessoas comumente estão sofrendo um processo de desumanização. Além da

¹ O termo “minorias” diz respeito ao fato de que que são minorias em sentido de direitos não necessariamente em sentido quantitativo.

² O termo utilizado durante o trabalho será “prisão” para fazer referência “a cárcere, estabelecimento prisional, penitenciárias e quaisquer contextos de privação de liberdade por determinação judiciária”. [Estabelecimento prisional, penitenciária, cárcere e prisão - Ciberdúvidas da Língua Portuguesa \(iscte-iul.pt\)](http://iscte-iul.pt)

discriminação como sujeito, há também a marginalização por conta da sua situação perante a sociedade. Deve-se ressaltar, neste momento, que enquanto educadores devemos buscar maneiras de fazer com que a educação cumpra seu papel primordial e que inclua aqueles que de alguma forma se sintam excluídos. É por esse fato que a educação surge ou deve surgir como um meio de alcançar todas as pessoas independentemente de sua situação social, sua condição física, econômica ou situação³ gerada por determinação judicial.

A Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, declara que a educação deve ser “direito de todos e dever do Estado e da família”, de modo que o sujeito atinja seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Para reforçar, o artigo 6º torna explícito que o sistema educacional é, sobretudo, um direito social, assim como a “saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Entretanto, essa educação ainda não está disponível e acessível para todas as camadas sociais e econômicas; dessa forma, muitas e muitos não podem ser transformados por ela. O que deveria ser cumprido, permanece estático no papel, uma vez que pessoas no sistema prisional, bem como uma parte da sociedade, nem sempre são tratadas com a dignidade que lhes é devida. Nessa mesma direção, aprender uma língua estrangeira torna-se outro direito que não lhes pode ser obliterado.

Sabemos que aprender uma língua estrangeira é algo que está estritamente relacionado aos aspectos sociais e econômicos. A exemplo disso, a língua inglesa, por sua vez, pode ser vista pelas/os estudantes da escola básica pública como algo que elas/eles não irão utilizar em sua vida ou até mesmo um elemento que não faz parte de sua realidade. Isso porque as classes dominantes que detêm o poder não estão preocupadas em popularizar o conhecimento e estabelecer oportunidades para os sujeitos. Considerando que o acesso à uma língua estrangeira é um direito de qualquer cidadão ou cidadã, mas que não são todos/todas que usufruem, este trabalho se justifica a partir do seguinte questionamento: como iremos assegurar que os carcerários tenham acesso à apreensão de um artefato cultural restrito a uma elite? Novamente retomo a questão da inclusão, de modo que possamos refletir sobre quem tem acesso à educação e ao ensino de línguas

³ O termo “situação” implica na relação de controle do estado sobre o corpo, uma situação dentro da condição.

estrangeiras – como a língua inglesa, consideradas como privilégios dos detentores do capital.

Quando entendemos que a Educação Inclusiva traz a ideia da educação como direito de todas/todos, não podemos separar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira desse direito fundamental (SOUZA, 2023). Trata-se de um direito assegurado por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 36, inciso III; pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira (BRASIL, 2006) e pela Base Nacional Comum Curricular (SOUZA, 2023). Conforme o mesmo autor, “[...] não há como falar de inclusão na era globalizada se não levarmos em consideração o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras nesse cenário” (SOUZA, 2023, p. 271-272)

A partir dessa discussão sobre inclusão e ensino-aprendizagem de inglês no contexto prisional, este trabalho tem como objetivo propor, por meio de uma atividade, possíveis contribuições da Educação Inclusiva para orientar o ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva crítica no contexto prisional. Assim, a EI propicia um ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva crítica no sentido de questionar a invisibilidade de identidades e realidades, como a da própria pessoa em situação de cárcere, que a sociedade pode tentar mascarar. Essas questões envolvem a educação como um direito que é comumente violado, também entendendo a necessidade de discutir a marginalização de grupos minoritários e o fato de tornar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um processo elitizado.

A base teórica será pautada na investigação das formas com que a EI pode de forma prática e de maneira significativa para um ensino crítico e reflexivo, utilizando, portanto, as ideias do e.g. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) juntamente ao Letramento Crítico (SOUZA, 2023). A Educação Inclusiva pode significar, dessa forma, como uma perspectiva para trilhar caminhos para uma educação que inclua sujeitos marginalizados e que possa se basear nos fundamentos de Paulo Freire (2001), sob uma perspectiva libertadora. Considerando o objetivo deste trabalho, ele está organizado da seguinte forma: Panorama da Educação Inclusiva no Brasil; Panorama do Ensino-aprendizagem no Contexto Prisional; EI e sua relação com a educação no contexto prisional; A relação entre EI e o ensino-aprendizagem de Inglês, metodologia, análise e discussão dos dados e considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento um panorama da educação inclusiva no Brasil conforme as subseções seguintes.

2.1 Panorama da Educação Inclusiva no Brasil

A terminologia ‘educação inclusiva’ soa bastante redundante, visto que, se é educação, ela tem a necessidade de incluir. No entanto, o que se sabe é que a história da Educação Inclusiva ou Educação Especial foram perpassadas pelo viés da exclusão e estigmatização das pessoas pelas suas diferenças, sobretudo física e intelectual.

Mantoan (2015) discorre acerca da proposta da educação inclusiva partindo de suas experiências enquanto professora. A docente e pesquisadora aponta para uma pluralidade natural quanto à questão da aprendizagem como também à própria convivência humana. Para além disso, Mantoan (2015, p. 9) amplia e reflete sobre nossa própria formação, pois,

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (MANTOAN 2015, p. 9)

É, portanto, a partir dessas ideias que a autora discute sobre a instituição escolar, de modo que possamos enxergar a educação inclusiva como uma espécie de ruptura do modelo tradicional de ensino-aprendizagem. MANTOAN (2015, p. 12) reafirma que a “inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional [...]”

A *priori*, a EI procurava atender especificamente aqueles estudantes que eram (e que são) marginalizados do grupo nomeado como “alunos normais” (MANTOAN, 2015, p. 23). Sob um parâmetro histórico, a educação inclusiva sempre foi um tabu no caminho percorrido pela sociedade brasileira. No Brasil Colônia, por exemplo, não havia nenhum tipo de política que centralizasse a figura das pessoas que eram marginalizadas do meio

social (SOUZA, 2014). Jannuzi (1992) e Mazzota (2005) apontam que somente em 1854 e 1857 foram criadas instituições voltadas para cegos e para mudos – vale frisar que ainda era excludente, visto que nem todas as pessoas cegas e mudas podiam ter acesso à educação - devido aos fatores socioeconômicos, por exemplo. Foi apenas a partir de 1874 que foram desenvolvidas as instituições voltadas para sujeitos em situações de deficiência intelectual.

Nesse sentido, no momento em que o Brasil iniciou seu momento de república, foi possível visualizar políticas mais voltadas para a área da psicologia e da saúde mental, ampliando, ainda, para a formação de professores sob a perspectiva de incluir quem se encontrava excluído (SOUZA, 2014). Segundo Souza (2023), Helena Antipoff (1892-1974) foi um grande nome da psicologia nessa época, uma vez que foi desenvolvido em 1929 o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Posteriormente, a psicóloga criou a Sociedade Pestalozzi⁴ de Minas Gerais, que iria servir de exemplo para instituições ainda existentes.

Entendeu-se, contudo, a importância da educação escolar voltada para essas pessoas que foram por muito tempo invisibilizadas pela sociedade. Foi um processo que teve por consequência a criação da primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – vale ressaltar que conforme Bezerra e Antero (2020), esse fato resultou de um despreparo da educação pública para lidar com as diferenças dos estudantes em situação de deficiência. Por isso, ressaltamos que o modelo educacional ainda permanecia excludente.

Durante o momento da ditadura, o Brasil foi marcado pelo processo de institucionalização da educação especial nos âmbitos escolares (GLAT; FERREIRA, 2003). Os autores ainda apontam que a educação especial (EE) foi inserida juntamente ao plano de governo da época, aliada aos modelos tecnicistas e assistencialistas. A EE passou a obter mais visibilidade, uma vez que existiam “[...] as idéias de normalização e integração” alinhadas ao “atendimento especializado e interdisciplinar” (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 5).

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi foi um educador suíço que defendia a educação dos menos privilegiados e enfatizava métodos de ensino voltados para o fortalecimento das habilidades próprias do aluno.

A educação inclusiva, em sua forma concreta, constitui-se como um movimento recente, mais expressivamente a partir dos anos 90 - apesar dos esforços individuais de pessoas e grupos que já lutavam anteriormente àquela época pela Educação Inclusiva. Bezerra e Antero (2020) ressaltam que o processo de exclusão parecia inacabável até meados dos anos 80, tendo em vista que as minorias eram e **são** invalidadas da sociedade - tendo seus próprios direitos violados. Nascimento; Chaves; Costa; Torres (2020) abrem caminho para um questionamento sobre o desenvolvimento da inclusão desses sujeitos; pois, a janela foi aberta por meio de institutos para pessoas em situação de deficiências visuais e auditivas. Entretanto, a porta ainda permanecia fechada dando espaço à exclusão das demais pessoas que se encontravam em situação de marginalização social.

2.2 Educação Inclusiva e a Legislação

A educação inclusiva é um direito hoje assegurado por diferentes leis. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ressaltava, por meio do Art. 26, que,

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (p. 5)

Ora, trata-se de uma declaração em que todo ser humano – sem exceção – têm o direito à escolarização ou instrução. A Constituição Federal de 1988 ainda reafirma, por meio do Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa trajetória em prol de uma educação inclusiva, vale ressaltar a Declaração de Salamanca, que ocorreu no dia sete de junho de 1994. A construção da ideia de uma educação para todos era essencial, visto que havia o reconhecimento da

[...] necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (UNESCO, 1994, p.1).

Por meio dessas considerações, podemos questionar as razões pelas quais nem todas as pessoas têm direito e acesso à essa educação – levando em consideração aspectos que transcendem a ideia inicial da EI.

É indispensável, portanto, discorrer sobre as diversas ramificações que podemos encontrar dentro da própria educação inclusiva. Em outras palavras, é necessário entender que a prática de exclusão vivida por toda a história da sociedade brasileira resultou em um número exorbitante de jovens e adultos – e também crianças – que fazem parte de um grupo sem oportunidades e sem acesso à educação (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017). Trata-se, portanto, de uma problemática que engloba questões que vão além da ideia primordial da EI. O Ministério da Educação trouxe essa perspectiva, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁵(CNE/CEB N°2) discutindo a tradição em que a educação especial tem sido relacionada aos discentes que estão em situação de deficiência e/ou condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos. Entretanto, a visão hodierna é que amplie essa perspectiva, fazendo com que a educação inclusiva possa ser contemplada como um “corpo” acolhedor de pessoas com ou em situações de:

[...]dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. (BRASIL, 2001, p. 43-44)

A EI, dessa forma, pode também servir a todas as pessoas que foram marginalizadas pela sociedade. Devemos ter em mente a ideia de que a igualdade se concretiza através do reconhecimento das diferenças (SANTOS, 2003) e é por meio dessa diferença que diminuimos as desigualdades. Para além dos aspectos físicos e psicológicos é preciso incluir elementos socioeconômicos e espaciais – no caso da educação fora do espaço escolar. A educação, em qualquer instância, “têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade” (MANTOAN, 2015, p. 35).

⁵ Disponível em: [Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

Portanto, para que não se caia na falácia de que os estudantes são fracassados ou incapazes, reafirmo, em conformidade a Souza (2020, p. 73), que sinto incômodo ao ouvir determinadas expressões que ditam sobre uma incapacidade desses sujeitos. Isso porque “[...] elas simplesmente invisibilizavam seus estilos de aprendizagem”; ou seja, não considera as particularidades dos estudantes. É por meio da educação inclusiva que se reconhece as diferenças e esse reconhecimento fomenta a necessidade de incluir o sujeito que foi estigmatizado e excluído pela diferença criada pelo padrão normativo e hegemônico. Podemos – e devemos – discutir sobre como incluir o sujeito que não carrega um nome, mas, por outro lado, constitui-se como um rótulo - formas de nomeação (REIS, 2011). Por exemplo, no caso de uma pessoa que cometeu uma infração e que está dentro do sistema carcerário, “[...] o tratamento com o desviante pode ter como base e princípio o rótulo que se cola moldando e sancionando as (rel)ações [...]” (REIS, 2011, p. 38).

2.3 - Breve contextualização sobre a Educação no Contexto Prisional

O direito à educação sempre foi uma busca incessante de um grupo de pessoas com minoria de direitos, embora seja a maioria em números, como, por exemplo, a população negra. Quanto à educação destinada às pessoas em situação carcerária, da mesma maneira, ocorreu por meio de movimentos sociais e a partir de discussões teóricas nos setores educacionais e de direitos humanos (SOUZA; NONATO; BICALHO, 2017). Para Miranda, Vasconcelos e Justi (2019, p. 106) “a educação prisional é oriunda de um longo processo de conquistas advindas da constituição de movimentos em defesa dos Direitos Humanos no Brasil”. Esse direito, estritamente falando do sistema prisional brasileiro, passou a ser assegurado a partir da Lei de Execução Penal, Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Essa lei, portanto, reafirma “que a finalidade da execução das penas é buscar a reintegração social da pessoa condenada” (OLIVEIRA; SANTOS, 2020). Ainda em conformidade aos autores, foi a partir da Constituição de 1988 e de convenções internacionais que o Ministério da Educação entendeu a necessidade de desenvolver a Educação de Jovens e Adultos dentro do espaço prisional.

Adiante, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), em 1994, a partir da resolução nº 14/1994, compreendeu que “a assistência educacional

compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso” (BRASIL, 1994, p. 05). As Diretrizes Nacionais ainda consumaram a Oferta de Educação no sistema carcerário por meio da Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). Tratando-se de uma documentação mais recente, foi no ano de 2011, por meio do Decreto nº 7.626/2011, que se criou o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, havendo a finalidade da busca pela reintegração social do sujeito que se encontrava em situação prisional com base na educação (BRASIL, 2010).

Nos tópicos anteriores mencionamos sobre a questão legislativa. Entretanto, esta pesquisa fundamenta-se na ideia de que a educação se constitui como um fator indispensável para “[...] prevenir a reincidência criminal e orientar o retorno à convivência em sociedade” (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 5). Devemos ter como base uma educação libertadora (FREIRE, 2001), que reflita e que faça com que o sujeito amplie suas reflexões sobre a própria realidade; trazendo a ideia da humanização do indivíduo e do coletivo (FREIRE, 1967). A EI opera, desta forma, como modelo de resistência à forma tradicional de ensino, entendendo que esses tradicionalismos “refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade” (MANTOAN, 2015, p. 57).

2.3.1 - Educação inclusiva para pessoas no contexto prisional: Leis, contratos sociais e a inclusão

A palavra lei, em sua essência, traz o significado de “aquilo que se lê” (REIS, 2011, p. 19), o que pode ser entendido como algo que deve ser lido e respeitado, a fim de que se preserve a ordem entre os sujeitos e que haja controle na sociedade. Adiante, pode-se questionar qual é a origem e o fundamento dessa lei para que seja possível entender as consequências para quem não a segue.

Para o filósofo Rousseau (1965), o homem sai do seu estado de natureza para um contrato social, que se constitui como a realização da vontade geral. Em outras palavras, a lei, para o autor, é centralizada no homem – aquele que é sujeito de todo o direito. A primícia da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* discorre sobre o homem em seu estado natural, um ser puro e não-corrompido.

Esse ser primitivo para o autor atende às necessidades físicas e imediatas. Rousseau (1965, p. 155) ressalta que

[...] Seus desejos não vão além de suas necessidades físicas; os únicos bens que conhece no universo são a nutrição, uma mulher e o repouso; os únicos males que teme são a dor e a fome. Eu digo a dor e não a morte, porque jamais o animal saberá o que é morrer; o conhecimento da morte e de seus temores é uma das primeiras aquisições feitas pelo homem, ao distanciar-se da condição animal

Azevedo (2008) corrobora Rousseau, ao construir a figura do homem como pré-social e instintivo, isto é, que atende aos sentidos naturais. O autor ainda revela que esse indivíduo se encontrava isolado, visto que não possuía a capacidade de pensar - outrora estava preocupado com suas condições físicas e de sobrevivência. Portanto, os aspectos que se entende como social, moral e político são construções culturais da civilização, de modo que não há ligação com a natureza.

A problemática se instaura a partir do contrato social e do que Azevedo (2008) nomeia de *propriedade privada* que, para o autor, é o ponto crucial que fundamenta a desigualdade entre os homens. A partir do vínculo entre os nomeados como *sujeitos* compreende-se a “troca de produtos – troca de propriedades” (p. 166) como a concepção de possuidor de algo, ou seja, aquele ser primitivo que atendia às suas próprias necessidades, passa a atender aos desejos do outro. Neste momento, surge a desigualdade, sendo que alguns acumulam propriedades enquanto outros permanecem escassos.

Esta luta constante é destrinchada por Marx e Engels logo na primeira Seção I do Manifesto Comunista (2005) quando ressaltam que, ao longo da história da humanidade, a sociedade não aboliu os antagonismos de classe,

Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor feudal e servo, mestre da corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira ou pela destruição das classes em conflito. (MARX.; ENGELS, 2005. p.40)

Esse estado de guerra foi previsto por Rousseau (1965), uma vez que a solução cabível que se encontrou foi o “estabelecimento do pacto social” (AZEVEDO, 2008, p. 167) que, em outras palavras, seriam as leis e os regulamentos. Esse pacto, portanto, ressalta

as vontades gerais acima das vontades individuais, sendo para Rousseau o fundamento para as desigualdades de condições entre os homens.

Ao compreender o contexto e as implicações históricas, entendemos que Rousseau (1965) e Marx e Engels (2005) previam que fatores econômicos e sociais iriam resultar em uma sociedade excludente e individualista. A educação inclusiva, portanto, busca diminuir os impactos, ainda que inevitáveis, dessa sociedade que insiste em marginalizar e apagar sujeitos.

Quando entendemos a educação inclusiva para além da sua ideia primordial, isto é, voltada para pessoas em situação de deficiência, compreendemos que há também fatores ecológicos e socioeconômicos que influenciam no processo de exclusão (BRASIL, 2001). Além disso, essas minorias sociais – pessoas em situação de deficiência, a comunidade LGBTQIAPN+, pessoas pertencentes às classes mais desprivilegiadas – podem necessitar da EI duas vezes. Melhor dizendo, enquanto pessoas livres são invisibilizadas, quando privadas de sua liberdade, tem-se o processo de desumanização.

Esse processo de desumanização ocorre uma vez que há um estigma social para um ex-presidiário (OLIVEIRA; SANTOS, 2020) que, “[...] ao colocar essas instâncias juntas – a educacional e a prisional –, atribui rótulos tanto ao espaço, quanto aos ocupantes desse espaço” (REIS, 2011, p. 183). Esses sujeitos são, portanto, invisíveis enquanto pessoa livre e enquanto estão dentro do espaço prisional.

A EI, por sua vez, atua como uma forma de alcançar esses indivíduos que não tiveram oportunidades ou acesso ao sistema educacional. Assim como os indivíduos devem cumprir suas penas, eles também devem ter acesso ao processo de ressocialização. Os direitos de antemão negados devem ser colocados em vigor, conforme a Lei de Execução Penal, Art. 18-A: “O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização” (BRASIL, 1984, p. 02). Por isso, as disciplinas que são ofertadas dentro do espaço escolar também aparecem no currículo prisional – ainda que sejam consideradas como elitizadas.

2.4 - A relação entre EI e o ensino-aprendizagem no contexto prisional

O ensino-aprendizagem de inglês pode parecer algo distante da realidade de muitos, algo específico de uma classe social que detêm os meios de produção. É comum ouvir dos estudantes de escola pública que aprender uma língua estrangeira é algo fora da realidade deles; mais do que isso, trata-se de algo que não será útil para seu futuro enquanto cidadão ou cidadã e enquanto profissional. LEFFA, (2007, p.2) discute sobre esse processo de exclusão ocasionado pela autoexclusão:

[...] incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. As pessoas seriam pobres por opção, os analfabetos por resistirem à escola, os desempregados por preferirem a assistência do governo. Todo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade. Ao lado do discurso aberto da inclusão existe a prática invisível da exclusão.

Souza (2020, p. 85), por sua vez, aponta para uma educação em que "não podemos **deslegitimar** a escola pública como espaço de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras". Da mesma forma, devemos entender o espaço prisional como um ambiente inclusivo e que deve oferecer condições de ressocialização e de oportunidades para aqueles que não tiveram acesso à educação.

Assim como no ensino básico, o ensino de língua inglesa é inserido no sistema prisional dentro da educação de jovens e adultos (EJA), conforme (CARREIRA, 2009). Por isso, em concordância com a lei do Plano Nacional de Educação (PNE), entendia-se que, até o ano de 2011, o Brasil deveria "implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio". REIS (2011) ressalta que a LDB de 1996, sobre a EJA, frisa em uma educação para sujeitos "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Com isso, pode-se entender a importância de levar a EJA para indivíduos estigmatizados e marginalizados pela sociedade, visto que essas pessoas que não terminaram seus estudos apresentam diferentes idades e diferentes graus de instrução (REIS, 2011). A autora ainda ressalta que esses estudantes podem apresentar dificuldades em relação à aprendizagem, além de haver um "[...] alto índice de reprovação e repetência e as séries ou ciclos já não correspondem à sua idade" (REIS, 2011, p. 29).

A ideia de trabalhar com recursos audiovisuais ou com aspectos que necessitam de artefatos tecnológicos apresenta-se como uma solução, entretanto, pode também ser

visto como um problema devido à estrutura espacial e material que estarão disponíveis nesse processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Neste momento, devemos indagar sobre questões que se relacionam com a infraestrutura disponível para desenvolver atividades do desenho universal para a aprendizagem (DUA). Conforme (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 452), os ambientes educacionais no sistema carcerário apresentam inúmeros desafios, visto que “[...] essas escolas funcionam em espaços prisionais que foram “adaptados”, e não “planejados” para serem, realmente, espaços escolares contextualizados às necessidades de seus sujeitos”.

Por isso, é válido que sejam avaliados os aspectos materiais e imateriais durante a preparação de currículos inclusivos nesse espaço. Ferreira; Silva (2018, p. 453) evidenciam que há a necessidade de repensar em uma educação inclusiva de uma forma que atenda a todos os estudantes, disponibilizando laboratórios de informática que tenham “[...] a compatibilidade entre a quantidade de equipamentos disponibilizados e o número de estudantes a serem atendidos”. Os autores também ressaltam a importância da acessibilidade para educandos em situação de deficiência, utilizando, por exemplo, a instalação de um computador “[...] que respeita os critérios de acessibilidade e programas instalados para Pessoa com Deficiência Visual e/ou auditiva [...]” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 453).

Essas estratégias juntamente aos recursos materiais auxiliam para uma educação menos excludente, em prol do desenvolvimento de espaços de ensino-aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os alunos, também incluindo aqueles com deficiência (FERREIRA; SILVA, 2018). Ademais, é necessário que, neste ambiente, as estratégias sejam voltadas para um ensino que leve em consideração a recepção dos estudantes quanto ao conteúdo, as formas de expressão ou expressões dos discentes, e, por fim, o engajamento e o envolvimento desses/dessas estudantes no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). Vale frisar que a aprendizagem de uma língua estrangeira porta-se como um direito de qualquer cidadão, assegurado pelos direitos humanos, pela LDB e premissas da BNCC - sobre a inclusão do ensino-aprendizagem de inglês para as pessoas no contexto prisional.

2.6 – Estratégias para a Promoção da Educação Inclusiva no Contexto Prisional

Ao entendermos que a educação inclusiva opera em diferentes contextos e espaços, precisamos compreender também que ela atende diferentes sujeitos com suas próprias individualidades e identidades. Isso significa que tem relação direta com a forma que se dá o processo de ensino-aprendizagem e também se refere à recepção do estudante, uma vez que,

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2015, p.79)

Essa diferença apresentada por MANTOAN (2015) nos remete à necessidade de ampliar as possibilidades de ensino; mais do que isso, transferir o protagonismo aos estudantes. A autora ainda ressalta que “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos” (MANTOAN, 2015, p. 65).

É indispensável, neste processo, que se considere a recepção dos discentes, partindo da ideia de que nem todos aprendem da mesma forma e sob os mesmos preceitos (BRASIL, 2016). O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por sua vez, apresenta a perspectiva de utilizar diferentes estratégias de conteúdos, métodos, materiais e avaliações que possam priorizar a figura do estudante, entendendo o modo com que cada indivíduo aprende (CRISTOVAM; CAPELLINI, 2021). Além disso, esse processo pode também estimular “[...] o interesse e a motivação dos estudantes para aprendizagem” (CRISTOVAM; CAPELLINI, 2021, p. 5). Essa perspectiva traz a ideia de que a escola e a educação inclusiva devem:

Inserir nessas práticas a realização dos seguintes princípios:
(A) Singularidade. Cada aluno é único; portanto, a escola precisa traçar metas individualizadas juntamente com o aluno e/ou a família dele. (B) Inteligências múltiplas. O professor, ao ensinar o conteúdo de sua disciplina, precisa estimular e utilizar o cérebro inteiro de cada aluno. (C) Estilo de aprendizagem. O professor, ao preparar suas aulas, precisa pensar em atingir o modo como cada aluno aprende melhor. (D) Avaliação da aprendizagem. A escola precisa adotar o sistema baseado em ipseidade (comparar a avaliação de cada aluno com as outras avaliações do mesmo aluno e não de outros alunos), em continuidade (todas as aulas servem como

fontes de evidência do aprendizado) e em inclusividade (avaliar para incluir e não para excluir o aluno). (E) Coerência. (SASSAKI, 2006, p.26)

A educação inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desta forma, podem agir como uma maneira de considerar a diversidade e a variabilidade existentes dentro do contexto educacional (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). Isso porque currículos que são desenvolvidos em situações imaginárias não atendem de forma justa às necessidades específicas de cada estudante. O autor ainda pontua que o fracasso desses currículos se deve ao fato “[...] que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 735).

Para contextualizar, a proposta do DUA teve sua origem nos Estados Unidos, de modo que a educação tinha como objetivo a experiência do aprendiz propriamente dita. Em outras palavras, apresenta-se a relevância do aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem (CAST, 2014). No Brasil, o DUA tem ganhado mais visibilidade recentemente considerando a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) que no artigo 3º, para aplicação da lei, sugere no inciso II

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

A perspectiva, por sua vez, tem sua fundamentação na neurociência, compreendendo que o cérebro é constituído por um grupo de redes que são interdependentes e interconectadas (RIBEIRO; AMATO, 2018). Três elementos, neste momento, são imprescindíveis: sendo a rede afetiva o pilar do envolvimento do discente; o reconhecimento sendo as informações transformadas em conhecimento; e, por fim, a rede estratégica - isto é, como determinadas atividades serão executadas (CAST, 2014); (RIBEIRO; AMATO, 2018).

Conforme SEBASTIÁN-HEREDERO (2020), existem três princípios fundamentais que são as bases das diretrizes, sendo o Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação; Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão; Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento. De forma simplista, a ideia do primeiro princípio é transitar entre

modelos que visam diversificar os modos de apresentação, explorando, portando, diversos recursos. O segundo princípio busca entender que “não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 736), e, desta forma, a ideia é que se explore diversos tipos de expressão e de ação dos estudantes. Um outro aspecto inclusivo presente no terceiro princípio diz respeito aos aspectos de engajamento e de envolvimento por parte dos discentes. Isso implica na perspectiva de que o que pode funcionar com alguns estudantes pode não ser proveitoso para outros – considerando os contextos. Essa base teórica fica visível por meio da seguinte ilustração:

| DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM | | |
|---|---|--|
| Redes de Reconhecimento | Redes de Estratégia | Redes Afetivas |
| Aprender o QUÊ | Aprender COMO | Aprender POR QUÊ |
|  |  |  |
| Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento. | Planear e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas. | Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas. |
| ➡ Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos | ➡ Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem | ➡ Estimule o interesse e a motivação por aprender |
| Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação | Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão | Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento |

Fonte: CAST: *What is UDL?* (<http://cast.org/research/udl>)

Por haver certa discrepância quanto aos níveis de faixa etária e sobre as dificuldades em relação à aprendizagem, o DUA (desenho universal para a aprendizagem) porta-se como uma importante ferramenta a ser utilizada pelos docentes neste cenário. De maneira prática, a diretriz 2: “Fornecer várias opções para linguagem, expressões matemáticas

e símbolos” propõe a ideia de entender que os estudantes compreendem de formas distintas os modos de representação - de maneira linguística ou não (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 747). Desta forma, para promover a “*compreensão em diferentes idiomas*”, a perspectiva inclusiva presente é a de trabalhar a partir da vinculação das palavras-chave do vocabulário à sua tradução e pronúncia nos idiomas nativos; além de haver a inserção de recursos visuais não linguísticos para esclarecer o vocabulário como as imagens e os vídeos (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 749-750).

Desta maneira, o DUA se apresenta como um elemento indispensável quando se trata de educação inclusiva - estritamente no espaço prisional. Isto porque o ambiente prisional pode ser limitado no âmbito físico e também em relação aos recursos e materiais oferecidos. A utilização de um currículo com base no DUA pode, portanto, reconhecer as habilidades dos estudantes e promover oportunidades, além de auxiliá-los na própria aprendizagem, tornando-os, por conseguinte, aprendizes avançados (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Aliado ao DUA, deve-se levar em conta a criticidade que deve perpassar pelo ensino de língua estrangeira. O LC, por sua vez, se apresenta como um modo importante para discutir sobre esses sujeitos em situações marginalizadas - estendendo a discussão para contextos históricos, sociais e culturais. Por isso, as seguintes seções serão destinadas à compreensão de ambas estratégias no sistema prisional.

2.6.1 - DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) e o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa

Faz-se imprescindível considerar novas formas de ensino-aprendizagem de inglês visando a compreensão majoritária dos estudantes. Isso porque o ensino tradicional pode estar relacionado a métodos exclusivos e que podem ignorar as especificidades e individualidades dos estudantes. MANTOAN (2015, p. 65), por sua vez, discute sobre a necessidade de superarmos esse sistema tradicional, visto que, “[...] essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos”.

Desta forma, é preciso refletir sobre um ensino-aprendizagem de língua estrangeira que tenha como foco principal a figura dos estudantes. O DUA, em sua ideia central, propõe atividades que possam contemplar as diversas especificidades que existem dentro de uma sala de aula, isto é,

[...] se o professor, em parceria com profissionais especializados, planejar, implementar e avaliar suas práticas pedagógicas pautadas nos princípios do DUA, ele conseguirá promover a participação e aprendizado de todos em sua sala de aula, inclusive do estudante público-alvo da Educação Especial. (Zerbato; Mendes, 2021, p. 5)

É comum que existam professores que prefiram utilizar determinadas formas de apresentar o conteúdo para os alunos. Entretanto, precisamos pensar sobre práticas de sala de aula de uma maneira que contemple, de maneira majoritária, as necessidades dos discentes.

De modo prático, o modo de apresentar informações auditivas pode auxiliar muitos estudantes, mas, por outro lado, esse meio pode não auxiliar todos os sujeitos da mesma maneira (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). Em uma aula de inglês em que os estudantes estão assistindo a um vídeo ou algum filme, pode haver estudantes dentro da sala de aula que estejam em situação de deficiência auditiva. Decerto, esse indivíduo, seja no contexto escolar, seja no contexto prisional, não pode ser excluído do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o autor aponta para uma proposta em que possa incluí-lo por meio de;

- Usar apresentações textuais equivalentes, como legendas ou reconhecimento automático de voz para linguagem oral;
- fornecer diagramas visuais, gráficos e notações de música ou som;
- oferecer transcrições escritas de vídeos ou clipes de áudio;
- dispor de intérpretes de língua de sinais em português (Libras) para o português falado;
- facilitar apoios visuais ou táteis equivalentes (por exemplo, vibrações) para sons ou alertas;
- utilizar descrições visuais e/ou emocionais para apresentações musicais (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 746)

Trata-se, portanto, de um processo em que o professor deve entender a pluralidade dentro de uma sala de aula; compreendendo a educação sob uma perspectiva crítica. Enquanto que o estudante, por sua vez, deve perceber, por meio desse mesmo ensino, seus direitos – como vimos, constitucionais – e, que, principalmente, seja um processo contínuo por uma consciência identitária atravessada por um (auto)conhecimento crítico.

2.7 - Letramento Crítico

É bastante habitual encontrar pessoas que pertencem a uma classe desprivilegiada que defendem com bastante entusiasmo políticos ou sujeitos que detêm os meios de produção. E, a partir disso, podemos (nos) questionar: “esta pessoa não tem consciência

de classe?” Em alguns casos podemos afirmar que esses indivíduos não têm ideia de sua própria realidade e das relações de poder em que estão inseridos.

Isso se amplifica quando Souza (2020) nos traz uma perspectiva da leitura, isto é, o leitor está em uma posição submissa em relação às escolhas do autor. Entretanto, esse leitor **crítico** pode questionar aspectos presentes no texto, além de levantar questionamentos sobre a visão do autor e suas perspectivas. Ao construir desta maneira esse diálogo com o texto, o interlocutor passa a ter uma atitude responsiva ativa. Bakhtin (2007, p. 291) discorre que a

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.

Esse comportamento ativo do indivíduo pode procurar investigar vozes que teriam sido silenciadas, perspectivas variadas e maneiras de compreender o mundo em sua volta.

O letramento crítico, por consequência, age a partir da ideia de que o estudante tenha consciência e se posicione pela busca de um mundo menos injusto por meio do criticidade, seja sobre problemas hodiernos políticos, seja por problemáticas sociais; posicionando-se, por fim (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Desta maneira, o estudante dentro do sistema prisional pode compreender, por meio do LC, que carrega em si estereótipos, estigmas e rótulos que devem ser desconstruídos. Souza (2020, p. 34) entende que o LC “[...] desconstrói o lugar comum por examiná-lo a partir de múltiplas perspectivas”. Essa visão de si mesmo, portanto, mudará quando o indivíduo compreender sua própria realidade a partir de perspectivas que discutam as implicações sociais, econômicas e políticas que perpassam pela história da humanidade.

2.7.1 - Letramento crítico e o ensino de Língua Inglesa

O LC inserido no ensino-aprendizagem de língua inglesa é uma proposta que se adequa ao contexto prisional. Em outras palavras, muitos indivíduos presentes nesse cenário não têm ideia da razão pela qual a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna algo tão essencial para sua vida dentro desse espaço e também fora dele.

Essas questões trabalhadas dentro da sala de aula, no ensino de língua inglesa, explicitam a “[...] reprodução de desigualdades no âmbito social, cultural, racial, [...]” (SOUZA 2020, p. 40). O foco do LC está nos problemas sociais, na complexidade envolvida nas relações sociais e a maneira com que os estudantes – sob a perspectiva crítica – podem somar positivamente no meio social (SOUZA, 2020; MATTOS, 2012; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Esse processo, logo, ocorre por meio da conscientização e “[...] ações concretas para se amenizar as desigualdades e conflitos existentes em um dado contexto a partir do entendimento e produção de diversos textos” (SOUZA, 2020, p. 40).

O processo de empoderamento desses sujeitos pode estar estritamente atrelado ao ensino-aprendizagem sob perspectiva do LC. Da mesma maneira que o indivíduo compreenderá as diversas produções de sentidos, esse sujeito poderá também entender as relações extralinguísticas, isto é, elementos que nem sempre estão explícitos no texto. Neste momento, nos deparamos e centralizamos em uma educação emancipatória proposta pelo letramento crítico (SOUZA, 2020).

3. METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza bibliográfica de e caráter descritivo, que foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa, sabendo que esse tipo de investigação prevê a “[...] análise de dados concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Ademais, o modelo qualitativo também é muito importante para pesquisas de caráter social em que há uma grande interpretatividade e subjetividade dos fenômenos investigados. Flick (2009, p.23) reconhece a relevância da seleção de teorias e métodos na pesquisa qualitativa ao ratificar que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento.

Esta pesquisa de teor documental, visa examinar dados obtidos por meio de documentos que legitimam a educação como direito. Kripka; Scheller; Bonotto (2015, p. 244) dissertam que

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

Buscaremos investigar, sob fundamentação documental, maneiras de se desenvolver o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto prisional de maneira inclusiva e sob a perspectiva do letramento crítico.

Ademais, esta pesquisa de caráter bibliográfico busca, de maneira crítica, analisar fenômenos

“[...] a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Posto isso, esta pesquisa visa analisar a proposta de uma atividade inclusiva que pode ser aplicada no contexto prisional. A atividade a ser descrita, portanto, engloba as perspectivas presentes no DUA para o ensino de língua estrangeira, de modo que abarque as necessidades e especificidades dos/das estudantes de maneira crítica.

3.1 Breve contextualização sobre a atividade

A atividade discorrida, com foco no ensino-aprendizagem da língua inglesa, tem a pretensão de entender a marginalização e o abandono que os presidiários sofrem nesse contexto. O questionamento da realidade, estratégia principal do Letramento Crítico, advém da indagação sobre as relações de poder inseridas no meio social e de quais formas essa perspectiva pode contribuir no processo de ressocialização e de inclusão nesse espaço.

Partindo da ideia de inclusão, os sujeitos em situação prisional, por motivos restritivos, em muitos casos, não têm acesso a recursos como músicas. Decerto, a inserção da música no ensino-aprendizagem de língua inglesa se apresenta como uma maneira didática para trabalhar aspectos linguísticos, sociais e de caráter inclusivo. A música,

portanto, pode ser utilizada como uma maneira de diminuir essa exclusão social e marginalizadora.

Desta forma, pensando nesse tipo de procedimento, a atividade consiste em utilizar a canção “*A Letter To Nelson Mandela*”⁶, interpretada por *Sugar Minott*⁷. A construção musical possui o formato de uma música, embora tenha a função de uma carta. A ideia primordial é que possamos compreender que as estruturas convencionais dos gêneros textuais podem sofrer alterações de acordo com o contexto e a intencionalidade.

A partir disso, é concebível enxergar ainda o gênero textual carta como um modo de trabalhar aspectos sociais e também linguísticos no ensino da língua inglesa. Desta maneira, a atividade irá partir da ideia de contextualização, ou seja, explicitar situações reais de uso do gênero; aspectos extralinguísticos e funcionais da carta; e, além de utilizar recursos auditivos e visuais para explorar diversos tipos de recepção e de interação em língua inglesa. Ou seja, sob uma perspectiva inclusiva, o DUA aparece quando pensamos em maneiras distintas de expressão e interação; além de considerar aspectos auditivos - a interpretação musical- e também elementos visuais, sendo, portanto, a própria letra da música.

3.1.2 Descrição da atividade proposta

O LC estará presente enquanto estratégia no sentido de levar os/as estudantes a questionarem suas próprias realidades, além de haver um contato maior com a língua estudada - que trazem diferentes modos de representação tal como preconizado pela DUA.

Ampliando a atividade, os estudantes poderão ouvir a música ⁸do cantor *Sugar Minott* para que compreendam as diversas funções de uma carta. A letra deverá ser disponibilizada antemão para os discentes, além da disponibilização da música e da legenda/tradução, a fim de que haja a participação majoritária das/dos estudantes.

⁶ Letra da música disponível em: [Sugar Minott – A Letter To Nelson Mandela Samples | Genius](#)

⁷ cantor jamaicano conhecido como um dos pioneiros do reggae. Fonte: [Idade, cidade natal e biografia de Sugar Minott | Last.fm](#)

⁸ Link para acessar a música na plataforma Youtube <[A Letter To Nelson Mandela - YouTube](#)>

A ideia central possui foco nas relações de poder que são sócio-historicamente situadas na música selecionada. No contexto do cantor jamaicano, se tratava de uma interação com alguém que Minott admirava e depositava suas esperanças. Da mesma forma, podemos refletir sobre inspirações e pessoas que os estudantes poderiam escrever uma música em formato de carta. Partindo dessa ideia, os/as estudantes em situação prisional poderiam partir da música; posteriormente, “para quem” eles gostariam de escrever essa composição musical - sob as perspectivas dos direitos humanos; podendo solicitar e reivindicar, por fim, condições melhores no contexto prisional - além de vislumbrar uma vida melhor como cidadãos e cidadãs fora desse contexto. Pode-se, ampliar, ainda, para os gêneros digitais - levando em consideração a intencionalidade e a função social que esses textos exercem na sociedade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ATIVIDADE

A atividade discorrida, atravessando o ensino de língua inglesa, tem a pretensão de promover a conscientização acerca da marginalização e o abandono que as/os presidiárias/os sofrem nesse contexto. O letramento crítico, desta forma, aparece como uma maneira de oferecer “[...] o ensino e a aprendizagem de inglês por meio da reflexão crítica e do questionamento da realidade.” (SOUZA, 2020, p. 74). O questionamento dessa realidade advém da indagação sobre as relações de poder inseridas e de quais formas o LC e o DUA podem atuar para contribuir no processo de ressocialização e de inclusão.

4.1 - A song for a change

Nos quadros abaixo, explicitamos os materiais utilizados na atividade proposta, os objetivos gerais e comunicativos, sob fundamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de expor as habilidades presentes na BNCC, propomos também aspectos que podem ser aplicados na atividade, ou seja, tempo previsto para cada etapa e demais elementos importantes e estruturais.

Tabela 1- Materiais, objetivos gerais e espaços necessários para desenvolvimento da atividade proposta.

| Objetivos gerais | Materiais e espaços necessários | Sugestão de execução da atividade: <i>why? How? What?</i> |
|---|---|--|
| Discutir sobre uma música em língua inglesa para entender aspectos culturais, sociais, históricos e linguísticos. | Som/celular/computador para execução da música por meio de um celular ou caixa de som (levando em conta a disponibilidade). | O exemplo sugerido trata-se da música “ <i>A letter to Nelson Mandela</i> ” do cantor <i>Sugar Minott</i> . Essa música traz consigo a ideia de funcionar como uma carta, ou seja, o cantor dialoga com Mandela reivindicando por direitos ao povo africano. (<i>Why</i>). |
| Entender a função social de uma música que funciona socialmente como uma carta. | Imagens impressas e/ou em formato digital. | Imagens e áudios para contextualizar a música, isto é, trazer a ideia da razão pela qual o cantor escreveu uma carta em formato de música. (<i>Why</i>). |
| O objetivo consiste em adequar às necessidades das/dos estudantes, para que haja a participação majoritária. | Áudio/som- Legendas | O áudio e as legendas/letra da música serão de suma importância para possa atender às necessidades específicas de cada estudante, de modo que todas/todos possam |

| | | |
|--|---------------------------|--|
| | | participar e interagir. (How). |
| Utilizar diversos recursos, levando em conta a disponibilidade, para a apresentação e realização da atividade. | Quadro/Caderno/Computador | O quadro será utilizado para mediar a atividade de escrita da música em formato de carta, sendo importante para sintetizar elementos importantes, sejam verbais, sejam extraverbais. O caderno/computador, por sua vez, será útil para execução da atividade proposta. (What). |

(Fonte: autora)

Tabela 2- Objetivos comunicativos e eixos da BNCC.

| Eixos da BNCC | Objetivos comunicativos da atividade |
|---|--|
| EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas. | A atividade propõe a leitura de uma letra musical em língua estrangeira, a fim de que os estudantes tenham esse contato direto com a escrita em língua inglesa. Além de haver a possibilidade de questionar sobre gírias, expressões e cognatos. |
| EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e | Ao trabalhar com uma música que traz consigo aspectos sócio-históricos e políticos, faz-se imprescindível estender |

| | |
|--|--|
| <p>aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos</p> | <p>discussões sobre figuras importantes na história e lutas sociais – analisando paralelamente os elementos da língua estrangeira.</p> |
| <p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor</p> | <p>Faz-se importante considerar as inúmeras formas em que os estudantes podem expressar suas opiniões e percepções sobre a música. A língua inglesa deve estar presente neste momento, uma vez que os estudantes devem ser levados a incluí-la em seu cotidiano.</p> |
| <p>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas</p> | <p>A escrita, por fim, trata-se de um eixo que serve como (auto)avaliação. O processo a ser avaliado é imprescindível para que os estudantes possam expressar suas ideias comunicativas. Por isso, a língua materna passa a ser um elemento indispensável para servir como modo de comunicar e de expressar.</p> |

(Fonte: BNCC e autora)

Tabela 3 - habilidades da BNCC e etapas sugeridas para realização da atividade proposta.

Habilidades da BNCC

(EF08LI18)

Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

(EF08LI08)

Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

(EF09LI01)

Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

| | |
|--|--|
| <p>Tempo previsto para cada atividade</p> | <p>A atividade pode ser realizada por etapas:</p> <p>1ª: Introdução do gênero canção/letra de música e discussões sócio-históricas, sendo conduzidas em inglês. Ilustrações sobre Mandela, desenhos e representações diversificadas – 1 aula de 50 minutos.</p> <p>2ª: Introdução sobre o gênero carta que pode funcionar como música, analisando, de forma crítica, a letra – 1 aula de 50 minutos.</p> <p>3ª: Exemplos de cartas ou documentos que solicitam direitos e reivindicam melhores condições nos presídios. Amplificando para gêneros digitais, como e-mails e blogs – 1 aula de 50 minutos.</p> <p>4ª- Discussão sobre aspectos funcionais, linguísticos e estruturais de uma carta. Realização da atividade avaliando o processo de interação e participação – 2 aulas de 50 minutos (cada).</p> <p>5ª- (Auto)avaliação e feedback das atividades realizadas, discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem - 1 aula de 50 minutos.</p> |
| <p>Tipo de interação</p> | <p>A atividade será realizada em duplas. Levantando, portanto, formas de discussões e maneiras de expressão.</p> |

(Fonte: autora)

Vale ressaltar que a BNCC não traz especificidades para o ensino na EJA, ou seja, isso significa que devemos adaptar e adequar as habilidades e as competências do ensino fundamental ou médio - considerando as necessidades dos/das estudantes. As habilidades, portanto, foram escolhidas considerando essas perspectivas, dada sua

relevância, podem ser revisadas ou usadas estrategicamente como ponto de partida para a consolidação de outras no ensino médio e até mesmo no ensino superior.

4.2 Aspectos do DUA

O desenho universal para a aprendizagem (DUA) discorre sobre inúmeras formas de apresentação de um conteúdo. Isso porque visa a inclusão e a participação majoritária dos estudantes considerando suas habilidades e especificidades.

A *priori*, a base teórica está presente no momento em que apresentamos a música acompanhada da letra⁹ ou legenda, de forma com que os sujeitos possam interagir com os elementos sonoros e visuais. É importante também ressaltar que outros recursos tecnológicos podem ser utilizados caso não haja restrições previstas na política institucional e/ou prisional. Por exemplo, a utilização de um site de tradução para o alfabeto braille¹⁰, de modo que o professor inclua o estudante que esteja em situação de deficiência visual - visando o engajamento e a participação de todos. A letra da música, portanto, está nas imagens abaixo:

Part One: Letter To Nelson Mandela

[Intro]

This is a letter to the great leader Nelson Mandela
Help captives, help us own black Africa (True born African leader)

[Verse 1]

Hey, mister Mandela
I think you are a jolly good fella
It's plain to see you are a true born African leader
Yes, mister Mandela, you know that we wishes you well
Your freedom is a must, only time will tell

[Chorus]

Way down there, down there
Way down there (Ina Africa)
Way down there, down there
Way down there (Hey)

[Verse 2]

You can tell blue or brutal
Tell it on his followers
They shall go down in silence
If they think they can test Jah Jah children

[Chorus]

With their violence (Hey ya)
Way down there (Hey ya)
Way down there (Ina Africa)
Way down there (Hey ya)

[Verse 3]

Yes, misses Mandela, I know that her faith is so strong
No matter what they do, I know she will care beyond
Then they ask for me, I'll do what I can
To see the freedom of all Africans

[Chorus]

Way down there, down there
Way down there (Ina Africa)
Way down there, down there
Way down there

[Verse 4]

I pray for the unification of my people
I pray that Jah will guide them, and open their eyes
As I write this letter with tears in my eyes
I pray you will never stop trying to free my people
Yeah, to free our land from all this evil and foreign invasion
So keep the faith, mister Mandela (Hey ya)
For you're a jolly good fella
Real true born African leader (Hey ya)

[Bridge]

And that's all for now, I hope I meet you somehow
Cheer from me again, 'cause I'm a true born African myself
Yours truly, Lincoln 'Buggo' Minott (Hey ya)

⁹ A letra pode ser acessada no seguinte site:

<<https://genius.com/Sugar-minott-a-letter-to-nelson-mandela-lyrics>>

¹⁰ Link para acesso ao site: [Braille Translator \(mathsfun.com\)](http://BrailleTranslator(mathsfun.com)). Fonte: <[Braille Translator – Conexão Educa São Sebastião \(saosebastiao.sp.gov.br\)](http://BrailleTranslator-ConexãoEducaSãoSebastião(saosebastiao.sp.gov.br))>

(Fonte: autora)

Posteriormente, o modo de representação do contexto da música é imprescindível para entender a própria letra, uma vez que a apresentação do contexto auxilia, conseqüentemente, na compreensão linguística. Essa contextualização pode ser feita por meio da leitura de um texto sobre Nelson Mandela - considerando que ele esteve preso várias vezes e o que o estigma de "ex-presidiário/a" não deve sobressair diante de sua carreira social, política, assim como as demais pessoas; frisamos também no contexto em que a música é escrita, as lutas sociais e ideológicas; indagando, por fim, os/as estudantes se eles/elas conhecem a história relatada na música.

É importante, neste segundo momento, incentivar que as/os estudantes possam expressar de diversas maneiras suas percepções sobre o assunto, seja em forma de desenho, seja sobre alguma música que tenha relatos sobre Mandela ou até mesmo levando o estudante a dialogar sobre suas experiências de vida. Vale ressaltar que essa mediação deve ser realizada em língua inglesa, de modo que o propósito seja a inserção da língua no cotidiano. A mediação pode ser feita da seguinte forma:

Tabela 4 - Yes-no questions

| PERGUNTAS QUE PODEM SER ESCRITAS NO QUADRO: | POSSÍVEIS RESPOSTAS CURTAS |
|---|--|
| <i>"Do you know Nelson Mandela?"</i> | <i>"Yes, I know Nelson Mandela/No, I don't know him".</i> |
| <i>"Where is he from?"</i> | <i>"He is from South Africa/I don't know where he's from".</i> |
| <i>"Why do you think he is an important character for all of us?"</i> | <i>"He represents justice and equality/I'm not familiar with him".</i> |

(Fonte:autora)

Para exemplificar, a imagem abaixo ilustra um dos desenhos do líder africano em uma exposição denominada como "Reflexões de Robben Island". Essa ilustração pode servir de apoio para estudantes que optam por representações visuais ou atividades artísticas:



(Fonte: bbc.com)

Por fim, a atividade final, sob perspectiva inclusiva, visa a escrita de uma carta em formato de música em língua materna. Essa composição deve atravessar as principais ideias dos direitos humanos, uma vez que se trata de um texto crítico que pode indagar as relações de poder em que esses sujeitos estão inseridos. Isto é, o texto reivindicará por direitos básicos, direitos educacionais, inclusão social para deficientes e para a população LGBTQIAPN+, negros, mulheres, indígenas e todos aqueles que, por alguma razão, são marginalizadas pela sociedade. Eles/elas podem, se for permitido pela direção do espaço prisional, fazer uma exposição das cartas, outras expressões artísticas, se permitidas, também podem ser feitas como apresentações de dança, teatro que tenham por objetivo incentivar talentos e habilidades das pessoas no contexto prisional. A atividade pode servir inclusive para propor mais eventos sócio-culturais dentro do contexto prisional observando as políticas vigentes nessa instituição .

4.3 - Aspectos do Letramento Crítico

Souza (2014) discute o papel do professor no contexto em que estamos inseridos, entendendo essa função social sob uma perspectiva reflexiva. O autor ainda discorre que “É preciso que os professores possam dar voz para seus alunos no sentido de não apenas entender, mas também questionar e se posicionar acerca das tendências autoritárias e ideologias hegemônicas persistentes e dominantes” (Souza, 2014, p. 45). A atividade analisada, portanto, visa enxergar o LC como um ponto crucial para uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

O LC crítico aparece nas discussões sócio-históricas sobre Mandela, além das reivindicações por meio da música e da carta. Torna-se, desta maneira, um ato indispensável o questionamento sobre as relações de poder e a reivindicação dos direitos humanos.

Quando compreendemos o papel da língua inglesa, entendemos a importância da condução dessa atividade sob uma visão emancipatória. Embora as reivindicações sejam realizadas em língua materna, o modo de apresentação em língua inglesa amplia as perspectivas e as visões de mundo desses estudantes no contexto prisional. Esses sujeitos, contudo, podem compreender por meio da língua estrangeira que seus direitos básicos e essenciais são universais - previstos e assegurados por lei.

Essa ideia é demonstrada quando o docente expõe aos estudantes exemplos de cartas ou e-mails - ampliando para formatos digitais - que solicitam transferência de uma pessoa custodiada; do reconhecimento de paternidade ou da maternidade; reivindicação para desempenhar atividade religiosa em uma dada unidade prisional; além de poder solicitar condições melhores e direitos fundamentais.

O letramento crítico, portanto, deve atravessar e perpassar pela atividade. Isso porque trata-se de um meio que pode levar o estudante, em situação prisional, a questionar, (auto)avaliar seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento humano, refletindo sobre seu contexto e sobre as formas de ressocialização.

4.4 - O Desenho Universal para a Aprendizagem e o Letramento Crítico como pilares da inclusão

Para que o ensino-aprendizagem de inglês seja de fato inclusivo, é preciso que ele apresente diferentes formas de apresentação, representação e engajamento no conteúdo a ser trabalhado. Especialmente no que se refere ao terceiro aspecto da DUA, o engajamento, este refere-se ao "sentido" que a/o estudante percebe na atividade. Nesse sentido, na perspectiva do Letramento Crítico, significa compreender e reagir diante das realidades das quais eles fazem parte. Conforme (Souza, 2020, p.59),

A Educação Inclusiva e a Linguística Aplicada precisam se unir para o exercício de direitos e deveres sociais de todas as pessoas, de modo que, ao invés de barreiras, possamos construir pontes por meio das múltiplas linguagens e das diversas línguas que perpassam nossa existência nesse mundo desigual. Uma das principais estratégias educacionais para o enfrentamento desse mundo desigual tem a ver

com a forma como lidamos com as linguagens e realidades representadas pela língua nos textos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe perspectivas inclusivas como práticas possíveis para uma educação menos excludente por meio do Desenho Universal da Aprendizagem e do Letramento Crítico. Foi por meio de legislações nacionais e internacionais, da construção sócio-histórica e crítica que analisamos maneiras de desenvolver o ensino-aprendizagem de língua inglesa no sistema prisional. Sob fundamentação de documentos educacionais procuramos reafirmar a educação como um direito a todos aqueles que resistem diariamente. Entendemos que pessoas no espaço prisional têm seus direitos assegurados e devem ter acesso à educação - estritamente o ensino de língua estrangeira. Enquanto docentes, devemos entender a importância da educação como meio de ressocialização e de transformação social.

Paralelamente, a análise da atividade desenvolvida procurou fundamentar-se nas teorias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aliado ao Letramento Crítico. Refletimos, por meio da atividade, sobre o sujeito encarcerado, condições básicas oferecidas, espaço prisional, identidades - além de enxergar o ensino de língua inglesa como um direito fundamental neste processo.

Agindo em prol de uma educação inclusiva, a atividade sugerida pode ser adaptada e ampliada de acordo com as necessidades dos estudantes e do contexto inserido. Isso porque o trabalho, apesar de ter sido pensado visando pessoas reais em situações reais, não foi aplicado. Esta pesquisa, portanto, pode ser ampliada e analisada a partir da experiência e da vivência de professores e estudantes.

Por fim, este estudo serve como reflexão e também como auxílio para professores e pesquisadores que queiram analisar o sistema educacional, dentro ou fora do ambiente escolar, de modo que entendam a importância da inserção de uma educação inclusiva e crítica. Isto é, buscando incessantemente por uma sociedade menos excludente, menos preconceituosa e escassa de rótulos. Por outro lado, este trabalho frisa a necessidade de oportunizar a educação de qualidade a todos, todas e todes - que, em algum momento, se sentiram marginalizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, Estenio. **Rousseau e o hipotético Estado de Natureza: condição da dedução do homem civil-político como corrupção.** Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 161-167, jul./dez. 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BBCBRASIL.com. Reflexões de Robben Island. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/especial/1027_mandela Data de acesso: 25/10/202

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei et al.. **Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69621>>. Acesso em: 05/11/2023.

BOTELHO DE AZEVEDO, E. E. Rousseau e o hipotético Estado de Natureza: condição da dedução do. **Revista de Humanidades (Descontinuada)**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2009. DOI: 10.5020/23180714.2008.23.2.%p. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/438>. Acesso em: 18/10/2023.

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/544283>.

BRASIL. **Lei nº 7.210/1984, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm . Acesso em: 20/10/2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> . Acesso em 18/10/2023.

BRASIL. **LEI Nº 7.210**, DE 11 DE JULHO DE 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 18/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf . Acesso em: 16/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Volume 1. Brasília, 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº- 14, DE 11 DE NOVEMBRO DE 1994.** Resolve fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10/10/2023

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº- 03, DE 11 DE MARÇO DE 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça Conselho Nacional De Política Criminal E Penitenciária – CNPCP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/10/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério Da Educação/Conselho

Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/10/2023.

CRISTOVAM, M.; CAPELLINI, V. Planos de aula na perspectiva colaborativa com uso do Desenho Universal Para Aprendizagem – DUA no Ensino Fundamental. UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". 2021.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116p.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em: <<http://udltheorypractice.cast.org>>

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>

FERREIRA, M. de M.; SILVA, A. de J. da. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA SISTEMAS PRISIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EaD NA ESCOLA DA PRISÃO. EmRede - Revista de Educação a Distância, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 444–459, 2018. DOI: 10.53628/emrede.v5i3.385. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/385> . Acesso em: 6 nov. 2023.

Flick, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa/Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 405 p.; 2009.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**, Campinas, São Paulo: 1992

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIRANDA, Melina Lais Farias; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. Prática pedagógica docente na educação de jovens e adultos privados de liberdade pertencentes a uma unidade prisional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 29, p. 103–124, 2019. DOI: 10.20952/revtee.v12i29.9146. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9146> . Acesso em: 3 nov. 2023.

NASCIMENTO, Álisson Raul Melo; CHAVES, Valdianny da Glória Albuquerque; COSTA, Maria Adilza; TORRES, Vanessa Cavalcanti. **Linha do Tempo na Educação Inclusiva: Tecnologias Como Subsídio Para Aprendizagem**. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/70138.pdf>

OLIVEIRA, Tania Nara Rodrigues et al.. **A educação inclusiva: um estudo sobre a educação de jovens e adultos em privação de liberdade**. E-book IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 85-103. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73878>> . Acesso em: 23/10/2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REIS, Valdeni da Silva. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 nov. 2023. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>.

ROUSSEAU, J.-J. Discurso sobre a origem da desigualdade. S/d. Disponível em: http://www.clube-de-leituras.pt/upload/e_livros/clle000144.pdf.

ROUSSEAU, J.-J. O contrato social e outros escritos. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1965.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos (7ª ed.). Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa. JESUS, Eliane Maria EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVII, Nº.000099, 11/01/2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva> Acessado em: 18/10/2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial [online]. v. 26, n. 4. pp. 733-768. 2020.

Souza, G. R. de. A Linguística aplicada e a Educação Inclusiva: Olhando pelo “retrovisor”. 1 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores. p. 248-279. 2023.

Souza, G. R. de. Desmitificando a ideia de “alunos fracassados” através da aula de Inglês em uma Escola Pública. 10.31560/pimentacultural/2021.292.62-79. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355966672_Desmitificando_a_ideia_de_alunos_fracassados_atraves_da_aula_de_Inglês_em_uma_Escola_Publica

Souza, G. R. de. **Novos Significados para o Ensino e Aprendizagem de inglês: O letramento crítico em uma turma de aceleração.** Orientador: Míriam Lúcia dos Santos Jorge. 2014. 256 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9R3NER/1/1598m.pdf> . Acesso em: 19 set. 2023.

Souza, G. R. de. **Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês.** 2020. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de; Nonato, Eunice Maria Nazareth e Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2020, v. 28, n. 108 [Acessado 15 Outubro 2023], pp. 811-832. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801758>>

Sugar Minott – Tema. A Letter To Nelson Mandela. Youtube. 7 de fev. de 2019. 3:33. Disponível em: [A Letter To Nelson Mandela - YouTube](#) Acesso em: 25/10/2023.

ZERBATO, Ana Paula e MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 06 nov. 2023.