



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA

**ELABORAÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES EM CONTEXTOS
IDIOSINCRÁTICOS**

CASCAVEL –PR
2016

LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA

**ELABORAÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES EM CONTEXTOS
IDIOSINCRÁTICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - nível de Mestrado– área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin

CASCADEL – PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O48e

Oliveira, Luana Rodrigues de Souza

Elaboração de objetos digitais para o ensino e aprendizagem da língua inglesa para estudantes em contextos idiossincráticos. /Luana Rodrigues de Souza Oliveira. — Cascavel, 2016.
137 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Helena Dal Molin

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.ODEA. 2. Educação a distância no contexto prisional. 3. Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna. I. Molin, Beatriz Helena Dal. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 407
420.7 CIP-NBR
12899

LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA

**ELABORAÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES EM CONTEXTOS
IDIOSINCRÁTICOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras- Nível Mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Orientadora

Prof. Dr. Acir Dias (UNIOESTE)
Membro efetivo da Instituição

Profa. Dra Dóris Roncarelli(UFSC)
Membro efetivo convidado

Cascavel, 14 de março de 2016

*Aos meus amados pais, **Lenir e Gilda**, pelos primeiros passos, pelas primeiras palavras, pelo incentivo, pelo apoio em minhas decisões, pelo exemplo de vida e amor incondicional.*

*Também ao meu amado esposo, **Geferson**, por sua existência em minha vida, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência e estresse e, principalmente, pelo apoio substancial nesta caminhada e em minhas decisões.*

Com muito amor e carinho, dedico-lhes este trabalho.

Agradecimentos

Necessitamos uns dos outros para sermos felizes e evoluirmos pessoal, espiritual e profissionalmente. Aprendemos à medida que interagimos com pessoas que pensam, sentem e agem diferente de nós, porque é a soma destas idiosincrasias que nos desperta para novos olhares, percepções e que traz sentido a vida. Dividir vivências, discutir ideias, concordar e discordar também faz parte da dinamicidade que a vida é feita e nos dá motivos para viver e crescer essencialmente. Por isso, quero, aqui, deixar registrado o meu agradecimento e carinho por todas essas dádivas e a todos que me estenderam a mão nessa caminhada sendo amigo(a), porto seguro e mão firme.

Primeiramente, a **Deus**, princípio, meio e fim, pelo dom da Vida, pela oportunidade de viver e aprender a cada dia e, principalmente, por me permitir viver cercada de pessoas iluminadas que me proporcionam experiências e aprendizados incríveis.

Aos meus amados pais, **Lenir** e **Gilda**, pela vida, por cada prece em meu nome, pelo amor e carinho incondicional em todos os momentos. Pelos ensinamentos e valores que me levaram para o caminho do bem e a correr atrás dos meus objetivos. Aos senhores minha eterna gratidão, admiração, respeito e amor.

Aos meus adorados irmãos, **Lucas** e **Heloisa**, que fazem minha vida mais feliz e completa, por ser o melhor presente que nossos pais me deram. Por todos os momentos juntos. Amo vocês imensamente!

Ao meu amado esposo, **Geferson**, por me aceitar como sou e dividir comigo sua vida e seus sonhos, por tudo que ainda vamos dividir e viver juntos. Pela incansável boa vontade em me fazer bem, pelo apoio e incentivo, por acreditar nos meus sonhos e celebrar ao meu lado minhas conquistas pessoais e também por entender os momentos de ausência e estudo. Amo você, meu amor!

Aos meus avós, **Emá** e **Otacílio** (*in memoriam*), que perdi durante essa caminhada, mas que continuam vivos em lembranças e gestos que levarei comigo sempre. Em especial, à vó **Emá**, que foi símbolo de força e vontade de viver.

Aos meus queridos sogros, **Claucir** e **Elíria**, pela acolhida e pelo carinho com que sempre me recebem, pelo incentivo nessa jornada e também por entenderem os momentos de ausência.

Às minhas queridas, velhas e novas, amigas, presentes que a vida me deu. Muito embora não as veja sempre, sempre as carrego em meu coração: **Leticia, Danny, Bruna, Wendy, Pricilla** e **Mayara**. Em especial, à **Pricilla** pela revisão textual deste trabalho.

As minhas amigas de PEL que dividiram risos, incentivo e desabafos: **Gabriela, Helena e Ana Maria**. E também às minhas amigas de pesquisa e colegas da jornada acadêmica: **Franciele, Julia, Alexandra** e **Leidiane**.

Aos meus mestres de toda caminhada estudantil, pelos rastros de conhecimento e carinho que cada um deixou. De modo especial, à professora e amiga, **Rose**, pelo exemplo de profissional e pessoa, que admiro muito.

Aos meus **queridos students** que fizeram os meus dias e noites mais leves e alegres.

À professora **Dra. Maria Elen** pelas contribuições no Seminário de Dissertação e banca de Qualificação.

Ao professor **Dr. Acir Diase Dra. Dóris Roncarelli**, profissionais que admiro muito, pela cortesia em aceitarem a integrar a banca de exame desta dissertação.

À minha querida orientadora, professora **Dra. Bia**, marco em minha formação acadêmica, pelo símbolo de profissionalismo, competência e amor à profissão. Por sua inesgotável fonte de energia em ajudar e querer melhorar a educação deste país. Juntas dividimos momentos de alegria e saudade. Por todas as leituras indicadas que me ajudaram a romper barreiras, preconceitos e mudar meu fazer pedagógico, fazendo-me evoluir significativamente. À senhora, minha eterna gratidão!

A toda equipe, mestres e servidores, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel pelos ensinamentos que alimentam a minha jornada acadêmica e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) pelo apoio financeiro parcial desta pesquisa.

Enfim a minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a obtenção deste título.

“O que é aprender, em todos os domínios, senão “desaprender” alguma coisa, deixar um hábito ou uma certeza no mais íntimo de nós próprios? Aprender é, antes de mais nada, romper com hábitos que se tornaram uma segunda natureza, é “desaprender” a respirar quando se trata de desporto ou de música, é “desaprender” os sons e a sintaxe da sua própria língua quando se pretende aprender outra. E o que é compreender, senão abandonar as pseudocertezas, afastar os “obstáculos epistemológicos” devidos à tradição e à experiência ingênua, recusar as verdades primeiras que nunca mais são, segundo Bachelard, que “erros primeiros”? Finalmente, o que é aprender a mudar, a renunciar corajosamente ao conforto e ao conformismo em que uma pessoa estava instalada como em sua casa, para vir a ser, enfim, ela própria. Aprender realmente é sempre “desaprender”, para vencer o que nos paralisa, nos encerra, nos aliena”.

Olivier Reboul (1983)

OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza. **ELABORAÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES EM CONTEXTOS IDIOSINCRÁTICOS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A presente pesquisa focaliza reflexões e realiza análise envolvendo o tema da elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem para contextos idiosincráticos. A partir de estudos e de nosso conhecimento empírico sobre a temática, despontaram alguns questionamentos que se destacam como norteadores de nossa investigação: há material disponível para o processo de Ensino-aprendizagem dos estudantes que se encontram em contextos idiosincráticos que lhes possibilite uma reflexão crítica e criativa para sua condição de vida atual e futura? Como elaborar materiais didáticos digitais considerando a inserção na Era da Informação, mas ao mesmo tempo sob condições limitadas de acesso ao ciberespaço, levando-se em conta o ambiente nas quais esses estudantes se encontram? Com o propósito de encontrar respostas para a problematização levantada, traçamos, como foco deste trabalho, apresentar um exemplo de material para o ensino que contenha uma concepção coerente com ambientes idiosincráticos. Recorremos a vários teóricos para orientar a elaboração de objetos de Ensino-aprendizagem para o meio digital voltado ao ensino de uma segunda língua, no caso, a Língua Inglesa. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, do tipo qualitativa. Como ponto referencial para este estudo analisamos um material de Língua Inglesa elaborado para a modalidade de Educação a Distância (EaD) e, a partir da análise, sugerimos e apresentamos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA) para o contexto prisional. O interesse pela temática está ligado a nossa participação e acompanhamento da elaboração do projeto Educação a Distância para o Sistema Prisional (e-Sipris) e também pelo acompanhamento dos cursos para os agentes prisionais que atuam como tutores no referido projeto. As carências do ambiente prisional em vários sentidos e a comprovação de poucos materiais voltados a EaD para ambientes prisionais também nos levaram ao presente estudo. Para início do processo de averiguação e de sugestão de como elaborar ODEAs, tomamos como ponto de partida a análise do material denominado: *Inglês para informática*. Como resultado preliminar desse processo de investigação, entendemos que há pouco material disponível para o ensino de uma segunda língua no contexto prisional e, que, mesmo os existentes não propiciam maiores possibilidades de promover o acesso ao conhecimento de modo amplo. Além disso, também não contemplam a singularidade das condições dos estudantes que se encontram nos ambientes prisionais e, que apresentam as mais variadas dificuldades de acesso a recursos materiais didáticos em contexto do emprego da tecnologia digital, que também sofre as restrições determinadas pelos órgãos encarregados pela segurança das prisões.

PALAVRAS-CHAVE: ODEA. Educação a Distância no contexto prisional. Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna.

OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza. **ELABORATION OF ENGLISH DIGITAL LEARNING OBJECTS FOR STUDENTS IN IDIOSYNCRATIC CONTEXTS**. 2016. Dissertation (Master's degree in Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

This research focuses on reflections and performs analysis involving the issue of development of Digital Teaching Learning Objects (DTLO) to idiosyncratic contexts. From research and our empirical knowledge on the subject, it emerged some questions that stand out as guiding our research: is there any material available for teaching-learning process of the students who are in idiosyncratic contexts that enable them critical and creative thinking to their status as current and future life? How to develop digital learning objects considering the inclusion in the Information Age, but at the same time under limited conditions of access to cyberspace, taking into account the environment in which these students are? In order to find answers to the questioning raised, we draw, the focus of this work, presenting an example of material for teaching that contains a coherent design with idiosyncratic environments. We use a variety of theorists to guide the development of Learning Objects to digital geared towards to teaching a second language, in this case, English. With a view to achieve the proposed objective, we support this research in theoretical assumptions of Applied Linguistics, the qualitative type. As the reference point for this study we analyze an English language material prepared for the Distance Education (DE) modality and from the analysis, we suggest and present Digital Teaching Learning Objects (DTLOs) for the prison context. The interest in the area is linked to our participation and monitoring the preparation of the Project called e- Sipris, a Distance Education for the Prison System, and also for monitoring the courses for prison officers who act as tutors in that project. The shortcomings of the prison environment in many ways and proof of few materials focused distance education to prisons have led us to the present study. To start the process of investigation and suggestion on how to prepare DLOs, we take as a starting point the analysis of so-called material: *Inglês para Informática*. As a preliminary result of this research process, we understand that there is little material available for teaching a second language in the prison context and that even existing provide no more likely to promote access to knowledge broadly. Besides, it also does not include the uniqueness of the conditions of the students who are in prisons and that present the most varied difficulties in accessing educational material resources in the context of the use of digital technology, which also suffers the certain restrictions by the bodies responsible for security prisons.

KEYWORDS: DTLO. Distance education in prison education. Modern Foreign language teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição de crimes tentados/consumados entre os registros das pessoas.....	38
Figura 2 - Representação da produção de ODEAs	68
Figura 3 - Processo de aprendizagem de SL segundo a hipótese do input	78
Figura 4 - Esquema para elaboração de ODEAs idiossincráticos	82
Figura 5 - Capa do caderno inglês para Informática	84
Figura 6 - Sumário caderno inglês para informática (e-Tec/Brasil).....	85
Figura 7 – Tela principal do ODEA01.	100
Figura 8 - Tela do mapa do ODEA.....	101
Figura 9 - Exemplos de <i>gifs</i> utilizados para tornar o ODEA um pouco mais suave e atrativo	102
Figura 10 - Tela do mapa das Situações de Ensino e Aprendizagem.....	104
Figura 11 – Exemplos de sentenças com os adjetivos	106
Figura 12 - Tela da primeira SEA	106
Figura 13 – Tela da segunda SEA.....	108
Figura 14 - Tela da terceira SEA	109
Figura 15 - Tela da quarta SEA	111
Figura 16 - Tela da quinta SEA.....	113
Figura 17 - Tela da sexta SEA.....	114
Figura 18 - Tela principal do ODEA <i>Masquerade Ball</i>	117
Figura 19 - Situação de Ensino e Aprendizagem 01	121
Figura 20 - Situação de Ensino e Aprendizagem 02	122
Figura 21 - Situação de Ensino e Aprendizagem 03	123
Figura 22 - Situação de Ensino e Aprendizagem 04	124
Figura 23 - Situação de Ensino e Aprendizagem 06	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa banco de dados Capes.....	24
Quadro 2 - Técnicas quantitativas e qualitativas	49
Quadro 3 - Relações entre Aprendizagem Significativa, Potencial Significativo, Significado Lógico e Significado Psicológico.....	81
Quadro 4 - Ambiência de ensino-aprendizagem	91
Quadro 5 - Relação de desafios pedagógicos e níveis de conhecimento	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ranking dos países com maior população carcerária	35
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
DEPEN/PR – Departamento de Execução Penal do Estado do Paraná
EaD – Educação a Distância
e-TEC Brasil – Rede da Escola técnica Aberta do Brasil
ICPS - *International Centre for Prison Studies*
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OA – Objeto de Aprendizagem
ODEAs – Objeto Digital de Ensino-aprendizagem
OE – Objeto de Educacional
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC – Penitenciária Industrial de Cascavel
PEC – Penitenciária Estadual de Cascavel
PFCAT – Penitenciária Federal de Segurança Máxima de Catanduvas
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Rede e-Tec/Brasil – Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância
SEA - Situação de Ensino e Aprendizagem
SEJU – Secretaria de Justiça do Paraná
TCD – Tecnologia de Comunicação Digital
UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 ACESSO À EDUCAÇÃO: QUEM PODE?	31
1.1 EXAMINANDO AS FACES: ambientes prisionais	34
1.2 e-SIPRIS: UMA OUTRA FACE	43
2 A FACE DA PESQUISA	48
2.1 PESQUISA: A EXPRESSÃO DE SUAS LINHAS	48
2.2 A FACE NO ESPELHO	50
2.3 A FACE EM SEUS CONTORNOS	55
3 A FACE EM SUAS LINHAS TEÓRICAS E DE EXPRESSÃO	56
3.1 O ENCONTRO DE OUTRAS FACES: TECNOLOGIA E CIBERCULTURA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	56
3.2 OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (ODEAS): um contorno da face	60
3.3 ESCULPINDO UMA FACE: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	68
3.4. FACE A FACE COM STEPHEN KRASHEN: AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	73
3.5 FACE A FACE COM DAVID AUSUBEL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	79
4 UMA FACE EM MOVIMENTO: <i>Inglês para informática</i>	83
4.1 O PERFIL DA FACE: DESCRIÇÃO DO CADERNO DE LÍNGUA INGLESA	83
4.2 <i>CLOSE-UP</i> : ANÁLISE DOS CAPÍTULOS DO CADERNO.....	88
5 UM RETRATO DA NOVA FACE: ELABORAÇÃO DE ODEAs PARA O SISTEMA PRISIONAL	90
5.1 NOVOS DETALHES PARA UMA VELHA FACE: PLANEJAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS PARA O SISTEMA PRISIONAL	90
5.2 ODEA 01 – <i>PAINTING LIFE</i>	97
5.2.1 Análise das Situações de Ensino e Aprendizagem: <i>painting the life</i>	104
5.3 ODEA 02 – <i>MASQUERADE BALL</i>	115
5.3.1 Análise das Situações de Ensino Aprendizagem: <i>Masquerade ball</i>	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXOS DA FACE NOVA	126
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

I find the great thing in this world is not so much where we stand, as in what direction we are moving: To reach the port of heaven, we must sail sometimes with the wind and sometimes against it - but we must sail, and not drift, nor lie at anchor.
Oliver Wendell Holmes¹

As transformações advindas após o início da Era da Informação desencadearam a necessidade da adaptação dos diversos setores da sociedade atual. Dentre eles está a área da Educação que vem se adequando aos impactos oriundos desse avanço.

A Era da Informação permite que espaços remotos e de difícil acesso, assim como as comunidades minoritárias, recebam a educação e seus benefícios para o crescimento profissional, acadêmico e pessoal.

Ao alcance da grande maioria, a Educação a Distância encurta espaços geográficos e limítrofes, aproximando os indivíduos e oportunizando o alcance do conhecimento às diversas comunidades, como também facilita o acesso à informação de modo geral.

No entanto, apesar das várias possibilidades de atendimento às distintas camadas sociais, apesar da procura e da necessidade por materiais pedagógicos que atendam às exigências da atual presença dos estudantes²na modalidade EaD, ainda esses elementos são escassos e inferiores à demanda atual.

No campo da Educação a Distância, ainda há muito a pesquisar e contribuir para a melhoria da modalidade, uma vez que a atividade em expansão abre um

¹ A grandeza do mundo não é sobre onde estamos, mas para a direção que estamos nos movendo: Para chegar ao paraíso, devemos navegar às vezes a favor do vento e às vezes contra ele - mas devemos navegar, e não ficar a deriva, nem ancorados. Oliver Wendell Holmes [tradução nossa].

²Muitas pessoas utilizam o termo estudante como sinônimo de aluno. Nós, no entanto, distinguimos os dois termos segundo a concepção de Pier. Para o autor há diferença entre os termos “aluno” e “estudante”. O aluno é aquele que assiste à aula, que participa de uma atividade coletiva e passiva. “Ser estudante é uma condição individual e ativa”. É esta última atitude que pensamos ser a mais
²Muitas pessoas utilizam o termo estudante como sinônimo de aluno. Nós, no entanto, distinguimos os dois termos segundo a concepção de Pier. Para o autor há diferença entre os termos “aluno” e “estudante”. O aluno é aquele que assiste à aula, que participa de uma atividade coletiva e passiva. “Ser estudante é uma condição individual e ativa”. É esta última atitude que pensamos ser a mais coerente e que esperamos do nosso estudante de contexto idiossincrático da EaD no ambiente prisional. Por isso, neste trabalho, adotando o termo estudante para se referir aquele que de fato estuda.

leque de possibilidades, cada vez maior, considerando também que as pesquisas nesse âmbito proliferaram com mais ênfase na última década. Assim, este estudo visa a ser uma possibilidade de sugestões para a elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem para o contexto idiossincrático, pretendendo ser um ponto de partida para outros estudos na área, despertando diferentes olhares e percepções.

Diante do exposto, essa pesquisa tem por objetivo o estudo de um material didático já elaborado para a Rede e-Tec Brasil, para cursos na modalidade a Distância e a sugestão de um norte que se refira e aponte para uma concepção que norteie a criação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (doravante, ODEA), para o ensino-aprendizagem de estudantes em contextos idiossincráticos.

Optamos por essa temática ao perceber, a partir da investigação sobre trabalhos acadêmicos na área, a carência de trabalhos científicos voltados para a elaboração de ODEAs para ambientes idiossincráticos. A provocação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa parte, portanto, da falta de materiais adequados aos processos de ensino-aprendizagem de alunos sentenciados, que possam contribuir para a entrada destes no mercado de trabalho e conseqüente melhoria de vida, bem como a reinserção destes indivíduos na sociedade.

O objeto de estudo deste trabalho refere-se às possibilidades de elaboração de ODEA destinados a estudantes, em contextos idiossincráticos, ou seja, cidadãos que cometeram atos infracionais e que, atendendo à Lei 7.210 de julho de 1984, no seu artigo 17, têm direito assegurado de “assistência educacional [que] compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”.

No Brasil, a pessoa que comete um ato infracional fica sob sanção do Estado. Segundo a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal, o “Art. 10. [rege que] A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. A assistência ao preso se deve a seis elementos básicos, a saber: “Art. 11. A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social e VI - religiosa” (BRASIL, 1984).

Sobre a assistência educacional, os Art. 17 a 21 preveem que:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos(BRASIL, 1984).

Encontramos, ainda, mais uma justificativa para esta pesquisa quando verificamos a falta de materiais que atendam a essa demanda. Ao recorrermos ao banco de teses e dissertações da Capes, confirmamos a quase inexistência de materiais, discussões e investigações sobre o tema, conforme destacamos na sequência.

Ao inserirmos as palavras-chave *objetos digitais de ensino-aprendizagem*, encontramos três resultados que se aproximam da nossa proposta; porém, nenhum deles vai ao encontro da temática abordada neste trabalho, que é a elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem para contextos singulares.

No Quadro 1 abaixo apresentamos os resultados obtidos nessa primeira pesquisa, que mostram a inexistência de pesquisas relacionadas em parte ao nosso tema, porém não encontramos outras pesquisas que se aproximam mais do nosso foco de estudo.

Quadro 1 - Pesquisa banco de dados Capes

<p>1. RONCARELLI, Dóris. Agora: Concepção E Organização De Uma Taxionomia Para Análise E Avaliação De Objetos Digitais De Ensino-Aprendizagem. ' 01/08/2012 269 F. Doutorado Em Engenharia E Gestão Do Conhecimento Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina Biblioteca Depositária: B.U. Da UFSC.</p>
<p>2. SILVA, Julia Marques Carvalho Da. Análise Técnica E Pedagógica De Metadados Para Objetos De Aprendizagem. ' 01/12/2011 198 F. Doutorado Em Informática Na Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital Da UFRGS.</p>
<p>3. LEHNER, Hebert Leonardo. Elaboração de tutorial para utilização de objetos de aprendizagem digitais para o ensino de genética disponíveis no Portal do Professor do Ministério da Educação, com avaliação por princípios da teoria cognitiva da aprendizagem multimídia. 01/08/2012 97 F. Mestrado Profissional Em Ensino Instituição</p>

De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais Biblioteca Depositária: PUC Minas.
--

Contextos idiossincráticos:

Nenhum registro encontrado.

Fonte: Banco de dados Capes³

De acordo com o quadro acima, nas três primeiras pesquisas foram encontradas as palavras-chave 'objeto', 'digital', 'ensino-aprendizagem'. Observou-se pelo título das pesquisas e mais tarde pela leitura que apesar de conterem essas palavras o foco dessas pesquisas se distanciou do nosso.

Na primeira pesquisa, por exemplo, Roncarelli (2012) trata da elaboração de uma taxonomia para análise e avaliação de ODEAs "[...] que contemple um modelo pedagógico mediado pela Tecnologia de Comunicação Digital [TCD], considerando a complexidade da cultura da convergência" (RONCARELLI, 2012, p.43).

No segundo trabalho, Silva (2011) avalia se metadados da especificação OBAA auxiliam na definição dos requisitos técnicos e pedagógicos de Objetos de Aprendizagem e como professores (usuários desse sistema) se baseiam para o planejamento desses AO em sala de aula. Já na última pesquisa, Lehner (2012) trata da análise e avaliação de Objetos de Aprendizagem digitais disponibilizados no RIVED e no Portal do Professor do MEC que abordam o ensino de genética, outro trabalho que se diferencia da nossa proposta.

De modo a buscar outras fontes, continuamos nossa busca por trabalhos na temática em outros bancos de dados e pesquisa. Segundo os levantamentos realizados no Banco de dissertações da Capes, e com base em artigos da Scielo⁴, a partir das palavras "educação para o sistema prisional" não encontramos nenhum resultado. Com as palavras "objetos digitais de ensino-aprendizagem" foram encontrados quatro artigos. Com as palavras-chave "Educação a Distância nas prisões" não encontramos nenhuma referência. Também pesquisamos na biblioteca de Alexandria⁵ as palavras "*prison Education*". Ao consultarmos o banco de artigos Scopus⁶ com as palavras "*prison education*", foram encontrados 155 artigos da área de humanas, sendo que desses apenas dois voltam-se para o ensino a distância no

³Pesquisa realizada em 02 de jun. de 2014 no site da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>

⁴SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Disponível em: <http://www.scielo.org>.

⁵Biblioteca de Alexandria. Disponível em: <http://www.bibalex.org>.

⁶O Scopus é a maior base de dados de resumos e citações de literatura revisada por pares, dentre estes estão artigos de revistas científicas, livros e anais de eventos. Disponível em: <http://www.scopus.com/>.

contexto prisional e nenhum deles para o ensino de língua inglesa. Com isso, podemos observar que há pouco ou nenhum material destinado ao ensino de Língua Inglesa para estudantes que se encontram em contextos diferenciados.

Como pudemos constatar, não há nenhum trabalho de dissertação ou tese que se volte inteiramente sobre a temática eleita para nossa pesquisa, o que justifica a realização do trabalho para atender a esse contexto específico. Essa simples busca nos motiva a pesquisar e contribuir nessa área da inclusão em contextos idiossincráticos e na questão da ausência de materiais e objetos digitais para sentenciados ou outros estudantes que vivem em contexto de privação de liberdade e restrição de acessos aos mais variados tipos de materiais complementares para seu estudo.

Partindo do levantamento realizado, encontramos o problema de nossa pesquisa, uma vez que vivemos em um cenário cada vez mais digitalizado, cujos diferentes aparatos tecnológicos aprimoram-se a cada dia e, portanto, amplia-se o leque de seu uso e aplicação. Diante do exposto, torna-se fundamental tecer considerações e apontar sugestões de como empregar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da educação mediada por ambientes virtuais e aparatos tecnológicos, para que esses possam enriquecer ainda mais os processos educacionais que, conseqüentemente, passam por uma revisão de conteúdos, de estratégias e de metodologias diferenciadas em relação àquelas que escolas instituições de ensino vêm utilizando há anos.

Tomamos como foco deste trabalho investigativo uma obra impressa elaborada para a Rede e-Tec/Brasil, para cursos profissionalizantes de nível médio e as sugestões dadas pela autora do referido material, adaptando as Situações de Ensino e Aprendizagem⁷ sugeridas na coluna de indexação para ser utilizada no contexto prisional. A partir dessas situações e da adaptação do material, elaborar-se-ão objetos digitais destinados a estudantes que se encontram em regime de reclusão, ou seja, materiais destinados a cidadãos que se encontram em contextos não convencionais, cuja situação de vida não lhes permitiu ter acesso à escola, por

⁷Adotamos o termo Situações de Ensino e Aprendizagem todas as vezes que por meio de um ODEA desenvolvido, o estudante tenha que empregar a sua capacidade de protagonismo por ter sido desafiado de modo inter e transdisciplinar, transversal e efetivamente se empenhar na resolução de situações problemas, para dar conta de um conhecimento que ele precisa dominar para produzir novos conhecimentos.

motivos socioeconômicos ou outros e cujas condições atuais de reclusão impedem que muitas das atividades propostas não possam ser realizadas.

Por lei, o direito de acesso à educação é garantido a todos os cidadãos brasileiros. Em 2001, o país adotou o Plano Nacional de Educação (PNE) a fim de “elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais em relação à educação pública e democratizar a gestão do ensino público”. O Plano previu em lei, várias alternativas e melhorias para o ensino público e acesso à educação. No entanto, ao término do prazo (2011) foi constatado que poucos destes objetivos foram alcançados.

Assim, na prática, observamos que nem sempre a lei ou o que está previsto nela acontece, e que ainda existe um longo percurso para que tal fato chegue ao alcance do público alvo. O acesso à educação contribui para que o sujeito seja capaz de exercer seus direitos civis, econômicos, políticos e sociais e cumprir com seus deveres de cidadão livre e participativo em sua comunidade. A ausência de oportunidades educacionais significa excluir grande parcela da população a um direito que é de todos.

A exclusão se agrava ainda mais quando percebemos que a maioria dos casos se encontra em contextos particulares. Como exemplo, temos as comunidades indígenas em suas reservas (ou não), as famílias em situação de extrema pobreza vivendo ou não em assentamentos, deficientes físicos e os sentenciados que cumprem suas penas nas Unidades Prisionais, enfim, os que vivem marginalizados pela sociedade devido às suas condições socioeconômicas e/ou físicas.

É fato que o contato com uma segunda língua está garantido nos currículos das escolas públicas e gratuitas; e um contato desde os primeiros anos de escolaridade pode fecundar diferentes modos de aprender. O Ministério da Educação (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), entendem que “a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p.11). Assim, por meio da aprendizagem de uma segunda língua, pode-se inferir que aqueles que a aprendem apresentam maiores chances de serem

bem sucedidos nos âmbitos profissional, acadêmico e pessoal, dada a ampliação de mais uma possibilidade de acesso à informação, ao trabalho e ao conhecimento.

Os PCNs afirmam ainda que o ensino de uma língua estrangeira “qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno na sociedade atual” (BRASIL, 2000, p. 11). Diversas atividades do cenário atual exigem ou são facilitadas quando se tem o conhecimento de uma segunda língua. Essencialmente, em algumas profissões e áreas de atuação. Deste modo, garantir o acesso ao ensino de uma segunda língua, ferramenta imprescindível no século XXI, é garantir que esse cidadão tenha possibilidade de uma inserção mais ampla no mundo, podendo interagir com outros sujeitos, próximos ou distantes de sua cultura.

Percebemos que, apesar do avanço tecnológico e da propagação da informação imediata, muitas pessoas ainda não têm a possibilidade de fazer cursos presenciais e, nem mesmo, a distância devido a algumas limitações em relação ao acesso via internet ou a aparatos tecnológicos; outros, devido à privação de liberdade, como é o caso de estudantes sentenciados que são de certa forma nossos sujeitos, de modo indireto, uma vez que esta pesquisa não trabalhará diretamente com estes, mas com os materiais a eles destinados. É, portanto, o contexto prisional e seus limitantes que nos orientam na produção dos ODEAs.

Os materiais existentes que atendam a contextos idiossincráticos, no caso de Unidades Prisionais, precisam ser adaptados devido às limitações impostas ou pelo regime de reclusão em que esses estudantes se encontram ou pelas carências do local onde vivem, e, a partir das comprovações, elaborar um material que vá ao encontro da realidade e daquilo a que eles podem ter acesso.

Diante do exposto, esse trabalho tem por objetivo responder às seguintes questões:

- Há material disponível para o processo de Ensino-aprendizagem dos estudantes que se encontram em contextos idiossincráticos que lhes possibilite uma reflexão crítica e criativa para sua condição de vida atual e futura?
- Como elaborar materiais didáticos digitais considerando a inserção na Era da Informação, mas ao mesmo tempo sob limitações de acesso ao ciberespaço,

levando-se em conta as condições nas quais esses estudantes se encontram?

A partir dessas perguntas, o objetivo geral da nossa investigação é a partir da adequação do conteúdo e atividades de aprendizagem do caderno de *Inglês para Informática* (ARAUJO, 2010) de Fabiane Matos de Araújo elaborar Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem contendo Situações de Ensino e Aprendizagem para o ensino de língua inglesa que contenha uma concepção coerente com os ambientes idiossincráticos.

Para que nosso objetivo geral seja alcançado, buscaremos traçar e cumprir os seguintes passos:

- a) Pesquisar a bibliografia existente no que concernem os temas voltados para elaboração de Objetos de Ensino-Aprendizagem, contextos de idiossincrasia, recentes e clássicas teorias educacionais. Ensino-aprendizagem de segunda língua;
- b) Analisar o caderno de inglês para Informática de Fabiane de Matos Araújo para Elaborar ODEAs que sejam coerentes com a realidade dos estudantes sentenciados de modo que ao estudarem com o referido material os estudantes não tenham prejuízos quanto à falta de acesso a algum tipo de conteúdo, seja ele um vídeo, texto ou outra atividade qualquer;
- c) Adequar as Situações de Ensino e Aprendizagem do caderno “Inglês para informática” de Fabiane de Matos Araújo, quando necessário, para que sejam utilizadas no contexto prisional, também na modalidade a Distância, sugerindo adaptações e novas propostas que contemplem esse ambiente idiossincrático, uma vez que a obra não se volta para o referido público.

No contexto desta dissertação adotamos a perspectiva teórica da Linguística Aplicada. Metodologicamente, esta pesquisa segue a via qualitativa do tipo interpretativa e estudo de caso.

O trabalho está dividido em cinco capítulos que assim se estruturam: o primeiro capítulo versa sobre o acesso a educação em diferentes instâncias e com mais ênfase no sistema prisional, apresentando um breve panorama deste contexto; no segundo capítulo tratamos da composição metodológica deste trabalho, no terceiro capítulo tratamos das diferentes teorias educacionais que podem orientar a elaboração de materiais didáticos em relação às que já norteiam os materiais

elaborados e em uso, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa. No quarto capítulo apresentamos a descrição do caderno: *Inglês para informática*, do Curso Técnico em Manutenção e Suporte para informática de Fabiane de Matos Araújo, desenvolvido pela Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), modalidade a Distância, como base para as necessárias reflexões e sugestões para a produção de materiais que atendam ao contexto prisional e apontem um norte para a construção de objetos educacionais digitais e no quinto e último capítulo, apresentamos os ODEAs, e suas respectivas descrições, elaborados para o contexto prisional a partir da leitura do caderno.

Nossa pesquisa será alicerçada primeiramente nos caminhos traçados pelos seguintes autores: Dal Molin (2003, 2005, 2008), Catapan (2001), Motter (2013), Deleuze e Guattari (1992, 2002), Lévy (1999, 2001), Morin (2003), Roncarelli (2012), Leffa (1999, 2000), Moita Lopes (2006), Haetinger et al (2006), Wiley (2000), Krashen (1981, 1982) Ausubel (1980, 1982), dentre outros.

1 ACESSO À EDUCAÇÃO: QUEM PODE?

Diz-se que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pela forma como trata seus cidadãos mais elevados, mas como trata os mais rebaixados.

Nelson Mandela

A educação permite que o cidadão se insira na sociedade e também atue nela de modo mais ativo, participativo e amplo. O acesso à educação é um direito constitucionalmente garantido a todos os cidadãos brasileiros, desde a Constituição Federal de 1988, conforme o Art.205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- (BRASIL, 1996).

Apesar do contido na Lei, os censos, as pesquisas e outras fontes confirmam que nem sempre esse direito é garantido de fato, uma vez que, no Brasil, muitas pessoas não têm acesso nem mesmo à educação básica. Ou seja, a inclusão não acontece em todos os segmentos da sociedade, principalmente, quando tratamos dos socialmente marginalizados.

Segundo Sasaki (1997), inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da

colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

Na concepção de Sasaki (1997), o termo incluir considera, entre todos os itens citados, o respeito à diferença e à luta pela igualdade de direitos. Dessa forma, a educação inclusiva deveria promover uma ação pedagógica que contemple os estudantes em suas singularidades⁸, de modo que possam interagir com a multiplicidade⁹. A principal premissa quando se fala em inclusão é que a educação chegue ao alcance de todos os indivíduos, independente da etnia, cor, gênero, cultura, credo, dificuldades de qualquer natureza, abolindo todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação existente.

Para Figueiredo (2002), as diferenças são inerentes ao ser humano, por isso, “é preciso reconhecer o valor das diferenças como elemento de crescimento dos sujeitos e dos grupos sociais” (FIGUEIREDO, 2002, p.69). Assim, também são desejáveis uma vez que as diferenças enriquecem e desenvolvem o processo educativo. Para a autora, a inclusão é um agente transformador que ampara no resgate dos valores e identidade que originarão na construção do conhecimento.

É desse modo que entendemos a inclusão: como uma aproximação e respeito pela diversidade, apontando para um ensino transformador e em consonância com o século XXI. A inclusão é uma necessidade urgente diante desse mundo de constantes transformações e singularidades.

Um dos contextos sociais que sofre pela exclusão é o sistema prisional, preconceito este existente tanto dentro quanto fora das Unidades Prisionais. A arcaica lei do talião, refletida em diversos ditos populares, tais como “olho por olho e dente por dente”, “aqui se faz aqui se paga”, entre outros, aumenta

⁸Quando falamos em singularidades, seguimos pelas linhas do pensamento Deleuziano que nos ensina que pensar uma “subjetividade desterritorializada” e movente é destacar que esta é atravessada por modos de existência afirmativos, por entrelaçamentos e tessituras cruzadas que não a deixam ser capturada pela forma, mas por pinturas, fissuras, forças, afectos e dobras. Tal prisma deixa de lado um “eu” unificado e unificador rejeitando o sujeito e a substância, mas atentando para modos de existência, de singularidades e intensidades. As individualidades não são o que conta, mas modos de impessoalidade que Deleuze e Guattari enfatizam como sendo importante para contar nas relações e vivências (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

⁹Deleuze e Guattari, manifestando-se contrários a uma lógica da identidade, trazem à cena noções como as de “totalidade”, “unidade”, “fundamento”, apontando que tais conceitos são marcos predominantes da filosofia metafísica e representacional. Os autores, em contrapartida, elegem o devir, o transitório, a multiplicidade, o diverso, a diferença, como conceitos capazes de apontar outro sentido para a compreensão da vida (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

ainda mais a sede por “justiça” e dissemina a raiva e o preconceito contra indivíduos que estão ou já estiveram encarcerados em prisões.

Rebatendo a essa crença, Morin (2007) fala sobre a clemência, afirmando da maturidade e da esperança que o ato de perdoar¹⁰ pressupõe:

Perdoar é um ato limite, muito difícil, que não implica somente a renúncia à punição, mas comporta uma dissimetria essencial: em lugar do mal pelo mal, devolve o bem pelo mal. Trata-se de um ato individual, enquanto clemência, com frequência é um ato político. Ato de caridade, no sentido original do termo caritas, ato de bondade e de generosidade (MORIN, 2007, p. 132-133).

Entendemos o ato de perdoar não como exclusão de pena por uma falta cometida, mas como recusa de vingança, com as palavras do autor “em lugar do mal pelo mal, devolve o bem pelo mal”. Ainda, segundo Morin,

O perdão pressupõe, ao mesmo tempo, a compreensão e a recusa da vingança. Victor Hugo diz: “*Esforço-me em compreender para perdoar*”. O perdão baseia-se na compreensão. Compreender um ser humano significa não reduzir a sua pessoa à falta ou ao crime cometido e saber que ela tem possibilidade de recuperação (MORIN, 2007, p. 127).

Acreditamos na educação como uma via de transformação e recuperação, por meio dela as pessoas saem de suas zonas de conforto e alienação. Paulo Freire (1987) defendeu em sua jornada que a educação por si só não transforma o mundo, ela muda as pessoas e essas sim são capazes de transformar o mundo. Desse modo, o nosso trabalho, assim como, o perdão é uma aposta, a devolução do bem àquele que fez algum mal e está disposto a reparar o dano cometido. Ainda, para Morin (2007), o perdão é também

¹⁰ Não entendemos o ato de perdoar como absolvição total de todos os crimes cometidos e sim, a possibilidade de reabilitação por meio da educação e formação. Em seu texto *long walk to freedom* Nelson Mandela disse algumas palavras com relação ao ser humano e o preconceito que pode facilmente ser adaptável a esse contexto: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta”. Assim, também acreditamos que ninguém nasce mal ou propenso à maldade, mas que alguma circunstância vivida o levou a cometer o erro e cabe a sociedade, além de mostrar o seu erro e puni-lo por isso, também mostrar alternativas para que possa se redimir de sua falha/ repará-la ou até mesmo, ajudar a outros indivíduos. “Long Walk to Freedom”, Nelson Mandela, (1995).

um desafio ético, é uma aposta na regeneração daquele que fraquejou ou falhou; é uma aposta na possibilidade de transformação e de conversão para o bem daquele que cometeu o mal. Pois o ser humano, vale repetir, não é imutável: pode evoluir para o melhor ou para o pior (MORIN, 2007, p. 127).

O acesso à educação de pessoas reclusas também é uma aposta em um país com um futuro melhor. A taxa de detentos no Brasil, nos últimos anos, chama atenção, pois, de uma lista de 50 países, o Brasil apresentou a segunda maior variação de 1995 a 2010, com crescimento de 450% (quatrocentos e cinquenta por cento). Caso esse ritmo seja mantido, a população prisional do país ultrapassará um milhão de pessoas ainda em 2022¹¹. Por isso, são necessárias, urgentemente, alternativas para reversão desse quadro. Perdoar também

[...] pressupõe compreensão do outro e compreensão de si, o que leva a imaginar a possibilidade de regeneração. Favorecer a possibilidade de regeneração é mais do que nunca necessário neste mundo impiedoso. Há, na ética do perdão, uma ética da redenção. Se cada um de nós soubesse que carrega um terrível potencial de morte, deixaria de ver aquele que já matou como um estranho ou um monstro; dar-lhe-ia uma chance de mudar. O que une a compreensão à magnanimidade e ao perdão é a resistência à nossa crueldade e barbárie interiores (MORIN, 2007, p. 132-133).

As políticas públicas devem ser pensadas de forma a tornar o encarceramento um momento de aprendizado e reflexão. Além disso, é preciso viabilizar para aqueles que querem se redimir uma segunda chance de voltarem a viver em sociedade e contribuir para a (re)construção de valores e um projeto de vida diferenciado. Essas ações tornarão a prisão um espaço de educação e de recuperação de cidadãos, que um dia falharam em relação à ética e ao respeito para com os demais cidadãos, mas que podem suplantar essa situação.

1.1 EXAMINANDO AS FACES: ambientes prisionais

¹¹ Levantamento feito a pedido da BBC Brasil pelo especialista Roy Wamsley, diretor do anuário online World Prison Brief (WPB).

Segundo dados do site *World Prison Brief*¹², organizado pelo centro Internacional De Estudos Da Prisão (*International Centre for Prison Studies –ICPS*), o Brasil possui a quarta maior população carcerária do mundo, estando atrás somente dos Estados Unidos, China e Rússia. Abaixo, apresentamos uma tabela com o ranking dos dez primeiros países com a maior população carcerária, segundo o site citado:

Tabela 1 - Ranking dos países com maior população carcerária

Ranking	País	População carcerária (2014)	População Nacional (2014)	P.C./P.N. %
1	EUA	2.217.000	318.892.096	0,70%
2	China	1.657.812	1.355.692.544	0,12%
3	Rússia	649.500	142.470.272	0,46%
4	Brasil	607.731	202.656.784	0,30%
5	Índia	411.992	1.236.344.576	0,03%
6	Tailândia	308.111	67.741.400	0,45%
7	México	255.138	120.286.656	0,21%
8	Iran	225.624	80.840.712	0,28%
9	Turquia	165.033	81.619.392	0,20%
10	Indonésia	161.692	253.609.648	0,06%

Fonte: ICPS, Jun. 2014 (Adaptado pela autora desta dissertação).

No ranking percebemos que a ordem é segundo a maior população carcerária para a menor, evidenciamos, porém, que com relação aos percentuais populacionais o ranking pode ser modificado. Desse modo, China cairia para a oitava posição e Tailândia ocuparia a terceira posição, no entanto, o Brasil permanece na quarta posição.

Segundo dados do Infopen (2014), a população carcerária no Brasil é de 607.731 pessoas, incluindo neste número as prisões domiciliares. Dessas, 579.423 somente no sistema, ou seja, em Unidades Prisionais.

Em dez anos, a população de encarcerados no Brasil duplicou, o que notoriamente refletiu no déficit de vagas que já era existente, com isso, novas medidas foram criadas para suprir essa carência no sistema prisional.

Os números apresentados fazem o Brasil ocupar a quarta posição mundial de países com maior número de sentenciados. A superlotação de muitas dessas

¹²O site World prisonbrief, como o próprio nome já diz, apresenta um panorama do sistema prisional mundial. O site foi desenvolvido pelo grupo do Centro Internacional de estudos da Prisão, fundado em 1997.

unidades devido ao déficit de vagas é preocupante, para além dos direitos fundamentais, viola a constituição quanto à dignidade da pessoa humana. Diante disso, a preocupação maior se volta para a ressocialização dos sentenciados, assim como garantir-lhes uma vida digna e oportunidades pós-cárcere (ARRUDA, 2011).

Estima-se que 82% dos presos do Brasil não tenham algum tipo de ocupação dentro das Unidades, ou seja, não trabalham e nem mesmo estudam. Portanto, trata-se de um tempo desperdiçado que poderia ser aproveitado para trabalho, aperfeiçoamento e capacitação de muitos detentos. Além disso, a ociosidade em muitos casos pode transformar a prisão em uma espécie de base de comando para delinquências dentro e fora das Unidades.

Com a falta de ocupação, o Estado gasta dinheiro público sem reabilitar o sentenciado e sem capacitá-lo para a reaproximação social. Desse modo, o sentenciado ocioso torna-se caro e, de certo modo, apresenta-se como um cidadão que terá dificuldades de ser (re)adaptado à sociedade, o que aumenta o preconceito e indignação da maioria dos cidadãos contra o atual sistema (PORTO, 2008).

No Brasil, o apenado ocioso custa mensalmente três vezes mais que um estudante do ensino fundamental de uma escola pública (ARRUDA, 2011).

Segundo CPI realizada em 2014, os presos no Brasil têm uma média de custo de 1.031,92 reais por mês. Para o Departamento Penitenciário Nacional¹³ (DEPEN), em presídios comuns, o menor valor é de R\$ 451,00 e o maior R\$ 1.800,00. No entanto, o valor preso/mês, pode chegar a R\$ 4.500,00 reais nos presídios de segurança máxima. Apesar do alto valor gasto por preso, é possível verificar que a real situação encontrada nas celas, como o próprio documento ressalta, não condiz com o valor gasto (BRASIL, 2009, p. 364).

Segundo o DEPEN, o elevado valor gasto por sentenciado se deve a alguns dos fatores expostos abaixo:

Falta de trabalho: mais de 80% dos presos não trabalham, o que incide na permanência do detento em mais tempo na prisão. Para os de baixa-renda, isso implica na impossibilidade de financiar suas despesas processuais com

¹³O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) é o órgão executivo que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional, emanadas, principalmente, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Além disso, o Departamento é o gestor do Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN, criado pela Lei Complementar nº 79, de 07 de janeiro de 1994 e regulamentado pelo Decreto nº 1.093, de 23 de março de 1994. Fonte: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal>.

indenizações e dinheiro para a família, o que prejudica a sua ressocialização e não evita a reincidência para a Unidade.

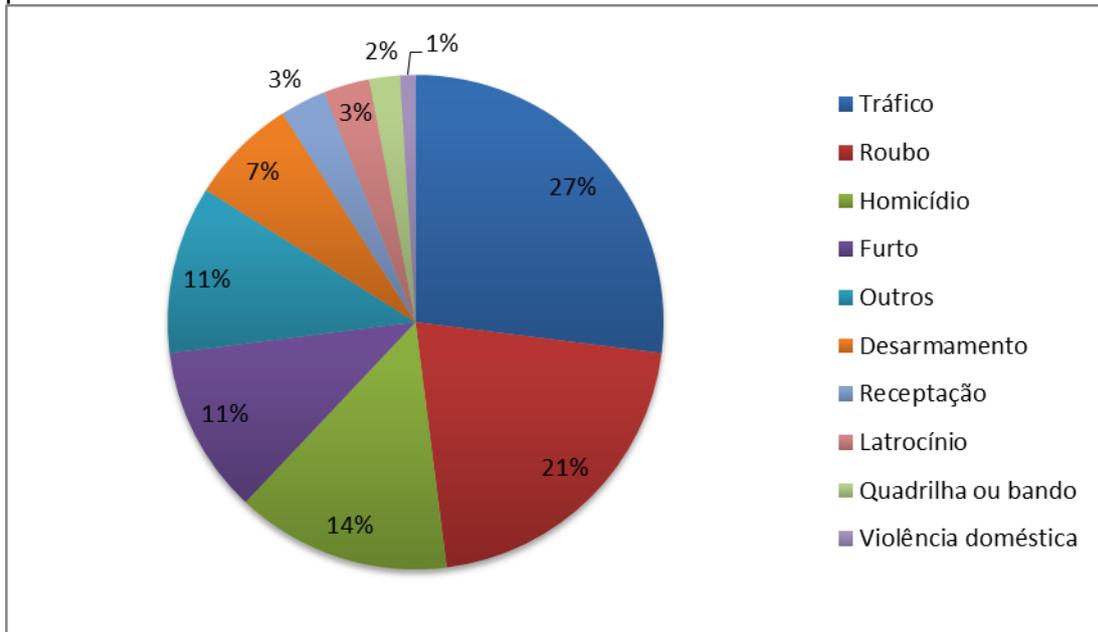
Falta de estudo: 80% é o número estimado de falta de estudo nas Unidades Prisionais. A falta dessa oportunidade acarreta na impossibilidade da remissão da pena, mantendo o sentenciado por mais tempo na prisão; o que impede a sua qualificação e contribui para a reincidência.

Outros fatores que também elevam o custo dos sentenciados e comprometem as unidades são: a terceirização da alimentação que encarecem os custos; excesso de prazo para definir a situação de tempo e modo de encarceramento; a superlotação; fóruns distantes dos estabelecimentos; e, também, construções mal executadas que resultam em uma infraestrutura de péssima qualidade para a realização de qualquer um dos itens citados (BRASIL, 2009).

As unidades, em sua grande maioria, não cumprem com a obrigação de ressocializar o sentenciado para que volte ao convívio da sociedade com uma opção de trabalho e fonte de renda que lhe possibilite abandonar o crime e ter uma vida digna. O que muitos argumentam, inclusive por meio de inúmeras reportagens divulgadas na mídia, é que as unidades prisionais seriam, na realidade, uma escola do crime.

Segundo Silva e Moreira (2011), aproximadamente 45% dos crimes cometidos no Brasil são contra o patrimônio e com o envolvimento com drogas, ou seja, não tem um impacto ofensivo ou contra a integridade física de um indivíduo (SILVA, MOREIRA, 2011). Os dados fornecidos pelo Infopen (2014), que podem ser visualizados abaixo, corroboram com a afirmação dos autores:

Figura 1 - Distribuição de crimes tentados/consumados entre os registros das pessoas



Fonte: Infopen, Junho/2014.

No gráfico fica evidente que o tráfico de entorpecentes, juntamente com os crimes contra o patrimônio, como roubo e furto, configura o maior percentual de encarcerados no Brasil.

Não existem índices oficiais e precisos sobre a reincidência no Brasil, no entanto, estima-se que seja de 70% a 85% no sistema convencional. Porém, com as medidas alternativas, essa taxa não passa dos 12%, o que comprova a eficácia de se oportunizar ao sentenciado estudo e capacitação profissional. Embora os números mostrem que a inclusão dos sentenciados por meio da formação é eficaz, pouco se tem feito, nesse sentido, nas Unidades Prisionais em todo o território brasileiro.

Quando o Estado se omite e nega os direitos elementares ao recluso, ele sai do sistema sem instrução, sem capacitação, com idade avançada e ainda com atestado de ex-detento. Dessas ações irresponsáveis resulta a reincidência expressa em novos crimes e a falta de segurança que presenciamos e vemos crescer nos últimos anos (SCHAPPO; MORAES, 2011).

A falta de investimento em medidas socioeducativas traz um problema sério para a sociedade, resultando na falta de segurança e no aumento da criminalidade. Novamente afirmamos, o dinheiro público é desperdiçado, pois não há reabilitação do apenado e a sociedade, conseqüentemente, continuará sem segurança quando

esse indivíduo retornar ao convívio social.

Mais de 70% dos detentos no Brasil têm entre 18 e 35 anos, ou seja, todos ainda muito jovens que deveriam estar começando a sua vida profissional e/ou acadêmica. Esses jovens, muitas vezes, são indivíduos de histórico social vulnerável cuja educação foi descuidada por parte da família, da escola, dos governos, da sociedade e do mercado de trabalho.

Devido à grande diferença social e econômica mundial, e não é diferente no Brasil, é possível verificar que, algumas vezes, a falta de oportunidades de estudo e de trabalho faz com que os jovens sejam atraídos a uma vida que é aparentemente fácil, com benefícios financeiros imediatos; não obstante, não se apercebem que isso poderá levá-los à marginalidade e, possivelmente, o sua exclusão do convívio social.

Acreditamos que a educação tem o poder de modificara vida de muitos sentenciados que escolheram a vida criminal como resultado de sua vulnerabilidade econômica e/ou afetiva. Além disso, a educação poderá ajudar aqueles que se arrependeram e anseiam transformação.

Desse modo, afirmamos por meio desta pesquisa que é essencial entender e contribuir para o processo de transformação dos indivíduos aprisionados para que sejam capacitados e ressocializados como seres humanos e como profissionais de modo que possam retomar suas vidas e contribuir para o bem social. Para além da alfabetização, a continuidade dos estudos é um meio de conduzir os sentenciados à emancipação humana. Para Haddad (2007),

A Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com ideia de construção do ser. Essa noção de Educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de Educação Não-Formal. Educação continuada implica repetição e imitação, mas também a apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma Educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza (HADDAD, 2007, p. 27).

Muitas pessoas que estão na prisão possuem baixos níveis de escolarização. E um grande número delas não possui nem mesmo habilidades básicas como

escrever e ler. A falta de acesso à educação afeta significativamente a vida de muitos sentenciados, tanto antes quanto depois de saírem da prisão (COYLE, 2009).

Segundo o relator especial da ONU para o Direito à Educação, a educação é muito mais que uma ferramenta para mudança, é um “direito de empoderamento” que confere ao indivíduo mais domínio no rumo da sua vida, e, em particular, mais domínio sobre o efeito das ações do Estado. Exercer esse direito possibilita experimentar os benefícios de outros direitos humanos. No entanto, quase um bilhão de pessoas entrou no século XXI sem aprender a ler e a escrever o próprio nome.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 2/2010 (p. 14),

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (Parecer CNE/CEB nº 4/2010, p.14 apud ONOFRE, 2011).

Quanto ao direito a educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, declara que

(1) todos têm direito a educação (2) A educação deve visar plena expansão da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (COYLE,2009, p.93)¹⁴. Com relação aos sentenciados, os princípios básicos para tratamento de prisioneiros, no princípio 6, esclarece que “Todos os reclusos devem ter o direito de participar em atividades culturais e de educação que visem o pleno desenvolvimento da personalidade humana(COYLE,2009, p.93, tradução nossa)¹⁵.”

Os Padrões Mínimos para o Tratamento dos Reclusos também corroboram com a necessidade desse direito ao declarar que

devem ser tomadas disposições para a formação contínua de todos os prisioneiros capazes de lucrar com isso, incluindo a instrução

¹⁴(1)Everyone has the right to education. (2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.

¹⁵All prisoners shall have the right to take part in cultural activities and education aimed the full development of the human personality.

religiosa nos países onde isso é possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve ser obrigatória e atenção especial deve ser dada a ele, pela administração. (2) Assim que possível, a educação de prisioneiros deve ser integrada com o sistema educacional do país, de modo que após a sua libertação possam prosseguir a sua educação sem dificuldade (COYLE, 2009, p.94, tradução nossa).

Quanto a esse princípio, desde 2010, o Estado Brasileiro, por meio da Portaria MEC nº807, de 18 de junho de 2010, possibilita que sentenciados realizem gratuitamente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dentro das Unidades Prisionais, garantindo, assim, a continuidade dos estudos, tendo em vista que o Enem é a porta de entrada para o ensino superior em muitas universidades brasileiras.

Para aqueles que são aprovados no Enem, há a possibilidade de redução da pena. O benefício, previsto em recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), é concedido a detentos como recompensa pelo esforço de ascender educacionalmente mesmo no cárcere. Pela Lei de Execução Penal a cada 12 horas de estudo, o sentenciado tem um dia de pena reduzido.

Com relação ao estudo, a recomendação do CNJ prevê no artigo IV que

na hipótese de o apenado não estar, circunstancialmente, vinculado a atividades regulares de ensino no interior do estabelecimento penal e realizar estudos por conta própria, ou com simples acompanhamento pedagógico, logrando, com isso, obter aprovação nos exames nacionais que certificam a conclusão do ensino fundamental Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou médio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de se dar plena aplicação ao disposto no § 5º do art. 126 da LEP (Lei n. 7.210/84), considerar, como base de cálculo para fins de cômputo das horas, visando à remição da pena pelo estudo, 50% (cinquenta por cento) da carga horária definida legalmente para cada nível de ensino [fundamental ou médio - art. 4º, incisos II, III e seu parágrafo único, todos da Resolução n. 03/2010, do CNE], isto é, 1600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do ensino fundamental e 1200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio (CNJ, 2013).

Podemos perceber que há certo esforço no cumprimento da Lei e que esse passo significa um grande avanço na democratização da educação. Ademais, ao pesquisar por notícias divulgadas na mídia, encontramos várias reportagens sobre jovens que estudaram sozinhos na prisão e conseguiram passar no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Segundo dados do DEPEN(2013), da população

carcerária do Brasil naquele ano, apenas 10% dos apenados estavam em atividades educacionais.

Segundo Julião (2009), a educação no meio prisional,

[...] pode vir a assumir papel de destaque, pois, além dos benefícios da instrução escolar, o preso pode vir a participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, principalmente resultando no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária (JULIÃO, 2009, p.20-21).

Em se tratando de educação, não podemos deixar de pensar em toda a dinâmica organizacional que esta atividade pressupõe. Para atender a essa grande demanda do sistema prisional brasileiro, entendemos que são necessárias, além de profissionais capacitados para trabalhar com estes estudantes de contexto singular, materiais que sejam adaptados para esta realidade. Materiais estes que contemplem as singularidades dos estudantes em reclusão, alijados do acesso à informação e conhecimento em outras vias, para que pedagogicamente não sejam prejudicados.

A falta de materiais didáticos adaptados ao contexto prisional é uma constante reivindicação de educadores do sistema prisional, “nos seminários e eventos envolvendo os gestores e técnicos que atuam na educação em prisões do Brasil, é possível perceber sempre as mesmas reclamações quando o assunto é a disponibilização de material didático e literário nos espaços prisionais” (PARANÁ, 2012, p. 124).

Opouco material ofertado é distribuído pelo Plano Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), de acordo com as normas do MEC e, portanto, não contempla a idiosincrasia do ambiente prisional. Segundo Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional Do Paraná (2012) “há necessidade da adequação e elaboração de outros materiais didáticos e pedagógicos para a utilização em aulas ministradas no ambiente prisional” (PARANÁ, 2012, p.124). Esse mesmo documento alerta para o prejuízo pela falta desse material, uma vez que “No espaço prisional, inversamente ao contexto externo, o Livro Didático é fonte fundamental de pesquisa e suporte teórico para estudo, devido à escassez de material bibliográfico” (PARANÁ, 2012, p.124).

No que se refere à diversidade do material ofertado seria importante, segundo o documento, que

Na perspectiva de uma Educação Contemporânea, cabe a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos em diferentes mídias, incluindo vídeo-aulas, CD/DVD com conteúdos adequados ao contexto de privação de liberdade, contemplando o atendimento presencial e a distância (PARANÁ, 2012, p.126).

Já destacando a importância da adaptação das ferramentas de ensino para o meio digital, o que favorece e estimula ainda mais o desenvolvimento da presente pesquisa. Por isso, destacamos a importância desse projeto e a persistência pela qual a coordenação do Núcleo de Educação a Distância da Unioeste (Neaduni) tem lutado todos esses anos para pô-lo em prática. Uma vez em execução, a sociedade como um todo, será beneficiada direta ou indiretamente.

1.2 e-SIPRIS: UMA OUTRA FACE

Essa pesquisa é fruto de indagações e discussões realizadas em cursos de capacitação para agentes, universitários e demais interessados que podem atuar na Educação a Distância (EaD) como tutores, presenciais e a distância, de estudantes em reclusão realizados nos anos de 2013 e 2014, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel.

O curso faz parte de um Projeto Piloto chamado educação para o Sistema Prisional (e-Sipris) que já foi aprovado nas instâncias cabíveis e aguarda financiamento para execução. O Projeto e-Sipris é um projeto elaborado no âmbito da Unioeste, campus da cidade de Cascavel - PR, antes mesmo da educação na modalidade a Distância ser aprovada nessa universidade. Já que o Núcleo de Educação a Distância da Unioeste (Neaduni) foi aprovado na Unioeste pelo Conselho Universitário no dia 18 de julho de 2013 por meio das resoluções nº 092/2013-COU e 093/2013-COU.

O Projeto e-Sipris consiste em oferecer cursos técnicos a Distância, primeiramente, para as Unidades Prisionais da cidade de Cascavel/PR, são elas: Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC), Penitenciária Estadual de Cascavel (PEC) e Penitenciária Federal de Segurança Máxima de Catanduvas (PFCAT), com a

intenção de capacitar os sentenciados para que tenham condições de exercerem uma profissão após o cumprimento de suas penas e, assim, reintegrarem-se à sociedade.

Segundo Ludovico (2014), o projeto e-Siprisfoi

concebido pela UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), com apoio do MEC (Ministério de Educação e Cultura), o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), a Rede e-Tec/Brasil (Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância), o SEJU (Secretaria de Justiça do Paraná), as Unidades Prisionais Estaduais de Cascavel (PIC e PEC), a Penitenciária Federal de Segurança Máxima de Catanduvas (PFCAT), e demais parceiros, acordados no desenrolar do projeto. Consiste na oferta de cursos da Rede e-Tec/ Brasil de nível técnico profissional (médio) na modalidade de Educação a Distância para sentenciados das três unidades prisionais supracitadas(LUDOVICO, 2014, p.33).

Ainda segundo Ludovico (2014), a escolha pela modalidade a distância de educação se deu pela razão da constante mobilidade e rotatividade dos sentenciados-estudantes.

O primeiro Eixo Tecnológico a ser oferecido foi o de Comunicação e Informação, com o curso Técnico em Informática, do qual o caderno em análise nesse estudo faz parte, sendo uma das disciplinas.

Por ser um curso técnico, algumas exigências para que os sentenciados façam o curso são pré-estabelecidas pelas unidades prisionais e determinadas pelas leis e normas vigentes. Para que possam se inscrever os sentenciados-estudantes passam antes por uma seleção que exclui os que não têm ou não estão cursando o ensino médio. Outras medidas como o tempo da pena a ser cumprido e a rotina carcerária também são considerados na seleção dos sentenciados-estudantes.

O projeto e-Sipris destaca-se dos demais já oferecidos nas Unidades brasileiras de detenção por ser inovador e diferenciado, um grande desafio para todos os envolvidos. A dinâmica do processo de ensino e aprendizagem consiste em considerar a idiosincrasia dos estudantes desse ambiente, adaptando materiais e Situações de Ensino e Aprendizagem para esse público.

Atualmente, contamos com exemplos evidentes de que penas alternativas podem sim transformar o modo como essas pessoas vivem e diminuir o número de reincidentes nas Unidades Prisionais. No ano de 2013, a Suécia anunciou o

fechamento de quatro prisões, pela queda do número de prisioneiros. Segundo o país são três os principais motivos: 1) investimentos na reabilitação de presos, ajudando-os a ser reinseridos na sociedade; 2) penas mais leves para delitos relacionados às drogas e 3) adoção de penas alternativas (como liberdade vigiada) em alguns casos. Esse exemplo, nos mostra que a questão da criminalidade é, sim, social. E acaba com a crença de que uma pessoa nasce “má” e apta ao crime, não tendo, portanto, chance de recuperação.

Segundo a versão *online* do jornal britânico *The Guardian*¹⁶, na Suécia, 112º país do mundo em população carcerária, são 4.852 presidiários para 9,5 milhões de habitantes –51 para cada 100 mil habitantes. No Brasil¹⁷, que tem a 4ª maior população carcerária do mundo, são 607.731 detentos, ou 297 por 100 mil habitantes. Nota-se, portanto, quão grande é o contraste entre os dois países, considerando o atual sistema prisional de cada um.

Exemplos como o da Suécia nos fazem acreditar que a escolha por penas alternativas traz ao “sistema prisional [...] outro sentido e outra finalidade para além da punição, deixando a unidade de apenas enclausurar os infratores para prepará-los para sua (re) inserção na sociedade” (LUDOVICO, 2014, p. 34), humanizando-o.

Isso não significa excluir a criminalidade, mas sim oportunizar, oferecer uma alternativa diferente, das propostas que temos visto. Quando sentenciados, ficam reclusos sem assistência para que possam retornar ao convívio social e se prepararem para atuar em sociedade e no mercado de trabalho cada vez mais competitivo; os sentenciados deixam de acreditar em si mesmos, e acabam por retornar à criminalidade, pois acabam acreditando no discurso popular que o recrimina e exclui, sem dá-lo uma segunda chance.

Segundo Amaral (2012), a maioria dos apenados é composta por reincidentes que voltam à prática da criminalidade pela falta de oportunidades “extramuros” como também pelo precário sistema e política prisional que impedem a ressocialização.

Para que o Projeto e-Sipris possa ser realizado com sucesso foi necessária a estruturação de uma equipe que é responsável por diferentes setores, desde a seleção e criação do material à execução do trabalho dentro das Unidades

¹⁶ <http://www.theguardian.com/society/2013/dec/01/why-sweden-closing-prisons>. Acesso em: 18 dez. 2015.

¹⁷ Segundo dados do IBGE (2015) a população brasileira, 5ª maior no ranking mundial, é composta por 204.450.649 pessoas.

Prisionais. Por isso, a equipe conta com profissionais da Unioeste e também de agentes penitenciários, assim como, estudantes de graduação e pós-graduação da universidade.

As equipes, pedagógica e técnica, são compostas por servidores da universidade e também estudantes da pós-graduação. Já a equipe de tutores é dividida pela modalidade de tutoria. Os tutores a Distância são estudantes da graduação e os tutores presenciais serão os próprios agentes lotados nas Unidades Prisionais participantes do Projeto. Ambos os tutores, presenciais e a Distância, passaram por curso de capacitação para esse contexto por um período de dois anos, completando mais de 100 horas de estudo e capacitação.

Os tutores presenciais, agentes penitenciários lotados nas Unidades Prisionais, trabalharão diretamente com os estudantes-sentenciados, caberá a eles o acompanhamento das atividades desenvolvidas na unidade. Já o tutor a Distância atuará auxiliando os estudantes via plataforma virtual de aprendizagem.

Na EAD convencional, cada tutor atende até 25 estudantes, porém nesse projeto por questões de segurança, tempo e espaço, cada tutor atuará com, no máximo 12 estudantes-sentenciados. Segundo Ludovico (2014)

No Projeto Piloto e-Sipris, teremos, portanto, tutores presenciais, que são os agentes prisionais, e tutores a distância, que serão universitários e profissionais da comunidade que se prepararam para desempenhar tal função. Os tutores presenciais serão responsáveis pela movimentação dos sentenciados-estudantes, pela preparação da sala com os computadores, pelo auxílio imediato e resolvendo dúvidas como acesso e navegação (LUDOVICO, 2014, p.37).

O envolvimento dos agentes nesse curso será importante, devido ao conhecimento que já possuem e também a familiaridade com o sistema prisional, que faz parte de suas rotinas e que será útil na produção do material.

Vale lembrar que muitos deles também possuem conhecimento pedagógico por serem formados na área. Para além do conhecimento das unidades, os tutores tiveram que participar de uma formação para tutores na universidade durante dois anos, onde aprenderam e conheceram um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), aprenderam a construir e desenvolver um Objeto Digital de Ensino e Aprendizagem (ODEA) e suas características pensando nas singularidades dos estudantes em contexto de reclusão.

Além dos tutores, outro sujeito muito importante na construção desse projeto é o do professor-autor que é incumbido de elaborar o material didático, tanto impresso quando digital e terá, portanto, um trabalho duplamente minucioso de preparar o material ou adequá-lo para o ambiente idiossincrático e todas as peculiaridades. Ludovico (2014) corrobora afirmando que

a produção dos materiais didáticos deve conter a potencialidade de ser compartilhada, dando a oportunidade para todos os actantes e conhecimentos contribuam para com o professor ministrante, o tutor presencial e a distância, além de que o apoio de *webdesigners*, *designers* instrucionais, diagramadores, editores, revisores, entre outros, é requerido (LUDOVICO, 2014, p.40-41).

Os professores que atuarão no Projeto e-Sipris todos com experiência na modalidade presencial, diante desse novo e instigante desafio devem “repensar sua práxis, uma vez que o processo de aprendizagem configura-se agora totalmente novo [...]” (LUDOVICO, 2014, p.41).

Além do conteúdo, as questões de segurança impostas pelo DEPEN, deverão ser colocadas em evidência no momento da produção do material, uma vez que os estudantes-sentenciados quando estiverem realizando as atividades¹⁸ do curso poderão interagir apenas com os colegas dispostos na mesma sala de aprendizagem, por exemplo.

Os estudantes-sentenciados, por sua vez, também precisarão se moldar a esse novo modo de aprender que possivelmente será totalmente novo para muitos deles. Antes mesmo de iniciarem o curso, os estudantes passarão por uma preparação ou um curso inicial mostrando os principais itens, ferramentas e a explicação de como funcionará o curso.

Os estudantes dessa modalidade de ensino precisam ser estudantes autônomos, portanto, detentores de disciplina e compromisso, para cumprir suas atividades quando requisitadas, são características necessárias para que tenham êxito.

¹⁸ Sempre que tratamos de atividades, nos referiremos a qualquer ação que deve ser feita ou elaborada, não necessariamente trazendo em seu âmago o espírito da inter, e transdisciplinaridade, da transversalidade, dos filtros afetivos e dos subsunçores que deixam de ser apenas movidos pelo cognitivismo, mas pela aprendizagem que se move respeitando o que o estudante também pode oferecer como produto de seu contexto de vida anterior e atual. O que não terá o mesmo sentido quando nos referirmos a Situações de Ensino e Aprendizagem, cuja explicação será dada oportunamente.

Ressaltamos o compromisso da universidade, em especial, da equipe EaD para que esse Projeto dê certo e seja executado. Oferecer um curso dessa natureza em um ambiente que ainda é alvo de muitas críticas e reprovação é certamente um grande desafio. A intenção é deixar um legado maior da educação, da qual acreditamos fielmente ser um divisor de águas na vida de muitas pessoas. Como educadores e cidadãos acreditamos que a educação tem um poder transformador capaz de mudar a realidade de muitas pessoas.

2 A FACE DA PESQUISA

O nosso lugar é hoje um lugar multicultural, um lugar que exerce constante suspeição contra supostos universalismos ou totalidades.
Boaventura de Sousa Santos

Neste capítulo delineamos nosso percurso metodológico, apresentando a perspectiva adotada. Inicialmente, tratamos do tipo da natureza da pesquisa: qualitativa, bem como a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, dividida em duas vias: interpretativismo e estudo de caso. Na sequência, tratamos do corpus da pesquisa e, por fim, apresentamos o processo de análise do corpus da pesquisa.

2.1 PESQUISA: A EXPRESSÃO DE SUAS LINHAS

O modelo teórico-metodológico que adotamos nesta pesquisa é de natureza Qualitativa, uma vez que buscamos compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Para Creswell (2007), as alegações do conhecimento, assim como as estratégias e os métodos, versam para uma técnica de pesquisa que tende a ser mais quantitativa, qualitativa ou mista. Segundo ele, a técnica quantitativa

é aquela que o investigador usa primeiramente alegações pós-positivistas para o desenvolvimento de conhecimento (ou seja, raciocínio de causa e efeito, redução de variáveis específicas e

hipóteses e questões, uso de mensuração e observação e testes de teorias), emprega estratégias de investigação) como experimentos, levantamentos e coleta de dados, instrumentos predeterminados que geram dados estatísticos (CRESWELL, 2007, p. 35).

Assim, podemos entender essa técnica mais aliada ao processo de geração de estatísticas, voltada para os estudos nas áreas lógico-matemáticas, mensurada em escala numérica. Em contrapartida, a técnica qualitativa

é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (CRESWELL, 2007, p. 35).

As características dessas duas técnicas podem ser observadas no quadro abaixo, um recorte do quadro criado por Creswell (2007):

Quadro 2 - Técnicas quantitativas e qualitativas

Tende a ou tipicamente	Técnicas qualitativas	Técnicas quantitativas
<p>Usa essas suposições filosóficas</p> <p>Emprega estas estratégias de investigação</p>	<p>Alegações de conhecimento construtivistas/reivindicatórias/participatórias</p> <p>Fenomenologia, teoria embasada, etnografia, estudo de caso e narrativa</p>	<p>Alegações de conhecimento pós-positivista</p> <p>Levantamentos e experimentos</p>
<p>Emprega estes métodos</p>	<p>Questões abertas, técnicas emergentes, dados de texto ou imagem</p>	<p>Questões fechadas, técnicas predeterminadas, dados numéricos</p>
<p>Usa essas práticas de pesquisa, à medida que o pesquisador</p>	<p>Posiciona-se</p> <p>Coleta significado dos participantes</p> <p>Concentra-se em um único conceito ou fenômeno</p>	<p>Testa ou verifica teoria ou explicações</p> <p>Identifica variáveis para estudo</p> <p>Relata variáveis em</p>

	<p>Traz valores pessoais para o estudo Estuda o contexto ou o ambiente dos participantes Valida a precisão dos resultados</p> <p>Faz interpretação dos dados Cria uma agenda para mudança ou para reforma Colabora com os participantes</p>	<p>questões ou hipóteses Usa padrão de validade e confiabilidade</p> <p>Observa e mensura as informações numericamente USA métodos não-tendenciosos Emprega procedimentos estatísticos</p>
--	---	--

Fonte: Creswell (2007), adaptado pela pesquisadora.

Para Gerhardt e Silveira (2009), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Apesar de ponderarmos alguns dados e números nacionais para sustentar nosso trabalho, esse não é o objetivo principal. Atentamo-nos com maior ênfase nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Portanto, nossa pesquisa é de natureza qualitativa e, por isso, concentra-se no estudo de um caderno de Inglês para Informática que será analisado à luz de nossa cosmovisão, experiências, estudos e inferências para que seja adaptado para o contexto de educação prisional, por meio da elaboração de Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem (ODEAs). Com base nas fontes já citadas e referentes à pesquisa, encontramos as características da investigação qualitativa presentes nos ODEAs para concluir este trabalho. Entendemos também que, no contexto encontrado, o objeto de estudo dessa pesquisa não pode ser mensurável apenas quantitativamente, já que é particular para cada situação encontrada. Assim sendo, preocupamo-nos com a interpretação de nosso objeto de estudo e consideramos importante o contexto em que esse objeto se encontra.

2.2 A FACE NO ESPELHO

Esta pesquisa está inserida na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA, de ora em diante), pois, parte de uma “investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central” (BRUMFIT, 1995, p. 27), essa pesquisa também se fundamenta a partir de um

problema encontrado quanto ao ensino de Língua Inglesa, para estudantes em situação de privação de liberdade e a falta de material que supra essa necessidade.

Buscamos refletir sobre o ensino de Língua Inglesa nesse contexto idiossincrático adotando uma obra já produzida para EaD e, a partir da análise feita, procuraremos sugerir Objetos de Digitais de Ensino e Aprendizagem (ODEAs) que considerem as limitações dos estudantes em situação de reclusão.

Nessa perspectiva, a LA, na forma moderna em que vem sendo estudada, se preocupa com “a investigação [...] fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Para o autor, “é necessário re teorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes”¹⁹. Ainda, “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria [...]” (MOITA LOPES, 2006, p.31).

Dessa forma, nossa pesquisa se encontra dentro dessa perspectiva teórica, por partir de um contexto de sujeitos historicamente marginalizados, que não se encaixam na homogeneidade tratada por outras perspectivas.

De modo que possamos alcançar os objetivos propostos, partimos da revisão bibliográfica para fazer um levantamento sobre a literatura existente que nos defina e ajude nos seguintes temas: Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, acesso à educação de estudantes em contextos idiossincráticos, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, Aprendizagem Significativa (AS), Tecnologia de Comunicação Digital (TCD), ciberespaço, entre outros.

Enfocamos as publicações mais recentes sobre o tema cuja perspectiva metodológica seguirá pelas vias do interpretativismo e estudo de caso.

Segundo Esteban (2003), a perspectiva interpretativista surgiu como reação à perspectiva positivista, essencialmente científica. O interpretativismo postula que os métodos de pesquisa das ciências sociais devem se diferenciar dos métodos de pesquisa das ciências naturais, pois, enquanto as ciências naturais pretendem dar

¹⁹MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. Disponível em: <http://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

respostas científicas, as ciências sociais “buscam a compreensão dos fenômenos sociais”.

Para a autora, “no âmbito físico-natural, a ciência busca consistências, regularidades, busca leis (“nomos”), focalizando em fenômenos mais abstratos que exigem regularidades quantificáveis e empíricas” (ESTEBAN, 2003, p.5). No entanto, nas questões humanas “há preocupação com o indivíduo ‘ídiós’, centrando em aspectos únicos, individuais e qualitativos. O enfoque interpretativo desenvolve interpretações da vida social e o mundo desde uma perspectiva cultural e histórica” (ESTEBAN, 2003, p. 5).

De acordo com Moita Lopes (1994), na perspectiva interpretativista, a realidade não depende do indivíduo porque ela é estabelecida por ele. Para Divan e Oliveira (2008),

Enquanto, na visão positivista, presume-se a neutralidade do pesquisador (sujeito) e a neutralidade do objeto, na perspectiva interpretativista, a realidade é construída pelo indivíduo. Os fatos sociais não se separam do pesquisador, mas há um continuum, pois o pesquisador é parte ativa do processo de construção de conhecimento ou do processo de interpretação dos fatos sociais. Em outras palavras, sujeito e objeto fazem parte de um processo de intersubjetividade (DIVAN; OLIVEIRA, 2008, p.199).

Assim, querer interpretar o fenômeno da produção de materiais didáticos para ambientes prisionais independente do indivíduo, mesmo que indiretamente, é ignorar sua própria existência. Consequentemente, a conexão de ODEA, ambiente prisional, estudante-sentenciado na EaD, ensino de Língua Inglesa, tornam-se um entrelaçamento a ser constantemente pensado e considerado. Por isso, o investigador não pode ser neutro já que os fatos sociais são vistos como imanentes ao pesquisador, sendo ele parte constituinte do processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes significados.

Adotamos a perspectiva interpretativista, pois esta entende que o contexto idiossincrático em que o objeto da pesquisa ocupa é essencial para a construção dos materiais didáticos que serão produzidos. Portanto, o cunho interpretativo desta pesquisa está na inferência e nas considerações do fenômeno, entrelaçado com as instâncias que o constituem, adaptado da maneira como interagimos com ele.

Utilizamos também o estudo de caso, uma vez que eles se caracteriza por conhecer e debruçar-se sobre um caso específico, aqui se tratando de um caderno de Língua Inglesa, que elaborado para estudantes em situação de contextos comuns da modalidade EaD, sofrerá adaptações para contextos idiossincráticos para a mesma modalidade. Segundo Ponte (1994),

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida [...]. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (PONTE, 1994, p. 3).

Nessa perspectiva, o pesquisador não tenta modificar a situação, mas compreendê-la na sua natureza, tal como é. Na concepção de Merriam (1988), um estudo de caso é “*an examination of a specific phenomenon, such as a program, an event, a process, an institution, or a social group*”(MERRIAM, 1988, p.9)²⁰. A autora separa o estudo de caso qualitativo em três segmentos: particularista, descritivo e heurístico. O primeiro, particularista, tem “*focus on a particular situation, event, program or phenomenon. The case itself is important for what it reveals about the phenomenon and for what it might represent*”(MERRIAM, 1988, p.29)²¹. O Segundo é descritivo porque detalha por completo o fenômeno estudado e seu contexto. E por fim, o terceiro é heurístico porque “ilumina” a compreensão do pesquisador e leitor diante do fenômeno estudado que pode descobrir um novo significado, expandir suas experiências ou confirmar o que já esperava (MERRIAM, 1988).

Yin (1994) observa que um estudo de caso está particularmente ligado à situação em que é impossível separar os fenômenos de seus contextos, o que no nosso estudo cabe ressaltar, uma vez que se desconsiderarmos o caso específico dos estudantes em reclusão, o material produzido não faria sentido e nem teria finalidade alguma.

Tratamos de uma dinâmica diferente da apresentada no caderno de língua inglesa de autoria Fabiane de Matos Araújo, dado que o seu material não foi

²⁰ Um estudo sobre um fenômeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social [tradução nossa].

²¹ Focar em uma situação particular, evento, programa ou fenômeno. O caso por si só é importante pelo que revela sobre o fenômeno e pelo que pode representar [tradução nossa].

elaborado para contextos idiossincráticos, nosso foco. Diante do exposto, entendemos o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante para o presente trabalho.

Quanto à ordem do desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, realizaremos uma análise do material selecionado, levantando pontos que devem ser considerados ao adaptar esse material para o contexto e a limitação dos estudantes em reclusão, público-alvo dos ODEAs a serem produzidos. Da interpretação desta análise, apresentamos possíveis encaminhamentos para a construção²²ou elaboração²³de Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem (ODEAs) próprios para esse contexto em foco.

As decisões tomadas durante a execução de nosso trabalho de pesquisa foram guiadas pela demanda e acessibilidade permitida aos estudantes do contexto particular ao qual nos dirigimos expressa pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e do Estado Paraná (DEPEN-PR), regidos por documentação específica, a qual foi consultada e levada em consideração.

Pela presente pesquisa, buscamos o nosso crescimento profissional e acadêmico e, além disso, desejamos contribuir para a elaboração de materiais didáticos e objetos educacionais digitais para contextos diferenciados, fazendo com que a educação e seus benefícios possam chegar a certo contingente. Consideramos tais perspectivas adequadas e pertinentes ao nosso estudo, uma vez que desenvolvemos um trabalho pensando ainda que de modo indireto nos estudantes privados de liberdade e em seus respectivos contextos.

²²No dicionário, as palavras 'elaboração' e 'construção' apresentam-se como sinônimas, em alguns momentos, porém, optaremos pela palavra 'construção', entendendo que ela açambarcará o conceito de construtivismo, ou seja, de um movimento que envolve participação coletiva procurando instigar a curiosidade dos estudantes ou aprendentes de modo que sejam levados a encontrar respostas a partir de sua interação com a realidade e com os colegas, participando ativamente do próprio aprendizado e valendo-se da experimentação, do ato de pesquisar em grupo, ampliando sua visão de modo a estabelecer as propriedades dos objetos que constrói e, ao mesmo tempo, ir construindo as características do mundo. Ao fazermos uso da expressão 'construção de materiais' ou de 'objetos', apontamos também para método que enfoca a importância do erro não como algo abominável, reprovável, mas como uma via de acesso ao caminho da aprendizagem. Também queremos expressar nosso conhecimento sobre a teoria construtivista que não aceita a rigidez nos modos de ensinar, muito menos as avaliações padronizadas e, principalmente, o uso de materiais didáticos totalmente estranhos ao universo pessoal dos estudantes. Também queremos que se entenda que toda elaboração do conhecimento proposta ou apontada nas Situações de Ensino e Aprendizagem, estão voltadas para a reflexão e autoavaliação do estudante da modalidade EaD, no nosso caso focal.

²³Poderemos nos referir também à 'elaboração', compreendendo por esse termo a referência que indica um material ou objeto já construído que necessita de algum aprimoramento que o torne mais compreensível ou mais adequado a um determinado contexto de reusabilidade.

2.3 A FACE EM SEUS CONTORNOS

O ponto de partida desta pesquisa é o material: *Caderno Inglês para informática*, do Curso Técnico em Manutenção e Suporte para informática, elaborado por Fabiane de Matos Araújo, desenvolvido para a Rede e-Tec (Escola técnica Aberta do Brasil), que apresenta, além de textos, Atividades de Aprendizagem empregando mídias integradas que dão acesso a *websites* como forma de complementar o conteúdo e oferecer uma linha de fuga ao estudante para que após desterritorializar-se do espaço escolar ele possa retornar ao território da sala virtual enriquecido contextualmente.

Coletamos informações sobre o cenário do sistema penitenciário brasileiro atual para elaborarmos ODEAs que não apresentem restrições estabelecidas pelo DEPEND-PR, nem restrições relativas ao uso de meios digitais no ambiente carcerário. Juntamente com o levantamento desses dados, também buscamos no suporte teórico de recentes e clássicas teorias de ensino e de aprendizagem formas para que o ensino mediado pela TCD seja satisfatório e, ao mesmo tempo, eficiente. Por fim, iniciaremos a produção dos ODEA propriamente dita, considerando todas as informações levantadas e teorias estudadas de forma a sustentar e embasar nosso trabalho.

3 A FACE EM SUAS LINHAS TEÓRICAS E DE EXPRESSÃO

Tratamos nesta parte de nossa dissertação dos aspectos teóricos e conceituais que a norteiam, discorrendo sobre as diferentes teorias educacionais que podem orientar a elaboração de materiais didáticos em relação às que já norteiam os materiais elaborados e em uso, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa.

3.1 O ENCONTRO DE OUTRAS FACES: TECNOLOGIA E CIBERCULTURA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Com o advento das tecnologias e seus múltiplos desdobramentos e aparatos, novas formas de saber e outros modos de interagir com o meio foram criados, abrindo um novo espaço de comunicação e, conseqüentemente, uma nova cultura, que Pierre Lévy denomina de *cibercultura*. Para o autor, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Já o ciberespaço é

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Essa nova cultura transformou o modo de pensar e agir em sociedade. Mudou também a maneira como conhecemos o mundo e interagimos com ele. A maneira como aprendemos e adquirimos conhecimento também foi modificada com essa nova forma de ver e agir no mundo.

Aplicada nesse contexto, a teoria Deuleziana nos faz compreender esse tempo de agir e ser, como umapotencialidade rizomática. Deleuze e Guattari (2000)apresentam as dicotomias de rizoma e árvore:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.38).

Desse modo, o rizoma possibilita múltiplos caminhos, demonstrando que urge que a educação saia do formato arbóreo ou cartesiano e se conecte à vida, aos conhecimentos e às descobertas mais recentes da ciência e da tecnologia. Assim, uma educação que se queira rizomática precisa permitir que, por meio de linhas de fuga e desterritorializações, o estudante passe a ser protagonista do seu ato de aprender se sinta capaz de produzir novos conhecimentos.

Ao professor cabe o movimento de territorializar e contextualizar no âmbito de um conhecimento universal o que o estudante aponta como linha de fuga, ou seja, como algo pertinente ao seu mundo e a sua compreensão de sujeito que atua com o mundo e nele. Para os autores, o rizoma:

[...] está sempre em relação, se conectando ou produzindo linhas de fuga, escapadas da trama sem destino aparente além de seu próprio caminho. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, interser, intermezzo (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 37).

Assim, podemos, então, entender também a Tecnologia de Comunicação Digital (TCD)²⁴ como um espaço de desterritorialização²⁵, que permite a diminuição de limites geográficos ou, até mesmo, seu rompimento, uma vez que “sem linhas de articulação ou segmentaridade, sem estratos, nem territorialidades, mas em linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 10) se abrem, interconectam e intercomplementam.

Nesse sentido, Dal Molin (2005) evidencia que

O ciberespaço pode, portanto, ser considerado como uma virtualização da realidade, uma migração do mundo real para um mundo de interações virtuais. A desterritorialização, saída do “agora” e do “isto” é uma das vias régias da virtualização, por transformar a coerção do tempo e do espaço em uma variável contingente. Essa migração em direção a um novo espaço-temporalidade estabelece uma realidade social virtual, que, aparentemente, mantendo as mesmas estruturas da sociedade real, não possui, necessariamente, correspondência total com esta, possuindo seus próprios códigos e estruturas (DAL MOLIN, 2005, p.291).

Assim, o ciberespaço reduz as distâncias geográficas e corrobora para o processo de desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber. Desse modo, podemos considerar que o ciberespaço é uma porta aberta para a inclusão e democratização do conhecimento, uma vez que expande novas formas de pensar e construir conhecimentos em vários âmbitos e modalidades. É rizoma.

Levado para diferentes contextos, o ciberespaço pode ser um aliado que constrói pontes, ao invés de muros, para que a educação chegue aos estudantes dos mais variados contextos que, por meios convencionais, não lhes é possível.

Nessa perspectiva, temos como uma facilitadora de acesso à educação, a modalidade de Educação à Distância (EaD), que tem crescido cada dia mais. Despidas do preconceito que concebe a EaD como de baixa qualidade, temos números do próprio Ministério da Educação (MEC) afirmando que estudantes de

²⁴ Para Catapan (2001), o termo Tecnologia de Comunicação Digital (TCD), refere-se “às novas formas de informação e comunicação com base na linguagem digital” (CATAPAN, 2001, p. 3).

²⁵ O conceito de desterritorialização por Deleuze e Guattari (1992) consiste no movimento pelo qual se deixa o território. Território aqui entendido não apenas como espaço geográfico, mas também existencial, consiste, portanto no ato de desterritorializar-se e reterritorializar-se sempre em uma linha de fuga, para encontrar outros territórios (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

cursos a distância se equiparam e, muitas vezes, até superam estudantes de cursos presenciais, em praticamente todos os quesitos avaliativos, conforme atesta a fonte indicada a seguir.

A base de dados e-MEC, que reúne instituições de ensino e cursos de graduação com suas respectivas notas nos indicadores de qualidade utilizados pelo Ministério de Educação (MEC), aponta que, percentualmente, os cursos de educação a distância estão ligeiramente melhor conceituados do que os cursos presenciais em todos os indicadores. O e-MEC reúne as notas nos indicadores do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia o conhecimento dos estudantes; do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é composto a partir dos resultados do Enade e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas; e, por fim, as notas do Conceito de Curso (CC), composto a partir da avaliação in loco do curso pelo MEC, e que pode confirmar ou modificar o CPC. Em todos os três indicadores, os cursos a distância aparecem com percentuais ligeiramente maiores de aprovação (notas 3 a 5) e também com percentuais maiores entre os cursos aprovados com a nota máxima (5)²⁶.

Com dados cada vez mais relevantes, a EaD vai garantindo seu espaço como uma modalidade que pode fazer a diferença também nos espaços onde haja privação de liberdade, muito embora essa discussão ainda esteja sendo feita de modo esporádico e em locais e momentos específicos.

A acelerada propagação da TCD e a educação na modalidade a Distância têm se expandido a cada ano de forma rápida, conquistando, assim, vários novos adeptos dessa modalidade de educação que cria condições de estudo mais favoráveis a muitos estudantes, seja por otimizar o tempo, seja por permitir o protagonismo do estudante que pode programar seus momentos de estudo ou por facultar a eles uma profissão que lhes dará novas chances de trabalhar em um segmento para o qual foram preparados.

Podemos contar, ainda, no espectro de possibilidades da EaD, o fator de inclusão socioeducativa como forma de recuperar um direito que foi negado a um

²⁶Disponível em: <<http://www.acheseucurso.com.br/cursos-a-distancia-superam-presenciais-em-avaliacoes-do-mec.aspx>>. Acesso em: 10 maio 2014.

cidadão que hoje se encontra recluso e que, segundo estatísticas, se comprova que a negação desse acesso, auxiliou na sua crescente marginalização.

Basta-nos lembrar de que grande parte dos encarcerados não possui sequer o Ensino Fundamental completo, como podem ser comprovados em consultas²⁷.

Com o que o ciberespaço oferece torna-se viável tirar proveito das múltiplas possibilidades, ou seja, do que melhor ele contempla. Cabe conhecer e dominar e se apropriar desse novo espaço para construir o conhecimento que deve estar presenteem nossas escolas, convencionais ou não. Pois,

A tecnologia traz mudanças, mas é a sociedade, o fazer pedagógico que vai fazer uso dela. Se a escola não se envolver poderá ser envolvida, sutil, silenciosa e sorrateiramente por mecanismos tecnológicos escusos, desfavoráveis à vida e ao planeta. Sua aplicabilidade vai depender dos rumos que lhe forem dados a partir de uma clareza sociopolítica, clareza esta que virá de estudos aprofundados e percepção crítica que vise objetivos mais transparentes e condizentes com o mundo que se quer ressignificar, no âmbito do espaço escolar e ético-social (DAL MOLIN, 2005, p. 299).

Assim, também o espaço escolar prisional pode ser um lugar ressignificado pelo uso da tecnologia de modo a contribuir para que os estudantes aprisionados saiam das Unidades Prisionais com uma possibilidade de viver uma realidade diferente da que tem vivido.

3.2 OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (ODEAS): um contorno da face

Os processos educativos realizados por meio de plataformas virtuais de ensino e aprendizagem se complementam com osObjetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEAs), gerando conhecimentos contextualizados, experienciados e vivenciados pelos estudantes da EaD, objetos que também devem estimular a produção de novos conhecimentos.

Os ODEAs são alvo de recentes pesquisas e, por isso, sua definição não é estanque, no entanto, neste trabalho, optaremos pela definição apresentada por Roncarelli (2012) que define os objetos de aprendizagem de forma mais abrangente

²⁷ Segundo o Infopen (2014), mais da metade dos sentenciados, sessenta e oito por cento (68%), não é alfabetizado ou não tem o ensino fundamental completo.

como “qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada, apoiada pelas tecnologias”, ou, “qualquer recurso que possa ser reutilizado para suporte ao ensino” (RONCARELLI, 2012, p. 107).

Levando o termo para o contexto do ciberespaço, trazemos os tipos de materiais didáticos que se apresentam como o Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem (ODEA) que se diferencia do termo amplo de objeto de aprendizagem (OA)²⁸, ou simplesmente objeto educacional (OE), justamente por ser elaborado, criado, inserido e propagado no espaço virtual. Para Roncarelli “propõe-se [também] que o termo Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem contemple: a sistematização, a organização, a intencionalidade pedagógica e o caráter formal, de uma microunidade de conhecimento” (RONCARELLI, 2012, p. 110).

Para Wiley (2000), o termo ‘objeto’ apresenta definição muito ampla, pois não exclui nenhum elemento, lugar, pessoa e ideia, uma vez que cada um desses pode veicular uma aprendizagem. A definição do termo ainda não é única e abarca qualquer tipo de arquivo: vídeos, músicas, imagens, apresentações, tudo que possa gerar o conhecimento e enriquecer o espaço escolar e sua comunidade “*any digital resource that can be reused to support learning*”²⁹ (WILEY, 2000, p. 23). Também em Wiley (2000) encontramos a característica mor dos objetos: a *reutilização*.

This is the fundamental idea behind learning objects: instructional designers can build small (relative to the size of an entire course) instructional components that can be reused a number of times in different learning contexts. Additionally, learning objects are generally understood to be digital entities deliverable over the Internet, meaning that any number of people can access and use them simultaneously (as opposed to traditional instructional media, such as an overhead or video tape, which can only exist in one place at a time) (WILEY, 2000, p. 2, grifos nossos)³⁰.

Corroborando com Wiley, de forma introdutória, Sosteric e Hesemeier (2001) afirmam que um objeto de aprendizagem [digital] é “*a digital file used in*

²⁸Objetos de aprendizagem (OA) ou Objeto educacional (OE) são os termos mais comumente encontrados para se referir a objetos destinados ao ensino.

²⁹ “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem” [tradução nossa].

³⁰Esta é a ideia fundamental por trás dos objetos de aprendizagem: os designers podem construir pequenos (em relação ao tamanho de um curso inteiro) componentes instrucionais que podem ser reutilizados várias vezes em diferentes contextos de aprendizagem. Além disso, objetos de aprendizagem são geralmente entendidos como entidades digitais dissemináveis por meio da Internet, o que significa que qualquer número de pessoas podem acessar e usá-los simultaneamente (em oposição aos meios de comunicação de ensino tradicionais, como uma fita de sobrecarga ou de vídeo, o que só pode existir em um lugar ao mesmo tempo)[tradução e grifos nossos].

educational settings to support instruction (from K-12, and all levels of post-secondary instruction)”³¹.

Para Haetinger et al (2006), objeto digital de aprendizagem é

um recurso, material ou ferramenta digital, interativo, flexível, durável, reaproveitável, alterável e adaptável a diferentes contextos e circunstâncias, que possa ser utilizado para potencializar situações de ensino (presencial e a distância) e aprendizagens (HAETINGER et al, 2006, p. 3).

Como a definição do termo ainda é complexa se pensarmos na quantidade de itens que poderíamos classificar como objetos digitais, e considerando o crescimento imensurável do ciberespaço e, com ele, o surgimento de novos tipos de mídias e hipermídias a cada momento, cabe-nos, ao classificá-los, atentar para as suas características principais.

Prado, Muller e Cordenonsi (2011) definem objeto de aprendizagem como:

[...] uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de um recurso a ser usado tanto na educação presencial quanto a distância, suas características são: reusabilidade, autonomia, interatividade, granularidade, interoperabilidade e facilidade de busca. Existem diversos conceitos sobre objetos de aprendizagem, mas aqui serão definidos como qualquer material didático desde que utilizado em um processo de ensino-aprendizagem com base tecnológica (PRADO, MULLER; CORDENONSI, 2011, p.2).

Devido ao tempo que um objeto pode demorar em ser elaborado, é importante atentar para suas características, principalmente, quando ele pode ser reutilizado, adequando-se às necessidades didático-pedagógicas que, de acordo com Roncarelli (2012), as

[...] características dos objetos de aprendizagem são importantes no sentido de possibilitar que eles possam ser armazenados adequadamente, possam ser encontrados facilmente, possam ser reagrupados e utilizados em diferentes contextos, sem perder a potencialidade pedagógica e suas funcionalidades (RONCARELLI, 2012, p.119).

³¹É um arquivo digital usado em ambientes educacionais para apoiar o ensino (desde a educação primária, e todos os níveis de ensino pós-secundário)[tradução nossa]. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106/185>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Neste trabalho, optamos por utilizar o termo Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEAs) quando tratamos de objetos que utilizam algum tipo de TCD uma vez que entendemos que, na cibercultura, o ensino não é transmitido e sim construído nas interações possíveis. É um novo fazer pedagógico diferente do convencional que “[...] enfrenta equívocos inéditos quando transposto simplesmente para o processo de EaD. A Mediação virtual é um outro fazer, um fazer fluídico que no modo a distância promove o reomodo do fazer pedagógico” (RONCARELLI, CATAPAN, 2013, p.28).

Quando ensinamos, também aprendemos e vice-versa, resultando no processo de aprendizagem³². Desse modo, os ODEAs podem ser desde um único arquivo digital disponibilizado no ciberespaço com fim pedagógico, utilizando uma mídia apenas, como também um emaranhado de arquivos que se conectam entre si, com o uso de hipermídias (uma mídia que contém várias outras) ligados por *links* e *hiperlinks* de forma não linear.

Para a produção de um ODEA, é necessária a organização de uma arquitetura, antecipadamente planejada para se chegar a uma *tessitura*³³. A elaboração de um ODEA também pressupõe o uso das duas interfaces de um computador: lógica e física. Dentre os itens lógicos necessários podemos destacar o uso de *softwares* para edição de textos, imagens, vídeos, sons etc.; editores de animação e, posteriormente, repositórios que podem ser portais ou Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem(AVEA)³⁴ para gestão, armazenamento e compartilhamento do mesmo.

³² Segundo Dal Molin, "Aprendência é um estado perene de "estar-em-processo-de-aprender", uma função do ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. Processo que muito embora expresse naturezas de um fazer diferenciado estão intimamente ligadas ao novo modelo de escola. Esse jogo de alternância e interação deverá ser altamente enfático, acabando de vez com as dicotomias aluno-professor, ensino-aprendizagem. Pois aquele que ensina, aprende e quem aprende, por sua vez ensina, num processo contínuo de construção, de ressignificação de contextos, numa escola viva/vida, o termo aprendizagem açambarca tanto professor quanto aluno, inseridos nesse processo" (DAL MOLIN, 2003, p. 23).

³³ Esse trabalho propõe ser uma tessitura no sentido de nortear a elaboração de objetos de Ensino-aprendizagem. O termo tessitura é utilizado por Dal Molin (2003), no contexto educativo e remete "às ações de repetição, ruptura, movimento, produção, envolvimento e criação, evocando, no contexto deste trabalho, os enlaçados atos de ensinar, mover-se, construir e construir-se, transformar-se e transformar, pelas mediações com atuantes humanos e não-humanos de que a vida se constitui" (DAL MOLIN, 2003, p. 26).

³⁴ AVEA são "ambiências virtuais que atendem a critérios, como: ser sistematizado, estar organizado, ter a intencionalidade pedagógica e estruturar-se de modo formal". Agem como mediadores do processo de Ensino-aprendizagem, constituindo-se de recursos educacionais abertos (RONCARELLI, 2012, p.55).

Quanto aos instrumentos físicos (*hardwares*), podemos citar: instrumentos para obtenção de imagem e som, como gravadores e câmeras, assim como um computador com os *softwares* necessários devidamente instalados.

Em contextos de inclusão e idiosincrasia, os ODEAs podem exercer um papel singular e muito importante no processo de aprendizagem, ressignificando-o. Ao elaborar um objeto para o ensino de Língua Inglesa levaremos em consideração a potência das multiplicidades que tal objeto pode indicar e sua igual potência em respeitar as singularidades dos estudantes.

Pelas limitações impostas aos estudantes alvo e por suas condições de vida atual, os objetos estarão armazenados em um AVEA blindado e em acordo com as normas prisionais, de forma a enriquecer o envolvimento do estudante em cursos a serem ofertados, para que sua participação seja ativa e protagonista.

Os ODEAs elaborados a partir de nosso estudo visam a suprir a necessidade de interação e de produção de conhecimentos para a concretização do aprendizado do encarcerado, de modo que estamos, pois, cientes que devemos considerar as limitações previstas pelos órgãos que cuidam da segurança nos presídios.

No contexto prisional, a proposta de ensino na modalidade de Educação a Distância potencializa o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não coloca todos os estudantes no mesmo patamar. Entendemos que cada indivíduo possui suas singularidades e diferentes modos de aprender. A Educação a Distância é de natureza rizomática e permite que cada estudante trace o seu próprio caminho dentro da construção do conhecimento.

O uso da TCD e de uma linguagem mais acessível para o ensino de um idioma estrangeiro, considerando que muitos estudantes ainda não possuem esse conhecimento assimilado, tornam-se grandes aliados para enaltecer o processo de aprendizagem. Segundo Motter (2013),

[...] a natureza digital amplia as linguagens, equilibrando a razão e a emoção, e ajuda no processo da linguagem natural, mesmo ocorrendo em um ambiente artificial. O caráter tecnológico digital cria aspectos interessantes da sonoridade, do visual e do verbal-oral que permeiam a linguagem. Influenciam os sentidos humanos e despertam aspectos da corporeidade na produção da linguagem e na aprendizagem indo além (MOTTER, 2013, p. 173).

Um ODEA tem a capacidade de aflorar diferenciados sentidos humanos, por meio da sinestesia. Cores, sons, sentimentos podem ser instigados a partir de um único objeto, tornando-se uma influente ferramenta no processo de aprendizagem. Defendemos, portanto, a aprendizagem efetivada na interação entre aprendente-objeto nos aspectos exógenos e endógenos de forma concomitante. Esses processos constituem e favorecem a Aprendizagem Significativa³⁵ que, por sua vez, se torna mais atraente e com sentido para os estudantes.

Em Deleuze e Guattari (2002), trabalhamos com a concepção de mapa para a elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem para o sistema educativo prisional. Para os autores, o mapa seria uma representação “inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real, na ação. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p.22).

Para a elaboração de um ODEA a ser trabalhado com os estudantes em contextos de reclusão, utilizamos como base o *Mapa Referencial da Rede e-Tec Brasil*, com as devidas alterações quanto à navegabilidade e acesso à informação. Assim, pretendemos minimizar as dificuldades que os estudantes poderiam ter no momento de acessar os objetos de ensino em uma versão não condizente com a fonte original.

O Mapa referencial do e-Tec Brasil tem por objetivo “apresentar uma proposta de formatação para o material a ser desenvolvido pelos professores-autores que fazem parte do processo de construção do material didático para o programa e-Tec Brasil” (DAL MOLIN et al., 2008, p.7). Assim como o mapa do e-Tec Brasil, apresentamos uma linha de produção de um ODEA a ser trabalhado para uso de estudantes em contexto de reclusão, bem como, para outros contextos que surjam na jornada da Educação a Distância, corroborando com a produção de materiais educacionais.

Em síntese, um ODEA produzido em decorrência desta dissertação levou em conta as características mais usuais que, conforme Silva, Café e Catapan (2010) são: a acessibilidade, a reusabilidade, a interoperabilidade, a portabilidade,

³⁵ De acordo com Ausubel (1976 apud MOTTER, 2013, p. 227), “para que uma aprendizagem seja significativa, o novo conteúdo deve estar relacionado a conteúdos prévios importantes do aprendiz, ou seja, a conceitos subsunçores relevantes”. Conceitos subsunçores são o mesmo que conceitos prévios importantes construídos pelos estudantes, ou seja, as metáforas construídas a partir das experiências individuais.

adaptabilidade e a durabilidade; atendendo também às especificações do contexto idiossincrático das Unidades Prisionais. Relacionaremos cada uma das características, tecendo comentários sobre as adaptações necessárias ao pensarmos no contexto em foco:

- a) **Acessibilidade:** essa característica ficará restrita ao âmbito do ODEA que foi disponibilizado no AVEA, demandando, portanto, muita atenção dos gestores da plataforma de estudo que devem facultar uma gama maior de objetos, dado que a busca não se realizará via internet livre.
- b) **Reusabilidade:** o ODEA deverá ser visualizado e utilizado pelo maior número possível de vezes por estudantes que se encontram em ambiente de privação de liberdade, considerando-se as condições permitidas pela política de segurança das Unidades Prisionais;
- c) **Interoperabilidade³⁶:** característica com algumas dificuldades de ser aplicada aos ODEAs destinados aos estudantes privados de liberdade, uma vez que o ODEA deverá restringir-se a programas cuja permissão de uso tenha sido aprovada pelos órgãos de segurança;
- d) **Portabilidade:** o ODEA deve ser produzido de forma que seja operável em diferentes dispositivos. Por isso, consideramos necessária a cópia do arquivo em diferentes versões, supondo que alguma delas possa não ser reconhecida;
- e) **Adaptabilidade:** o ODEA elaborado para o contexto prisional terá suas especificações aplicadas a este contexto, mas nada impede que seja utilizado por outros estudantes, inclusive de ambientes de idiossincrasia similar.
- f) **Durabilidade:** o ODEA deverá suportar as mudanças tecnológicas, de modo que dure mais tempo e possa ser utilizado mais vezes;
- g) **Autonomia:** o ODEA para uso em contexto prisional deve proporcionar ao estudante sentenciado autonomia para direcionar seu próprio aprendizado, mesmo que as condições de utilização vigiada e tempo de estudo possam interferir nesse processo;

³⁶ Segundo Roncarelli (2012), a “Interoperabilidade: [tem por característica] permitir que os objetos de aprendizagem sejam independentes do ambiente onde estão instalados ou do repositório onde estão armazenados. Constitui-se na possibilidade de ser transportado, empacotado e enviado para outros espaços e modos de atuação, independente do espaço em que está abrigado” (ROCARELLI, 2012, p. 119).

Outras características apontadas por Roncarelli (2012) também são importantes:

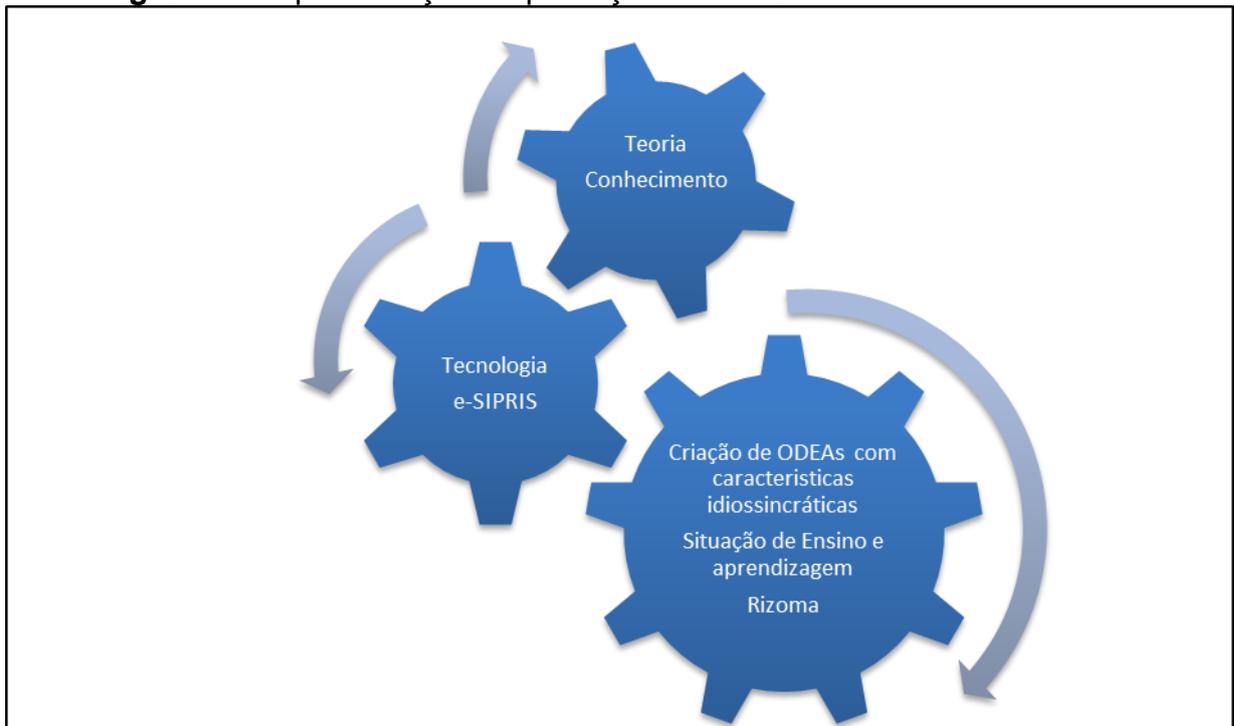
- h) Interatividade: no contexto prisional, a interatividade será restrita, portanto, o ODEA deverá ter plano A e plano B, sendo o plano A, o contemplado com uma interatividade mais ampla entre o professor, os estudantes e o conhecimento, se a política prisional permitir, e um plano B, contemplando uma interatividade mais restrita que abranja estudante e conhecimento e talvez estudante e professor;
- i) Facilidade de pesquisa: o ODEA será armazenado em um dispositivo que contenha todos os arquivos necessários para o estudo de determinado caderno. Por isso, pensamos em uma nomenclatura seguida de referências sobre a composição do objeto.

A partir dessas características, nossos ODEAs serão adaptados para a realidade do contexto prisional de educação. Corroborando para a aprendizagem que faça sentido a vida do estudante para que possa ser mais bem aproveitado. Segundo Motter (2013), atualmente “Professor e aprendiz, ambos ensinam e ambos aprendem juntos. Um objeto educacional deve cumprir essa função: provocar o ensinar e o aprender mútuo” (MOTTER, 2013, p. 143).

Assim, o ODEA, nesta cultura atual, deve ser entendido como um recurso que empodera a qualidade do ensino, colaborando para o desenvolvimento da aprendizagem que faça sentido para o estudante de qualquer modalidade. Para tanto, a elaboração do ODEA deve oferecer suporte a processos educacionais, deve ser, portanto, construído de modo coerente e articulado, e que tenha compromisso com a construção de novos conhecimentos.

Na Figura (2), ilustramos a produção dos nossos ODEAs a partir da perspectiva deste trabalho de dissertação.

Figura 2 - Representação da produção de ODEAs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como observado, os três eixos essenciais encontram-se interligados. No eixo da teoria temos o conhecimento, o(s) objetivo(s) de nosso ODEA e o que queremos ensinar por meio dele. O segundo eixo, a tecnologia, é necessário para o cumprimento das necessidades pedagógicas do estudante-sentenciado em reclusão na modalidade a Distância. Também é importante, a criação de ODEAs com características idiossincráticas com a elaboração de Situações de Ensino e Aprendizagem (SEA) que cooperem com o processo de aprendizagem e compartilhamento de saberes.

3.3 ESCULPINDO UMA FACE: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de Língua Inglesa para fins específicos tem por objetivo desenvolver competências na Língua Inglesa para contextos diferenciados e particulares. Essa modalidade de ensino também é conhecida por outras nomenclaturas, tais como: Inglês Instrumental, Língua Estrangeira Instrumental, Inglês Técnico, ou mesmo, Inglês para Fins Específicos.

O uso da língua e seu aprendizado estão estreitamente relacionados ao contexto no qual seus estudantes/usuários estão inseridos. Desse modo, assuntos

relacionados com o conteúdo, material utilizado, métodos, procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem estão centrados no estudante e naquilo que precisa aprender ou desenvolver, e por ser este ambiente de estudo bastante restritivo, no que tange à presença de recursos materiais e de aparatos tecnológicos, a atenção a esse dado passa a ser bastante significativa e deve ocupar a centralidade do fazer pedagógico. Neste contexto, por exemplo, muitos dos materiais sólidos ou cortantes ou que possam ser transformados em armas brancas devem ser substituídos por simuladores.

O ensino de idiomas na modalidade instrumental, também conhecida como Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes*), diferencia-se de um curso de idioma regular por ter como objetivo instrumentalizar e capacitar o estudante, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho em determinada atividade. Geralmente, o ensino é focado na habilidade de leitura; contudo, o enfoque é determinado pela necessidade do estudante que pode variar dependendo do seu objetivo com a língua. No caso dos estudantes sentenciados que estão participando de um curso Técnico em Informática, cujo curso apresenta em sua grade curricular a disciplina de Inglês para Informática, pressupõe-se que as habilidades de leitura e escrita terão maior relevância, diferentemente de um estudante de turismo que visa ser guia turístico, por exemplo, e por isso a fala será mais importante.

É notória a importância de uma segunda língua no cenário atual cada vez mais globalizado e expandido. A língua inglesa, há anos, tem carregado o *status* de língua franca, possibilitando que indivíduos de diferentes nacionalidades e culturas comuniquem-se, sem necessariamente conhecer todas as línguas existentes.

Desde muito cedo nós, e especialmente as gerações que nos precederam, estão constantemente em contato com a língua inglesa, basta prestarmos atenção aos nomes dos estabelecimentos nas cidades, nomes dos produtos e em suas embalagens, além disso, nos meios de comunicação também são apresentadas muitas palavras estrangeiras, algumas dessas já aportuguesadas. Ademais, as músicas que, geralmente, são mais tocadas em algumas rádios são em língua inglesa ou são adaptadas do inglês.

Com esses poucos exemplos podemos observar o quanto estamos em contato com essa língua mesmo que sem perceber. Esse contato maior com as

línguas estrangeiras em geral, e em especial o inglês, dá-se em grande parte devido ao fenômeno da globalização. Nessa direção, Crystal (2005) argumenta que

Até relativamente pouco tempo, a perspectiva de o inglês se tornar uma língua global era incerta. Foi apenas na década de 1990 que a questão veio realmente à tona, com pesquisas, livros e conferências tentando explicar como uma língua pode se tornar verdadeiramente global, que consequências isso acarreta, e por que o inglês veio a ser a principal primeira língua candidata (CRYSTAL, 2005, p.19-20).

Crystal (2005) destaca, ainda, que para que uma língua seja considerada global não basta que ela seja falada por vários países como língua materna, mas sim que seja falada por vários países no mundo e isso incluem os países que não a têm como língua materna, como é o caso do Brasil.

Embora esse contato com a língua inglesa seja intenso no cotidiano, devemos considerar que no ambiente prisional ele talvez não seja possível, ao menos não com mesma a frequência, a menos que isso seja feito por meio de aparatos tecnológicos ou ODEAs que entrem no vigor das normas de segurança.

Em muitos países, a língua inglesa é a língua estrangeira mais ensinada nas escolas. Conforme Crystal (2005),

E como o crescimento populacional nas áreas onde o inglês é considerado como segunda língua é cerca de três vezes maior do que nas áreas onde é tido como primeira, os falantes de inglês como segunda língua irão em breve exceder em números os falantes nativos – uma situação sem precedentes para uma língua internacional (CRYSTAL, 2005, p.21).

Com isso, Crystal (2005) atenta para o fato de que existem muitos países que utilizam a língua inglesa como a segunda língua oficial no país. Nesses locais em que o inglês é falado como segunda língua poderá exceder o número de falantes nativos onde se tem o inglês como língua materna. Somando-se esses números à língua inglesa tem-se um número considerável de falantes, o que contribui para que ela tenha o status de língua global ou internacional.

Com as multiformas de uso da língua inglesa, seja como língua materna, seja como segunda língua e/ou língua estrangeira, o idioma acaba sendo falado no mundo mais do que qualquer outro.

Reconhecida como a língua internacional, o inglês, tem sido o idioma mais estudado, como segunda língua, em diversos países, e no Brasil não é diferente.

A língua inglesa é usada como oficial ou semi-oficial em mais de 60 países e ocupa posição importante em outros 20. Ela é dominante ou está firmemente estabelecida em todos os 6 continentes. É a língua mais usada em livros, jornais, aeroportos e controle aéreo, negócios internacionais e conferências acadêmicas, ciências, tecnologia, medicina, diplomacia, esporte competições internacionais, música popular e propaganda.(...) Todos os anos o Conselho Britânico ajuda 25 milhões de estudantes estrangeiros a aprender a língua inglesa em vários países do mundo. Apenas nos Estados Unidos, 337.000 estudantes estrangeiros foram registrados em 1983(CRYSTAL, 1987, p. 358).

Por causa desse crescente uso da língua inglesa percebido a partir da década de 1980, é notável a busca pelo aperfeiçoamento e aprendizado da língua no país, uma vez que, atualmente, as pessoas estão mais preocupadas em dominar um idioma estrangeiro, seja para fins estudantis, culturais (viagens, intercâmbios), profissionais, entre outros.

A expansão do idioma inglês se deve, em grande parte, ao uso crescente da Tecnologia de Comunicação Digital (TCD)³⁷, mas também de outros fatores. Sobre isso, Schmitz (2000) argumenta:

A expansão da língua inglesa vem de longa data. O primeiro momento é no século XVII com a migração de europeus para o continente americano e para Austrália e Nova Zelândia; o segundo momento ocorreu nos séculos XVIII e XIX com o estabelecimento de verdadeiras "esferas de influência" ou colônias principalmente por parte de Grã-Bretanha na África, no Oriente Médio, na Ásia e na Oceania. O terceiro momento teve início a partir do fim da Segunda Grande Guerra em 1945 com o surgimento dos EUA como poderio econômico-técnico-científico. Existe, todavia, um quarto momento que deve ser considerado numa reflexão sobre a consolidação do inglês como língua internacional ou "língua ponte" neste início de novo milênio(SCHMITZ, 2000, s/p).

³⁷ Com a crescente propagação e utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação conceito de "novo", aos poucos, perde seu significado. Por isso, adotamos o termo TCD (Tecnologia de Comunicação Digital) também utilizado por Catapan (2001) para se referenciar às novas formas de informação e comunicação com base na linguagem digital; ao invés de outros conceitos como Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) ou Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs).

Podemos perceber pela fala de Schmitz (2000) que a expansão da língua inglesa não aconteceu de uma hora para outra, mas sim por meio de um longo período histórico marcado por migrações, conflitos, conquistas e economia.

Por meio dessa crescente busca pelo idioma do outro, também surgiram pesquisas para tentar entender como adquirimos ou aprendemos outras línguas e com elas também surgiram os tipos de ensino de inglês como o ESP.

O estudo de uma segunda língua não deve ser encarado apenas com o propósito de trabalho e de estudo. Pois, por meio do idioma estrangeiro também aprendemos valores implícitos nesse processo, como, por exemplo, respeitar a cultura do outro, entender a própria cultura e o seu valor na sociedade. A partir dessa perspectiva, pode-se também equiparar as culturas e ver aquilo que nossa cultura herdou de outras e vice-versa. Corroborando com nossa fala, o currículo da AMOP (2008) defende:

[...]que o estudo de uma língua estrangeira possibilita ao aluno tomar consciência de sua própria identidade e da importância de sua própria cultura. Isto implica dizer que o aprendizado de uma língua estrangeira possibilita um melhor nível do conhecimento de si e da própria cultura, na medida em que está é confrontada com a cultura do outro. Ou seja, é a partir dos outros que nós vamos nos conhecer melhor, perceber que somos sujeitos com uma identidade própria e ao mesmo tempo heterogênea, à medida que conhecemos e respeitamos o outro, o diferente (AMOP, 2008, p. 20).

Essas questões são importantíssimas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; esquecer-se dos aspectos culturais é como esquecer um terço da língua, como já comentado, a língua é também cultural, histórica e social. Por isso, cabe ao professor integrar todos esses elementos e não somente o código. Já que,

Aprender uma língua só como código significa apreender apenas parte de um complexo sistema, deixando de lado toda a questão de construção de identidade, dos valores e crenças das comunidades que utilizam essa língua e das instituições sociais das quais essa língua faz parte e ajuda a construir. Em outras palavras, quem adquire somente código não adquire discurso (AMOP, 2008, p. 26).

Podemos perceber que de modo geral a sociedade ainda é preconceituosa e acaba por inserir e disseminar alguns estereótipos falsos sobre determinadas

culturas. A aprendizagem de uma língua estrangeira ajuda a romper esses estereótipos e também o preconceito contra essas culturas. Desse modo, o estudante pode ser orientado para perceber e reconhecer que não existe uma cultura certa ou errada, mas sim diferente.

Contudo, ainda se faz necessário salientar que nenhuma cultura é totalmente homogênea, ou seja, nem todas as pessoas que pertencem a determinadas culturas agirão da mesma forma. Essa reflexão contribui para a formação da consciência crítica do estudante sobre sua cultura e a dos outros.

3.4. FACE A FACE COM STEPHEN KRASHEN: AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Stephen Krashen, pioneiro no estudo da aprendizagem da segunda língua, publicou inúmeros trabalhos no campo da linguística e é mundialmente reconhecido por sua teoria da aquisição de segunda língua. Krashen levantou cinco hipóteses sobre a aprendizagem de segunda língua, a saber: 1) a diferença entre aprendizagem e aquisição; 2) a ordem natural; 3) hipótese do *input*; 4) Monitor e 5) Filtro afetivo. Vamos observar cada uma delas nesta seção:

- **Aprendizagem x aquisição:** Na primeira hipótese ou premissa, Krashen (1982) distingue aprendizagem de aquisição, afirmando que esses termos possuem significados distintos, finalidades distintas que podem ocorrer simultaneamente, mas que a aquisição não é causa da aprendizagem. Entende-se, portanto, que aprendizagem não se transforma em aquisição. A aprendizagem tem por essência aprender/conhecer regras gramaticais, essa habilidade exige, portanto, esforço consciente. Como afirma Krashen,

The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning³⁸(KRASHEN, 1982, s/p).

³⁸ A segunda forma de desenvolver a competência em uma segunda língua é por meio da aprendizagem da língua. Doravante, nós usaremos o termo “aprendizagem” para nos referirmos ao ensino consciente da segunda língua, conhecer as regras, ter consciência delas, e ser capaz de falar sobre elas. Em termos não técnicos, aprender é “saber sobre” uma língua, conhecida pela maioria

Já a aquisição acontece de modo natural, por meio da interação e da necessidade de comunicação, ocorrendo a nível subconsciente. Krashen (1982) a classifica da seguinte forma:

[...] language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated³⁹(KRASHEN, 1982, s/p).

Com isso, segundo a teoria de Krashen, podemos inferir que quem aprende uma língua sabe sobre ela e quem adquire uma língua sabe usá-la, sem necessariamente saber sobre seu complexo sistema linguístico.

Tanto em primeira quanto em segunda língua Krashen defende que aquisição sempre será mais importante que aprendizagem. Para ele, há duas condições importantes para aquisição a) exposição suficiente ao *input* compreensível $i+1$ ⁴⁰, estruturas um grau além do nível atual; b) situação psicológica e filtro afetivo favoráveis que permitam a assimilação do *input* compreendido.

Em se tratando de estudantes sentenciados sabemos que talvez a aquisição de segunda língua na concepção de Krashen (1982) pode não vir a acontecer devido a diversos fatores, no entanto, nada impede que o material de apoio e estudo não se direcione mais para a aquisição da língua do que puramente sua aprendizagem, que abarque mais o sentido das palavras em determinado contexto

como gramática ou regras. Alguns sinônimos incluem conhecimento formal da língua, ou aprendizado explícito [tradução nossa].

³⁹ Aquisição da língua, um processo similar, se não idêntico, da maneira com que as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua. Aquisição da língua é um processo inconsciente, adquirentes da língua, normalmente, não são conscientes do fato de que eles estão adquirindo-a, mas estão cientes do fato de que eles estão usando a língua para a comunicação. O resultado da aquisição da língua, a competência adquirida, também é subconsciente. Geralmente, nós não somos conscientes das regras que adquirimos. Em vez disso, nós temos certa percepção para correções. Sentenças gramaticais "soam" certas, ou sentimos ser correta, e para os erros temos sensação de serem errados, mesmo que inconsciente saibamos que a regra foi violada [tradução nossa].

⁴⁰ *Input* mais um = um dado já conhecido e um dado novo.

do que única e exclusivamente sua gramática e função e essa será a nossa proposta.

- **Hipótese da Ordem Natural:** Na segunda premissa, ordem natural, Krashen pressupõe que, assim como acontece na aquisição da língua materna que internalizamos as regras da língua, também acontece na segunda língua. O autor observou também que algumas regras são aprendidas mais cedo e outras mais tarde. Ele argumenta que

One of the most exciting discoveries in language acquisition research in recent years has been the finding that the acquisition of grammatical structures proceeds in a predictable order. Acquirers of a given language tend to acquire certain grammatical structures early, and others later⁴¹(KRASHEN, 1982, s/p).

Apesar de algumas semelhanças, a ordem com que aprendemos a língua materna não é a mesma que aprendemos a segunda língua. Isto depende, maiormente do tempo e como a exposição no idioma estrangeiro é feito e, também da língua materna do aprendiz.

- **Hipótese do Modelo Monitor:** Na terceira hipótese da teoria, Krashen (1982) descreve o modelo monitor que está relacionado à produção linguística, a função que a aquisição e a aprendizagem exercem no desenvolvimento de enunciados, tanto escritos quanto orais.

O modelo monitor se baseia na aprendizagem e funciona como um editor; essa é sua única função. Ele acontece quando o sujeito, conhecedor das regras gramaticais, conscientemente atua como regulador de sua própria ação, corrigindo-se antes ou após ter escrito ou falado.

O autor afirma ainda que os falantes de segunda língua podem usar as regras conscientemente quando três proposições são atendidas: a primeira *tempo (time)*, para poder usar e pensar nas regras, o indivíduo precisa de tempo. Porém, em uma conversa espontânea, não se tem esse tempo disponível. Além disso, Krashen (1982) acrescenta, ainda, que o formalismo exagerado em conversas tira a atenção do interlocutor e, de certa forma, atrapalha a comunicação. A segunda proposição é

⁴¹Uma das descobertas mais interessantes na pesquisa de aquisição da linguagem, nos últimos anos tem sido a constatação de que a aquisição de estruturas gramaticais procede em uma ordem previsível. Adquirentes de uma determinada linguagem tendem a adquirir certas estruturas gramaticais mais cedo, e outras mais tarde.

o foco na forma (*focus on form*), para fazer uso do modelo monitor de forma eficaz, mesmo que se tenha o tempo suficiente, estamos tão envolvidos com o que estamos proferindo que não nos atentamos de que forma estamos dizendo. Por fim, a terceira proposição seria a de conhecer as regras (*know the rule*). Segundo Krashen (1982), os estudantes são expostos apenas a uma pequena parte das regras da língua, mas nem mesmo os melhores estudantes aprendem todas as regras a que são submetidos, por isso, esse conhecer as regras não significa necessariamente saber se comunicar.

De forma mais ampla, Krashen classifica o modelo monitor para diferentes falantes da língua, pois há variações no uso do monitor por parte deles. Krashen (1981) distingue três tipos de usuários do modelo monitor. O primeiro seria o usuário que faz uso excessivo do Monitor (*Monitor over-users*), isto é, o falante recorreria às regras todo o tempo. Esse constantemente confere seu *output* no seu conhecimento consciente da segunda língua, como resultado, esse falante interrompe as sentenças produzidas para se autocorriger e está tão preocupado com a perfeição de seus enunciados que não consegue se comunicar com proficiência.

O segundo tipo de falante é o Sub-usuário do Monitor (*monitor under-users*) e refere-se àqueles que ou não aprenderam ou preferem não usar o conhecimento consciente para se autocorriger. Esses costumemente não são influenciados a se corrigirem; todavia, fazem observações da sensação que essa sentença passa para eles, por exemplo: “isso parece bom”, “isso soa bom”.

O terceiro é o Usuário Ideal do Monitor (*optimal monitor user*). Como professores de línguas, Krashen diz que nosso objetivo é formar esse tipo de sujeito que usa o monitor quando achar que é necessário e quando soubermos que não interferirá na comunicação. Uma característica marcante desse tipo de usuário é que “*Optimal Monitor users can therefore use their learned competence as a supplement to their acquired competence*⁴²” (KRASHEN, 1982, s/p). Ademais, alguns usuários ideais do modelo monitor que não adquiriram a segunda língua completamente e que cometem pequenos erros na fala podem usar sua gramática consciente com sucesso.

⁴²Os usuários Ideais do [Modelo] Monitor podem, portanto, usar as suas competências aprendidas como um complemento à sua competência adquirida.

- **Hipótese do Input⁴³:** Na quarta premissa, Krashen (1982) apresenta a hipótese do *input*, que está relacionada à aquisição e não à aprendizagem (mecânica) de uma língua. Nesta, entende-se que a aquisição acontece por meio da exposição a um *input* compreensível. A língua, então, é adquirida quando se entende a mensagem do locutor por meio não apenas da estrutura, mas também do contexto, do nosso conhecimento de mundo e de informações extralinguísticas, como, por exemplo, a expressão facial e gestual, que facilitam a aquisição de novos elementos linguísticos.

Assim, a hipótese do *input* afirma que nós adquirimos a língua recorrendo primeiro ao significado e, conseqüentemente, adquirimos a estrutura⁴⁴ (KRASHEN, 1982). Por exemplo, se o nível atual é *i* o *input* deve conter informação linguística além do grau já adquirido, sendo assim *i + 1*.

Há maneiras de fazer com que o *input* seja compreensível fazendo uso de recursos extralinguísticos visuais, manipuláveis, realidade, objetos, gestos, mapas etc. Outro fator importante é que tanto a gramática quanto o vocabulário devem ser apresentados de forma contextualizada.

Assim, presume-se que afluência não pode ser ensinada diretamente. Ao contrário, "emerge" ao longo do tempo, por conta própria. A melhor maneira, e talvez a única, para ensinar uma língua, de acordo com esse ponto de vista, é simplesmente fornecer *input* compreensível para que o aprendente se sinta preparado para aplicar suas habilidades aprendidas falando ou repetindo sentenças formuladas que foram apresentadas, lembrando que nesse caso não se trata de comunicação.

Resumidamente, Suman (2005) afirma que

A força da hipótese do *input* está em que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado ou atento à forma ou estrutura da língua o que quer dizer e sim, no uso que está fazendo dela e 'o que' dizer (SUMAN, 2005, p.35).

⁴³ Escolhemos utilizar o termo original do arquivo em inglês *input* que dentre outros significados pode significar: tempo, conhecimento, ideias, etc. o que você põe em trabalho, um projeto, etc., a fim de torná-lo bem sucedido; o ato de colocar algo em. Podemos entender então o *input* como um dado, fato, conhecimento. A tradução do termo mais utilizada por pesquisadores da área tem sido: insumo.

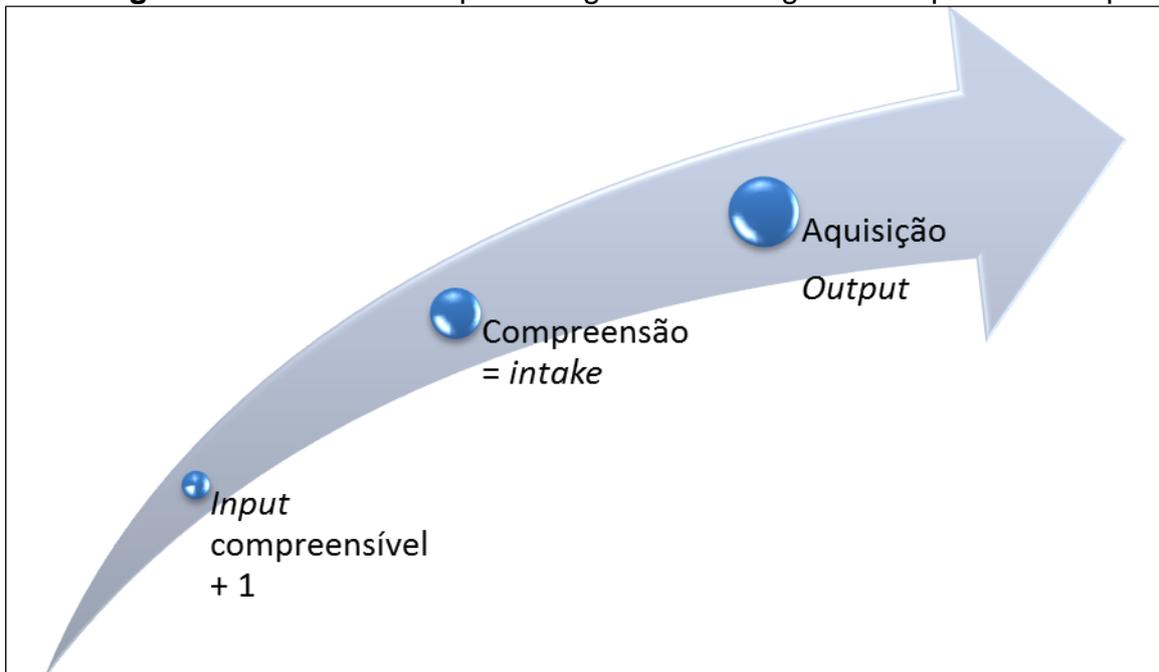
⁴⁴ "The input hypothesis says [that] we acquire by "going for meaning" first, and as a result, we acquire structure".

Por isso, é um lapso centrar o ensino de língua em sua estrutura, pois a prática exaustiva de sentenças isoladas, fora do contexto e que não tenham significado algum para a vida do estudante não o fará adquirir esta língua e talvez nem aprendê-la, apenas memorizar essas estruturas para que possa ter bom proveito em alguma prova.

Krashen (1982) classifica esse elemento (*input*) como essencial. Além disso, o autor classifica o *input* compreensível como *intake*, ou seja, já se reconhece o *input* novo, porém ainda não foi internalizado e não faz parte do repertório do falante. Quando a aquisição já aconteceu, chama-se *output*⁴⁵, ou seja, o *input* compreensível (*intake*) foi suficiente para que a aquisição da língua acontecesse; dessa forma, o *outputs* e concretiza ou realiza.

Na Figura 3, ilustramos o processo de aprendizagem de segunda língua (SL) a partir da perspectiva do *input* e seus sucessores, *intake* e *output*.

Figura 3 - Processo de aprendizagem de SL segundo a hipótese do input



Fonte: Adaptação feita pela autora da dissertação.

- **Hipótese do Filtro Afetivo:** Na última das hipóteses, Krashen(1982) mostra como os fatores afetivos podem se relacionar como processo de aquisição de uma

⁴⁵ Segundo o dicionário Oxford o termo *output* significa: a quantidade de algo que uma pessoa, máquina ou organização produz.

segunda língua, baseado na relação entre fatores emocionais e afetivos como: motivação (*motivation*), autoconfiança (*Self-confidence*) e ansiedade (*anxiety*).

Indivíduos com um alto nível de motivação, autoconfiança e boa imagem de si mesmos, tendem a desempenhar um papel melhor na aquisição da linguagem. O baixo nível de ansiedade também ajuda positivamente no processo de aquisição de língua.

Sendo assim, sujeitos com atitudes positivas com relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade. O filtro afetivo é externo ao dispositivo de aquisição, ou seja, apenas facilita ou impede o *input*.

Consideramos que, dentre as hipóteses apresentadas, para o presente estudo a do filtro afetivo será muito importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os estudantes-sentenciados no contexto de nossa pesquisa tendem a ter problemas afetivos e emocionais dadas as condições de vida em que se encontram. No entanto, todas as hipóteses são significativas para a construção de ODEAs para o contexto prisional e no ensino de línguas no geral.

3.5 FACE A FACE COM DAVID AUSUBEL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria de Krashen pode ser facilmente associada à teoria da Aprendizagem Significativa (AS) de Ausubel (1982), deixando porém um pouco de enfatizar seu lado bastante cognitivista para associá-lo também ao construtivismo. Como o próprio nome já denomina, a aprendizagem significativa tem por essência a produção de significados na vida dos estudantes e professores, potencializando a aprendizagem⁴⁶, que segundo Assmann complementam o que os autores em foco afirmam.

Para Ausubel (1982), o significativo está no conhecimento prévio que o estudante tem sobre o conteúdo a ser discutido/aprendido. Cada indivíduo possui

⁴⁶ Segundo Assmann (1998), o termo aprendizagem pretende frisar o caráter de processo e personalização que está semanticamente embutido na terminologia disponível em outros idiomas, por exemplo, no italiano *apprendimento*, no inglês *learning*, no alemão *lernen*. Em português temos aprendizado (foneticamente duro) e aprendizagem (lavado com todas as águas behavioristas). Locuções com várias palavras são sempre possíveis, mas por vezes dão a impressão de circunlóquios de neologismo: O termo “aprendizagem” (“*apprentissage*”) deve ceder o lugar ao termo “aprendência” (“*apprenance*”), que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo (ASSMANN, 1998, p. 128, grifo nosso).

suas singularidades e, portanto, tem sua forma de ver, sentir, ser exclusivo; as experiências de vida e mundo são diferenciadas uns dos outros. Segundo Lévy,

Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão (LÉVY, 1993, p. 73).

Valorizar a essência do individual/singular em cada estudante é corroborar para uma aprendizagem cheia de significados e, assim, mais prazerosa. Ausubel (1982) diz que o material didático tem que ser significativo para o estudante e que as informações contidas nele tem que ter um subsunçor⁴⁷ capaz de resgatar e relacionar um conteúdo a ser aprendido (novo) a um já adquirido.

Na EaD, os subsunçores são facilmente empregados por meio da sinestesia⁴⁸ que pode compor os ODEAs, como, por exemplo, imagens e sons. Um hipertexto, por meio dos *hiperlinks*, também age como subsunçor. Segundo Silva (*online*),

Na perspectiva do hipertexto o professor constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar. Ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos à navegação e dispostos a interferências, a modificações. Ele oferece múltiplas informações (em imagens, sons, textos etc.) sabendo que estas potencializam consideravelmente ações que resultam em conhecimento. Ele dispõe entrelaçados os fios da teia como múltiplos percursos para conexões e expressões com o que os alunos possam contar no ato de manipular as informações e percorrer caminhos arquitetados (SILVA, *online*)⁴⁹.

Silva (2002) nesta acepção interpreta o hipertexto como rizoma “sua estrutura arquitetônica que funciona como rizoma, ou seja, como espaço complexo de múltiplas entradas, percursos e saídas interligados e em movimento” (SILVA, 2002, p.131). Não há uma estrutura linear a ser seguida, cada estudante toma seu próprio

⁴⁷ Para Ausubel (1982), a Aprendizagem Significativa acontece quando um subsunçor (conhecimento prévio) é acionado para que um novo conhecimento seja aprendido.

⁴⁸ Percepção simultânea, mistura dos sentidos.

⁴⁹ SILVA, Marco. **Internet na escola e inclusão social na cibercultura**. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/marco.html>. Acesso em: 17 jul. 2015.

rumo, sendo convidado a explorar esse território hipertextual. O que se encaixa perfeitamente na AS, pois para Ausubel, Novak, Hanesian(1980)

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum **aspecto relevante existente** na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa – ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva – e que o material aprendido seja potencialmente significativo – principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34, grifo dos autores).

Conforme os autores, o sucesso da Aprendizagem Significativa (AS), algumas condições são necessárias, requer primeiramente um material potencialmente significativo e, do estudante, a disposição para a aprendizagem. Assim, ideias e conceitos devem ser associados aos conhecimentos prévios presentes no cognitivo do sujeito aprendente, o que Krashen (1982) chama de *input* compreensível. Essa associação deve ser de forma não arbitrária e substantiva. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Há de se considerar, ainda, outros fatores: “o potencial significativo do material a ser aprendido varia não somente em relação à experiência educacional prévia como também a fatores tais como idade, Q.I., ocupação, condições sócio-culturais” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 37).

Quadro 3 - Relações entre Aprendizagem Significativa, Potencial Significativo, Significado Lógico e Significado Psicológico

Aprendizagem significativa	Requer	Material potencialmente significativo	E	Disposição para a aprendizagem significativa
Potencial significativo	Depende do (a)	Significado Lógico (a relação não arbitrária e substantiva do material de aprendizagem com ideias correspondentemente relevantes que se encontram dentro do domínio da capacidade intelectual humana).	E	A disponibilidade de tais ideias relevantes na estrutura cognitiva de um aluno particular
Significado	É o	Aprendizagem significativa	Ou	Potencial significativo

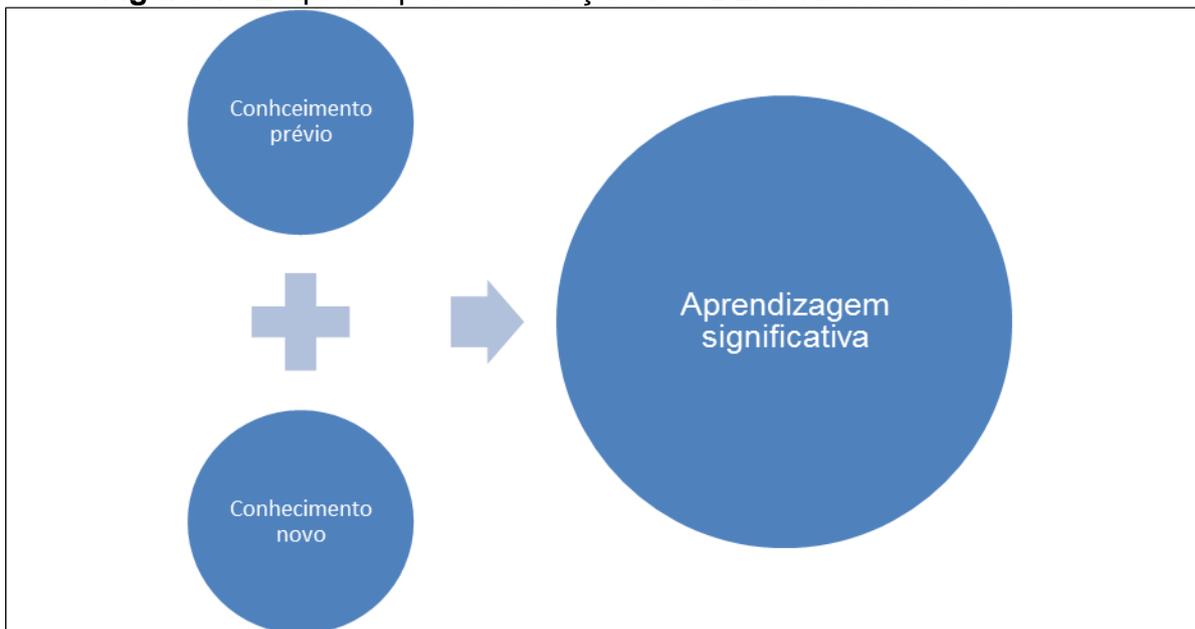
Psicológico (significado idiossincrático fenomenológico)	produto da		do	e a disposição para a aprendizagem significativa
--	------------	--	----	--

Fonte: Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 35).

Ambas as teorias de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e Krashen (1982) contribuem para uma aprendizagem que conduz e respeita o aprendente e suas singularidades e potencialidades, de modo que ele possa atuar ativamente no seu processo de aprendizagem, em contraposição ao ensino tradicional que desconsidera o conhecimento prévio dos estudantes.

Na Figura (4) expomos um esquema para a elaboração de ODEAs idiossincráticos, considerando as teorias abordadas nesse estudo.

Figura 4 - Esquema para elaboração de ODEAs idiossincráticos



Fonte: Autora desta dissertação.

Diante do exposto, os materiais produzidos devem providenciar aos estudantes em contexto de idiossincrasia um *input* compreensível, por meio de uma dinâmica favorável que diminua a ansiedade dos estudantes e uma dinâmica que promova a interação para que os estudantes percebam o conhecimento adquirido, possibilitando a chance de o próprio estudante construir seu aprendizado, sendo capaz de produzir *output* compreensível na língua-alvo.

4 UMA FACE EM MOVIMENTO: *Inglês para informática*

Analizamos neste segmento de nossa dissertação o material que nos servirá de base para o desenvolvimento dos ODEAs, que é o caderno de *Inglês para informática*, do curso de informática da Rede-Tec Brasil, de autora já citada em momentos anteriores. Buscamos compreender a elaboração deste caderno para o ensino de Língua Inglesa no curso de Informática da Rede e-Tec Brasil.

A escolha do material deu-se por alguns motivos. O primeiro, pelo material ser destinado ao ensino técnico a Distância; o segundo, pelo material ser destinado ao ensino de língua inglesa, um dos eixos dessa pesquisa e em terceiro por estar disponível em formato PDF, e em uso nos cursos na modalidade de EaD para o e-Tec e, principalmente, porque o curso eleito para ser ministrado aos privados de liberdade foi o curso de Técnico em Informática do qual este material faz parte.

4.1 O PERFIL DA FACE: DESCRIÇÃO DO CADERNO DE LÍNGUA INGLESA

Quase todos os dias, deparamo-nos com situações nas quais o conhecimento da Língua Inglesa se torna fundamental. No ambiente de trabalho, mediado pelas Tecnologias de Comunicação Digital (TCD), não é diferente. Comumente, a maioria dos termos não tem tradução em língua portuguesa e são utilizadas, portanto, palavras em inglês. Basta pensarmos em alguns termos como: *mouse*, *print*, *desktop*, *hardware*, *software*, *home page*, dentre inúmeros outros, utilizados na área da informática. Por isso, para profissionais desta área o aprendizado de língua inglesa é fundamental, fato que levou a inserção desse módulo de inglês para informática na grade curricular do curso.

O caderno de Inglês para informática foi desenvolvido para o *Curso Técnico em Manutenção e em Suporte Informática*, elaborado em parceria entre o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) fez o processo de validação deste material para o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil.

Figura 5 - Capa do caderno inglês para Informática



Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/cetam-apostilenglish-150319000920-conversion-gate01/95/cetam-ingles-para-informtica-1-638.jpg?cb=1426723953>

Este material, primeiramente, traz a apresentação da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil, que consiste em um programa aprovado no ano de 2007 com o objetivo de levar o ensino técnico público a estudantes do Brasil, na modalidade a Distância.

Com exceção da apresentação com palavras da autora, o material traz a presença dos idiomas português/inglês que pode apresentar dificuldades de compreensão para aqueles que não têm noções básicas de língua inglesa, especialmente para os que se encontram em contexto idiossincrático. Esta não é uma crítica ao material, dado que ele não foi elaborado com o objetivo de atender a estudantes em contextos especiais, mas aos que dentro da normalidade e sequência de seus estudos desejem cursar na modalidade EaD.

Na figura 6 está representado o sumário do caderno em análise. Os capítulos são denominados “aulas” e estão distribuídos em oito tópicos.

Figura 6 - Sumário caderno inglês para informática (e-Tec/Brasil)

Sumário	
Aula 1 – What are computers?	15
1.1 Idiomatic differences between English and Portuguese.....	15
1.2 Pronouns.....	17
1.3 Verb to be – simple present.....	18
1.4 What are computers?.....	19
1.5 Adjectives.....	20
1.6 Parts of speech.....	21
Aula 2 – What can you do with computers?	23
2.1 Clues for reading of texts.....	23
2.2 Reading strategy.....	24
2.3 What can you do with computers?.....	25
Aula 3 – Types of computers	29
3.1 Differences and utilities.....	29
3.2 Demonstrative pronouns.....	31
3.3 Definite and indefinite article.....	32
3.4 Verb to have – simple present.....	34
Aula 4 – Parts of computers	37

Fonte: Caderno Inglês para informática (ARAÚJO, 2010).

De modo a ajudar o estudante a se familiarizar com o material, o caderno traz apresentação dos ícones que também ajudam o estudante a entender muitos componentes do caderno, bem como ajudam a identificar melhor as atividades propostas.

A autora, compreendendo que a EaD precisa encontrar meios para suprir a ausência presencial, introduz a disciplina de modo amistoso, explicando a importância de se aprender um segundo idioma:

A importância da língua inglesa já é fato comum, e muitas palavras desse idioma já são bastante utilizadas e aceitas na língua portuguesa, como as palavras shopping, show, e-mail, check in, check out, dentre tantas outras. Nesse sentido, aprender um idioma tornou-se uma necessidade básica para inúmeros profissionais de diversas áreas. O domínio desse idioma significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste novo e tecnológico século (ARAÚJO, 2010, p. 11).

Segundo as teorias já citadas, essa forma de dialogar com o estudante reforça a afetividade, oportunizando ao estudante gosto em aprender. A autora complementa sua fala afirmando que aprender a língua inglesa também é uma forma de abrir as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do estudante, ênfase que deve propulsionar o estudante da EaD a assumir o protagonismo no processo de aprendizagem, entendendo seu papel ativo, como agente de aprendizagem.

Segundo Araújo (2010), o material contém a gramática contextualizada que atende à proposta do curso, afirmando também que o estudante será capaz de formular suas próprias frases e agir com a língua.

Quanto à carga horária, a disciplina contempla 40 horas de estudo e apresenta a seguinte ementa:

Ementa: Estudo de texto específico da área de computação visando a sua compreensão através do desenvolvimento e ampliação das estratégias de leitura. Conhecimento dos aspectos gramaticais e morfológicos da língua inglesa contextualizados na área de computação – verbos, adjetivos, pronomes, verbos modais e condicionais, colocação pronominal, prefixo e sufixo. Uso do dicionário e aplicação de práticas de resumo. Estudo de termos técnicos referentes à informática, como comandos e siglas (ARAÚJO, 2010, p.13).

Entendemos que para o sistema prisional, talvez sejam necessárias adequações na carga horária, dada a limitação imposta aos estudantes desse ambiente. Enquanto proponentes da elaboração de ODEAs para o ambiente prisional temos a preocupação de como apresentar este ementário de modo que os estudantes tenham a possibilidade de cumprir o estabelecido sem prejuízo da compreensão do conhecimento tratado.

Quanto ao proposto na ementa, em análise preliminar, entendemos que ao ser utilizado no contexto idiossincrático em estudo, o material deverá passar por adequações na apresentação do conteúdo e sua prática. Isso será necessário porque os estudantes deste contexto não terão condições de buscar fontes de pesquisas por outros meios que não sejam liberados pelo DEPEN, ficando restrito apenas ao material fornecido pelo curso e o escasso material que tem a disponibilidade nas Unidades Prisionais.

Como material de apoio e complementação às aulas, Araújo (2010) oferece opções como: saiba mais, mídias integradas e atividades de aprendizagem. No item saiba mais a autora oferece “novas informações que enriquecem o assunto ou ‘curiosidades’ e notícias recentes relacionadas ao tema estudado” (ARAÚJO, 2010, p.5). Este item necessita de atenção especial na adaptação, uma vez que na Era da Informação as notícias se tornam desatualizadas muito rápido. Então, o que talvez fosse relevante em 2010, data da publicação do caderno, não seja mais. Ademais, se o item se apresentar em forma de *link* a alguma página externa, necessitará de adaptação para um arquivo compatível de execução nas Unidades Prisionais.

Quanto às mídias integradas, o mesmo irá proceder em caso de *link* externo ao material, já que o acesso à rede dentro das Unidades Prisionais é restrito aos servidores delas. No caso de um vídeo, por exemplo, o estudante terá acesso ao material já baixado e disponibilizado em uma pasta, devidamente identificado.

No que se refere às atividades de aprendizagem, constatamos que com certa frequência, a autora solicita que os estudantes alimentem um blog, criado por eles, postando as atividades desenvolvidas. Como já mencionado, essa opção não será possível para estudantes em reclusão, desse modo sugerimos a adaptação para um documento em texto, que assim como, um blog, o estudante possa postar suas atividades, caracterizando-o como achar melhor.

Nas adaptações das atividades de aprendizagem para Situações de Ensino e Aprendizagem também disponibilizaremos um arquivo de texto para que o estudante digite suas respostas.

Assim sendo, os ODEAs, portanto, além de apresentar os conteúdos previstos deverá levar em conta a teoria de Deleuze em seu conceito de rizoma, Assmann e Ausubel no que tange a questão do sentido daquilo que se deve ensinar e Krashen nutrindo os ODEAs com sua teoria do *input* para aquisição de uma segunda língua.

Sabemos que a criação desses ODEAs constitui-se em um desafio que deve ser superado com o emprego de aparatos tecnológicos e mais que isso com uma visão de ensinar e aprender que se coadune com o espírito do século XXI, mas também com as restrições que são impostas pelas leis de segurança do DEPEN.

Para exemplificar, criaremos dois ODEAs que respeitam a teoria por nós adotada nesse trabalho acadêmico.

4.2 CLOSE-UP⁵⁰: ANÁLISE DOS CAPÍTULOS DO CADERNO

Começaremos analisando o primeiro capítulo, no material nomeado como *aula*. A estrutura de praticamente todas as aulas segue um padrão no qual primeiramente são abordados os objetivos. No caso da primeira aula, são três: “a) Conhecer a estrutura gramatical inglesa; b) Compreender as diferenças idiomáticas entre português e inglês; e c) Empregar corretamente os adjetivos nas frases em inglês” (ARAUJO, 2010, p.15).

A seguir, são apresentados textos que tentam resumir como funciona a gramática da língua inglesa. Percebemos que para o ambiente prisional, não podemos partir do pressuposto de que o estudante-sentenciado domine significativa parcela da língua inglesa, levando-nos a, por meio de ODEAs, efetivar o suprimento desta carência, ofertando uma parte introdutória da língua inglesa de modo complacente e intenso.

A última atividade de aprendizagem da primeira aula do caderno sugere que o estudante crie um blog “inglês para informática”, produza um pequeno texto digital sobre “*what are computers?*” e poste o que foi criado. No entanto, sabemos que estudantes-sentenciados não terão acesso à rede aberta, nesse sentido, orientamos que seja criado um documento de texto no qual ele apresentará seu texto sobre os computadores, que será postado com o *layout* de um *blog* provisório que pode ou não ser posto pelo tutor no ciberespaço e, com a autorização do DEPEN, pode-se apresentar como forma de retorno ao sentenciado, *screen shots* do blog em rede livre, ou seja, o *blog* será alimentado pelo estudante sentenciado de modo indireto pelo seu tutor. Compreendemos que esta “abertura” pode funcionar como um filtro afetivo de estímulo a escrita de bons textos, pois segundo Krashen (1982),

The best methods are therefore those that supply comprehensible input in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are “ready”, recognizing that improvement comes from supplying

⁵⁰ **Close-up**, ou simplesmente **close**, em cinema e audiovisual, é um tipo de plano, identificado pelo seu enquadramento fechado, mostrando apenas uma parte do objeto ou assunto filmado, geralmente, o rosto de uma pessoa. O termo *close-up* em inglês também é sinônimo de *primeiro plano*, *grande plano* e *plano fechado*.

*communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production*⁵¹ (KRASHEN, 1982, p. 6-7).

Enfatizamos o dado de que o estudante sentenciado, no *blog* deixará sua situação de ser um cidadão em estado de reclusão, para assumir o papel de um homem “livre” ao menos enquanto cidadão que pode expressar suas ideias e que pode sabê-las conhecidas e até comentadas. Ainda que, ele saiba disso, de modo indireto e propiciado pelo professor ou tutor.

Em observação contínua percebemos que o primeiro *link* do material está “quebrado”, isto é, por um motivo ou outro ele não consegue ser visualizado, o que não implica dizer que seja uma folha do caderno, porém demonstra a necessidade de que os ODEAs sejam constantemente atualizados, dada a velocidade e fluidez com que os links atualizam-se na internet.

Considerando o fato de que os estudantes que estão em processo de reclusão não terão acesso aos *links*, ainda que estivessem em perfeito funcionamento, a nossa contribuição está na verificação do estado de consulta no qual o *link* se encontra, ou na busca de um *link* de equivalente informação ou recomendação, e como ato contínuo capturar o conteúdo indicado disponibilizando-o no ambiente virtual e Ensino Aprendizagem (AVEA), em forma de um ODEA.

Sobre o uso das mídias com a apresentação de *links*, podemos dialogar com Murray (2003), que afirma que “certas modalidades de conhecimento podem ser mais bem apresentadas em formatos digitais do que seriam em forma impressa”. A autoracomplementa ainda que “o conhecimento de uma língua estrangeira pode ser mais bem transmitido com exemplos de múltiplos falantes em ambientes autênticos do que com listas de palavras em uma página” (MURRAY, 2003, p.23). Em nossa disponibilidade de facultar que o caderno em estudo seja o mais bem aproveitado possível, também para contextos idiossincráticos, tentamos disponibilizar o conteúdo dos *links* e vídeos, retomando-os e gravando-os em arquivo compatível para execução no ambiente específico para os estudantes-sentenciados.

⁵¹ Os melhores métodos, portanto, são aqueles que fornecem insumos (*input*) compreensíveis em situações de pouca ansiedade, contendo mensagens que os estudantes realmente querem ouvir. Estes métodos não forçam a produção na segunda língua precocemente, mas permitem que os alunos produzam quando eles estão “prontos” reconhecendo que esse avanço vem do fornecimento de insumos comunicativos compreensíveis, e não de forçá-los e corrigi-los na produção [tradução nossa].

5UM RETRATO DA NOVA FACE: ELABORAÇÃO DE ODEAs PARA O SISTEMA PRISIONAL

"A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir."
Bachelard

Neste último capítulo, apresentamos o processo de elaboração de alguns Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem(ODEA), para o contexto da educação prisional, tomando como premissa as teorias e estudos apresentados nos capítulos anteriores.

O contexto idiossincrático, ambiente prisional, ao qual essa pesquisa é desenvolvida é peça chave para a elaboração dos objetos aqui concebidos.

5.1 NOVOS DETALHES PARA UMA VELHA FACE: PLANEJAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS PARA O SISTEMA PRISIONAL

Como aporte para a elaboração dos objetos, utilizaremos o *Mapa Referencial para Construção de Material Didático Programa E-Tec Brasil* publicado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Esse material segundo os autores é destinado “à construção de materiais didáticos para uma população singular: estudantes de cursos de formação profissional técnica ensino médio, na modalidade a Distância e-Tec Brasil [...]” (DAL MOLIN et.al, 2008, p. 09), o que convém a nossa pesquisa por ter sido um dos nortes para elaborar o material de Fabiane de Matos Araújo, aqui em estudo.

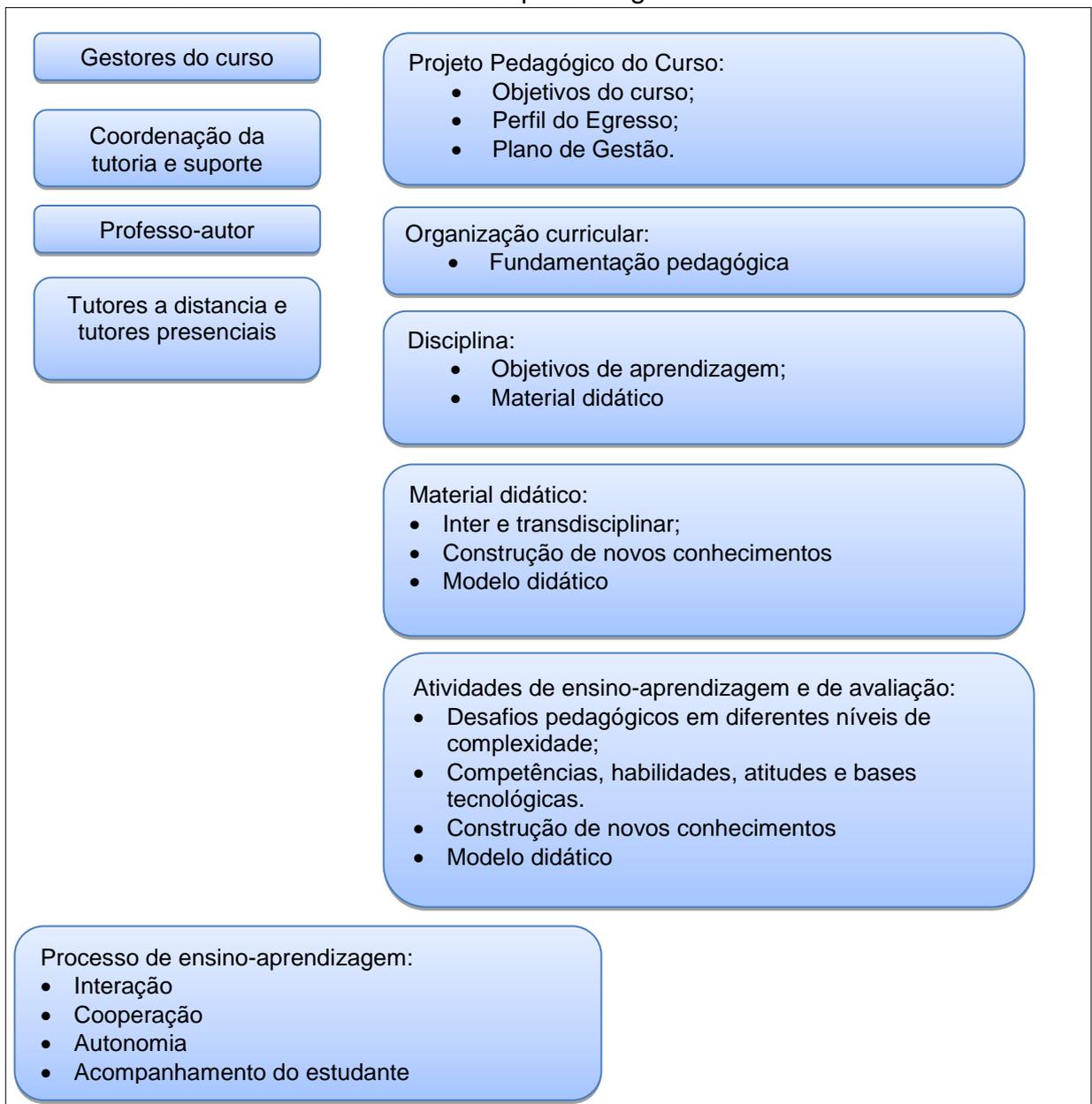
Segundo Dal Molinet al. para que haja bons resultados na construção de materiais é necessário que o desenvolvimento dos Objetos parta sempre de um planejamento complexo e também detalhado (DAL MOLIN et al., 2008). Segundo os mesmos autores,

um dos compromissos mais importantes é enfatizar o quanto se constitui fundamental traçar linhas e diretrizes para a referida construção de maneira que esta articule o conteúdo tratado de modo hipertextual, estabelecendo *links* com outros textos, com imagens, com referencial extra, com varias mídias e principalmente com um exercício inter e transdisciplinar necessário a outro modo de fazer pedagógico, que se constitua em um processo abrangente e rico de

vivências educativas, que a modalidade a distância oferece (DAL MOLIN et al., 2008, p. 11).

No quadro 4, trazemos a representação da matriz conceitual para a construção de material didático em acordo com o Mapa Referencial(DAL MOLIN et al, 2008). A primeira coluna (a esquerda) corresponde à equipe multidisciplinar. A segunda refere-se às questões teórico-pedagógicas. E ao final do quadro, os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro4 - Ambiência de ensino-aprendizagem



Fonte: Dal Molinet al., 2008, p.12. (Adaptado pela autora desta dissertação)

Para os autores, a matriz conceitual para construção do material didático deve partir do esquema apresentado acima. Observando em primeira instância o Projeto Pedagógico do curso, os objetivos do curso, perfil do egresso e plano de gestão. A seguir é organizado o currículo com a fundamentação pedagógica, para então apresentar as disciplinas e seus objetivos de aprendizagem e o material didático a ser construído.

Nossa pesquisa, parte, portanto, desse material didático já elaborado (caderno *Inglês para Informática*, ARAÚJO, 2010) para então, a construção dos objetos. Esse quesito nos instiga sobremaneira, no sentido de investigar de que modo podemos efetivar a inter e a transdisciplinaridade, em um contexto gerenciado por órgãos de segurança como o DEPEN/nacional e o DEPEN/PR, acrescido esse ambiente idiossincrático de sentenciados-estudantes que talvez estejam alijados do mundo tecnológico, das mudanças sócioeconômicas e, certamente, também estiveram alijados dos bens culturais e dos avanços da ciência e da tecnologia, antes mesmo de adentrarem os muros da prisão.

Nosso trabalho volta-se, portanto, a verificar do que podemos nos valer em relação aos conhecimentos que o Mapa Referencial nos oferece, mas a partir dele avançarmos no que se refere à produção de materiais didáticos para o ambiente prisional.

O material didático, por sua vez parte da premissa da inter e transdisciplinaridade, construção dos novos conhecimentos e um modelo didático. Por fim, o Mapa Referencial, ainda, aponta, para propostas de atividades de ensino e aprendizagem e de avaliação, como os desafios pedagógicos em diferentes níveis de complexidade e competências, habilidades, atitudes e bases tecnológicas que servirão de nosso apoio ao contexto prisional, em estudo.

O estudo parte de uma abordagem construtivista “cuja premissa essencial é a de que o indivíduo é agente de seu próprio conhecimento. Isto é, ele constrói significados e define sentidos de acordo com sua realidade e a partir de suas experiências e vivências em diferentes contextos” (DAL MOLIN, 2008, p. 12). Tais premissas vão de encontro a nossa proposta de construção dos ODEAs, já apresentada anteriormente.

É importante ressaltar esse ODEA a ser construído como fio condutor para a Aprendizagem Significativa, uma vez que na educação em contexto prisional o

estudante-sentenciado terá um dos recursos de aprendizagem da EaD, a interatividade, parcialmente comprometida.

Além da interatividade, outros princípios que ancoraram a construção do Material do e-Tec como cooperação, autonomia na construção de novos conhecimentos que favoreçam a realidade sócio-educativo-cultural, inter e transdisciplinaridade e hipertextualidade; deverão ser estudados minuciosamente no sentido de compreender de qual forma propiciarão aprendizagem significativa para esses estudantes específicos.

Conforme capítulo anterior, o material analisado segue uma estrutura padrão quanto à disposição do conteúdo e formatação elaborados para esse curso técnico em específico. Pensando no contexto idiossincrático que apresentamos para o caderno analisado, vemos que se faz necessária a inclusão de outros itens como a de um glossário ou minidicionário dos termos, uma vez que os estudantes não terão acesso à rede para consulta em dicionários *online* e muitas vezes dicionários impressos não contêm termos técnicos, já que os exemplares presentes nas Unidades Prisionais, quando disponíveis, são escassos.

Outra característica marcante do caderno de língua inglesa é a persistência para o uso das mídias integradas que também deverá ser cuidadosamente analisado para que contemple as características do contexto prisional e dos estudantes daquele espaço, como já observado no capítulo anterior.

O Mapa Referencial pede que as atividades elaboradas para os cadernos sigam os diferentes níveis de abstração para aprendizagem, que segundo os autores “podem ser organizados e observados em situações de aprendizagem devidamente disponibilizadas aos estudantes” (DAL MOLIN, 2008, p.38). Esse modelo também parte da premissa que é necessário começar sempre de estágio mais simples para um mais complexo, aliando aquilo que o estudante já tem como conhecimento prévio ou como subsunçor, dialogando com a teoria de Krashen (1982) e Ausubel (1982).

Para tanto, Catapan (2001) resume em um quadro os desafios pedagógicos que devem ser sugeridos em cada um dos três níveis de conhecimento: abstração empírica, abstração pseudo-empírica e abstração reflexionante. Tomamos a liberdade de adaptar cada um dos desafios pedagógicos para nossa proposta, conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5 - Relação de desafios pedagógicos e níveis de conhecimento

Desafios pedagógicos	Níveis de conhecimento
1. Recorda e reconhece definições estudadas	<p>Abstração empírica</p> <p>OBS: Elaboraremos sugestões de ODEA que correspondam a este nível, fazendo com que o mesmo ODEA evolua para uma demonstração dos níveis que se segue. O ODEA reelaborado será escolhido dentre as varias sugestões de atividades (situações de ensino e aprendizagem). O objetivo de tais ODEAs é o de demonstrar a importância que as situações de ensino-aprendizagem terão para os estudantes atingirem o nível abstração reflexionante que é o responsável pela produção de novos conhecimentos.</p> <p>1.1 Os ODEAs que pretende ativar as fases 1,2 3 da Abstração empírica devem promover a rememoração dos temas trabalhados, fazendo associações com os temas estudados de modo a reconhecer os conceitos em outras situações. (Temos observado que no material que tomamos como foco de nosso trabalho, a maioria das Situações de Ensino e aprendizagem propostas, ficou nesta fase).</p>
2. Faz associações entre diversas definições estudadas	
3. Reconhece os conceitos em outras situações	
4. Transpõe a lógica de análise de um problema para outra situação;	<p>Abstração Pseudo-empírica</p> <p>4.1 Nesta fase de elaboração do ODEA selecionado as Situações de Ensino e Aprendizagem propostas por ele, devem fazer com que o estudante consiga transpor o problema apresentado para outra instância ou situação contextual de modo que ele possa utilizar o que aprendeu em diferente contexto.</p> <p>5.1 O ODEA deve trazer uma provocação para que o estudante se sinta estimulado a demonstrar os conceitos aprendidos em contextos diversificados, aplicando não só o conhecimento, mas sua criatividade e poder de iniciativa.</p> <p>6.1 O ODEA voltado a atender os critérios de pertinência de dados novos, deve apontar para a necessidade de o estudante ser capaz de rememorar o que aprendeu e analisar, a partir dos critérios conhecidos (subsunçores), dados que lhes eram desconhecidos, ou seja, deverá ser capaz de promover associação com os subsunçores e um novo conhecimento.</p> <p>7.1 A partir deste ODEA o estudante deve ser capaz de transformar os dados conhecidos em resultados bem como calcular o que ainda pode originar-se do conhecimento auferido.</p>
5. Utiliza o que aprendeu em outra situação;	
6. Aplica critérios pertinentes ao analisar novos dados;	
7. Transforma dados em resultados, realiza cálculos;	
8. Interpreta os resultados calculados e posiciona-se;	<p>Abstração Reflexionante</p> <p>OBS: Nesta fase o ODEA terá a função de estimular e originar novos conhecimentos. Deste modo, o fazer pedagógico terá cumprido sua função de gerar o novo e não apenas repetir conhecimentos produzidos no decorrer dos anos.</p> <p>8.1 e 9.1 O ODEA se destina a levar o estudante a promover uma inferência acurada que leve a uma interpretação procedente e capaz de apresentar um posicionamento crítico sobre o que ele analisa como resultado de um estudo qualquer.</p> <p>10.1 O ODEA deve trazer situações de Ensino aprendizagem que levem o estudante a posicionamentos, argumentação, escrita e</p>
9. Analisa o diagnóstico de uma realidade e toma decisões;	
10. Reorganiza a lógica da estrutura pela reflexão, a explicita em um relatório, ou transpõe para nova situação;	
11. Faz proposições inéditas.	

	<p>explicitação de um conhecimento que ele origina do conjunto de seus estudos, realizando a trans e a interdisciplinaridade e a transversalidade oriunda de seu contexto vivencial.</p> <p>11.1 Neste ODEA estará presente o desafio para que o estudante seja capaz de promover uma nova proposição originada de sua compreensão dos conhecimentos auferidos e de sua visão de mundo ampliada por aqueles.</p>
--	--

Fonte: Dal Molinet al, 2008, p.40 (adaptado pela autora desta dissertação).

Para elaboração da proposta defendida nesta pesquisa, partiremos dos pressupostos da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982), porém saindo de seu caráter cognitivista para estabelecer uma conexão com Stephen Krashen (1982) em sua teoria do *input*, ambas apresentadas no capítulo três. Para suprir a falta de situações que façam o estudante refletir o conteúdo proposto no material de Araújo, elaboramos Situações de Ensino e Aprendizagem que devem desenvolver alguns dos diferentes níveis de abstração sugeridos no quadro 5 desta dissertação.

Em um sentido de retomada de pressupostos que levaremos em conta para a elaboração dos ODEAs, apresentamos uma síntese das duas teorias e suas conexões.

Para Ausubel (1982), os processos de ensino e aprendizagem deveriam evocar conhecimentos que os estudantes já trazem em sua Estrutura Cognitiva, ao que nos perguntamos: como deve ser um ODEA para um estudante que esteve fora do contexto de vida sócio econômica, alijado tanto dos conhecimentos produzidos pela humanidade e compartilhados nos ambientes escolares oficiais, quanto dos últimos avanços da ciência e da tecnologia? Qual é o subsunçor⁵² que evoca a estrutura cognitiva desse estudante privado de liberdade por muito tempo, ou mesmo sem nunca ter tido acesso aos bens culturais e tecnológicos disponíveis?

Krashen (1982) enfatiza que para a aquisição de uma segunda língua, é necessária a exposição a um *input* compreensível, ou seja, algo que já faça parte da vida do estudante-sentenciado. Esse *input* atuaria como subsunçor para que o estudante possa aprender algo novo. De acordo com o autor, para que a aquisição aconteça é necessário que a língua seja entendida, primeiramente, pelo seu significado social e, após sua estrutura.

⁵² Ausubel (1982) afirma que para que uma situação de aprendizagem pode ter sucesso quando o professor aciona um subsunçor que, nada mais é do que uma estrutura específica ou uma informação prévia a qual uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano.

Recursos extralinguísticos visuais, manipuláveis, realidade, objetos, gestos, mapas etc., não só auxiliam o estudante, como também, o faz entender o conhecimento ou a língua estrangeira a ser aprendidos em seus contextos sociais de uso.

Assim, o *input* ou subsunçor são fundamentais para que a aprendizagem faça sentido para esse estudante. No entanto, o nosso grande desafio é entender qual (ais) o(s) subsunçor (ES) e *inputs* que podem auxiliá-los e direcioná-los para a aprendizagem significativa, pois o contrário dessa seria a aprendizagem mecânica, quando não há relação entre o conteúdo apresentado com algo já conhecido pelo estudante. A aprendizagem mecânica não leva ao aprendizado e sim a repetição e memorização de informações, ou seja, em algum momento será esquecido, e este é um critério que os ODEAS devem deixar apenas para a fase da abstração empírica.

Segundo Pereira (2013),

No ensino de línguas o que ocorre muitas vezes é somente a plena memorização de dados, estruturas gramaticais e vocabulários sem conexão com a vida do educando e com os conteúdos anteriores. Há apenas a memorização para a avaliação, o que acarreta dificuldades de real aprendizagem e uma certa inoperância com relação ao ensino e à construção de um novo conhecimento (PEREIRA, 2013, p.28).

Pensando no contexto prisional, na possibilidade da presença da tecnologia digital como veículo do ODEA e de outros conhecimentos para ancorar e ativar o aprendizado, iniciamos a apresentação da análise e das proposições dos Objetos Digitais seguindo os critérios do quadro 5 desta dissertação, bem como as premissas da teoria da Aprendizagem Significativa, ampliada para além do cognitivismo e a teoria do *Input*. Pois,

Primeiramente, devemos manter em mente as teorias sobre o que leva os seres humanos a se sentirem motivados ou desmotivados para a aprendizagem e como a mente produz sentido. Deste modo, devemos compreender como os objetos podem estabelecer conexões entre as experiências do aprendiz e os conceitos apresentados no curso para alcançar os objetivos de aprendizagem. É também importante entender quais são os valores sócio-culturais dos aprendizes em questão, para não criar objetos que conflitem com estes, ofendendo-os ou desmotivando-os (SOARES, 2009, p.6).

A esta ideia de Soares, acrescentamos as palavras de Lévy sobre o conhecimento de mundo do estudante, que é bastante importante quanto à motivação: “a aprendizagem em si é tão importante quanto o conhecimento do mundo, um conhecimento em si que finalmente nos leva a perceber quem somos” (LÉVY, 2001, p. 256). Esse reconhecimento de sua identidade será de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir apresentamos os ODEAs construídos, a partir do estudo e desenvolvimento desta pesquisa. Optamos por elaborar os ODEAs em forma de apresentação de *slides* em formato de apresentação, pois acreditamos esse ser um dos meios mais acessíveis, contribuindo para a facilidade de acesso e interoperabilidade deste objeto.

5.2 ODEA 01 – *PAINTING LIFE*

Este ODEA foi pensado a partir da primeira aula do caderno de Inglês para Informática. No tópico 1.5 quando é tratado o tema sobre os adjetivos. Primeiramente, é apresentado um *link* para um vídeo explicativo sobre o tema. Por se tratar de estudantes em reclusão, fizemos o *download* do vídeo disponibilizando-o na pasta vídeos com o nome “AULA_01_Adjectives_p20”, como consta na página indicada, 20, do caderno em foco. Esta ação foi necessária tendo em vista a inacessibilidade dos estudantes sentenciados que os impedem de conectarem-se livremente a rede de internet. Sob resguardo de que eles possam desviar do *link* indicado e estabelecer comunicação externa que não lhes é permitido.

Entendemos que um estudante em condições normais de ensino poderia facilmente acessar a *web* ou até mesmo ir a uma biblioteca para pesquisar mais sobre o assunto. Porém, o estudante-sentenciado não terá como aprofundar seus conhecimentos ou praticar o aprendido sem que esteja exposto em situações que o provoquem nesse sentido.

Outro fator a ser considerado também é que “Ver uma aula filmada pode ajudar o estudante a reter conteúdos, superando a relação hostil que marca a sala de aula real e dando-lhe a oportunidade de pausar e voltar, mas está longe de promover efetivo aprendizado” (SINGER, 2012, s/p.), por isso as Situações de Ensino e Aprendizagem são importantes para que os subsunçores organizados pela

visão da autora, que supôs serem os mesmos para os estudantes, estabeleçam conexões, por meio de desafios que os instiguem a ir além do apresentado. Lembramos, porém, que além desse material audiovisual, há no conteúdo trabalhado algum subsunçor o estudante, que, talvez, não seja comum a todos.

A seguir tem-se a explicação gramatical sobre os adjetivos e uma curta lista com alguns adjetivos em inglês sem tradução. A autora termina sua fala, reforçando a importância de se aprender as classes de palavras em inglês para formar sentenças e identificá-las em um texto.

Percebemos que em diferentes contextos, a gramática tem papel central e fundamental para o ensino de línguas. É claro que a toda língua subjaz uma gramática, no entanto, é essencial que não se aprenda somente o código. Pensando na AS do estudante sentenciado, será importante para ele saber o código apenas? No que será útil para seu trabalho/vida? Corroborando com a nossa fala os PCN reforçam que

ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem [...] (BRASIL, 1999, p.28).

Notamos que apesar de ser introduzido este conteúdo, não foi apresentada nenhuma Situação de Ensino e Aprendizagem para que o estudante pudesse por em prática o conteúdo aprendido. Desse modo, entendemos que tal procedimento dificulta para o estudante-sentenciado compreender o que está aprendendo e quais os objetivos para esse aprendizado.

O conteúdo exposto na aula do material em análise corrobora para que o estudante assuma o papel de passividade, possibilitando, a priori que apenas “absorva” aquilo que lhe foi apresentado.

Levado para o ciberespaço, esta atitude pedagógica por meio de um ODEA estruturado e concebido sob a ótica do protagonismo e de uma forma rizomática de trabalhar com o conhecimento deixa de existir, fazendo com que o estudante da modalidade EaD saia da passividade para o engajamento proporcionado pela

Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) e por uma nova concepção educativa. Por meio dessa inversão, de passivo a protagonista do seu próprio aprendizado, a potencialidade do processo de ensino-aprendizagem é expandida, gerando múltiplas conexões, oportunizando o conhecimento novo.

Para Singer (2012) quando a tecnologia aliada à educação não expande os horizontes dos estudantes e torna-se meramente uma repetição do ensino tradicional pautado na passividade do estudante quando este deveria ser protagonista, ela chama de panaceia⁵³.

A tecnologia na educação é panaceia quando, ao invés de apostar na revolução empreendida pela hipermídia, com sua estrutura reticular, transversal, que favorece a exploração e a curiosidade, reproduz no mundo digital a forma enciclopédica, com sua coletânea de verbetes e fascículos que se empilham e acumulam mantendo a estrutura linear das notas, séries, disciplinas e aulas (SINGER, 2012, online).

Apostamos no empoderamento que as hipermídias podem trazer aos processos de ensino-aprendizagem e, por isso, criamos situações para que o estudante recluso possa, mesmo em suas condições limitadas de acesso a conteúdos em rede, restaurar sua vontade e curiosidade em aprender e compartilhar saberes.

A partir dessa temática “*adjectives*” elaboramos algumas Situações de Ensino e Aprendizagem, como proposta, de modo a instigar os níveis de abstração e hipótese de ensino-aprendizagem de língua para que o estudante alcance o aprendizado nesse tema.

O nosso primeiro ODEA é intitulado “AULA01_ODEA01_p20” e está padronizado bem como os demais nessa nomenclatura para que seja fácil para o estudante e tutor encontrá-los no ambiente virtual. Aula 01 refere-se ao primeiro conteúdo por nós selecionado no caderno de informática, ODEA01 por se tratar do primeiro ODEA apresentado ao estudante para o conhecimento deste tema em língua inglesa, p20 referente ao conteúdo a que esse ODEA remete.

⁵³ Segundo o dicionário priberam **pa-na-cei-a** *substantivo feminino*

1. Pretenso remédio universal para todos os males físicos e morais.

2. [Figurado] Tudo aquilo que se considerava válido para resolver qualquer problema. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/dlpo/panaceia> [consultado em 03-02-2016].

Além disso, batizamos nosso ODEA com o nome “*Painting the Life*”, entendendo que este nome seria um motivador da curiosidade e das conexões que o estudante pode fazer bem como ser um dos subsunçores que o estudante sentenciado deseja para sua vida depois da reclusão.

Figura 7– Tela principal do ODEA01.



Fonte: autora desta dissertação⁵⁴.

Logo após a introdução, apresentamos o mapa do ODEA para que o estudante acesse aquilo que tenha interesse. Nesse mapa elencamos os tópicos principais do ODEA em forma de *link*, tais como: Apresentação, Situações de Ensino Aprendizagem, Aula 01, Informações sobre o ODEA e Ajuda/HELP. Na primeira, *Apresentação*, fazemos um breve comentário sobre o material, seu público alvo e objetivos. No segundo *link*, o estudante é direcionado a outro mapa contendo as Situações de Ensino e Aprendizagem para a temática do ODEA, com um *link* para acesso imediato do que foi proposto como desafio pedagógico. No terceiro *link* do ODEA, aula 01, o estudante é direcionado à introdução da aula, com explicações e aprofundamento teórico. No quarto *link*, estão as informações sobre o ODEA, no qual o estudante, o tutor e o professor encontrarão dados sobre a base teórica do

⁵⁴ Ilustração dos slides. Os gifs utilizados são livres e foram retirados do *google images*.

ODEA. Já no último, Ajuda/*HELP*, o estudante encontrará dicas para entender os ícones utilizados.

Figura 8 - Tela do mapa do ODEA



Fonte: autora desta dissertação.

A partir do mapa, o estudante poderá optar para qual caminho seguir, se para as Situações de Ensino e Aprendizagem ou para as demais informações contidas no ODEA. Sempre que achar necessário o estudante poderá regressar para o último *slide* visto ou para o mapa. O ODEA se apresenta em forma de mapa/ rizoma e o estudante sentenciado é quem vai guiar o seu processo de escolha para aprender determinado tema. Para Roncarelli (2012), “uma aprendizagem significativa requer também o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, de participação ativa do indivíduo, e não a mera organização dos dados recebidos significativamente” (RONCARELLI, 2012, p. 72). Por isso, a atuação do estudante é fundamental para que ele aprenda com plenitude o que foi proposto.

Ao projetar um material destinado a estudantes em reclusão e reforçando a teoria de Krashen (1982) com relação ao filtro afetivo, vemos que elementos extralinguísticos serão essenciais para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico ao estudante que vive em reclusão. Para tanto, utilizamos *gifs* animados para que os *slides* fossem além de mais atrativos, traduzissem estímulos e

chamassem mais a atenção do estudante sentenciado, dado que ele vive (u) em um ambiente muito hostil e violento, talvez antes de ser condenado e enquanto encarcerado na prisão.

Figura 9 - Exemplos de *gifs* utilizados para tornar o ODEA um poucomais suave e atrativo



Fonte: autora desta dissertação.

No sentido de estimular os estudantes por meio da fascinação e afetividade, Assmann (1998) evidencia que

Educar significa defender vidas (...) o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário (ASMANN, 1998, p.29).

O contexto prisional por si só é fonte de frieza e hostilidade. Os noticiários nos deixam saber que muitas vezes a dignidade do ser humano é ferida pela violação dos direitos humanos nos mais diferentes aspectos. Por isso, atentar para a humanização no processo de ensino e aprendizagem de estudantes-sentenciados

jovens é fazer o diferencial para que este também se sinta motivado a aprender. Pois,

Criando-se condições mais favoráveis de ensino baseadas em reforço positivo e não em coerção, a tendência é que o processo de aprendizagem se torne mais efetivo por parte do aluno e mais prazeroso [...] criando então um ambiente propício para o processo ensino-aprendizagem adequado (SOUZA, 2012, *online*)⁵⁵.

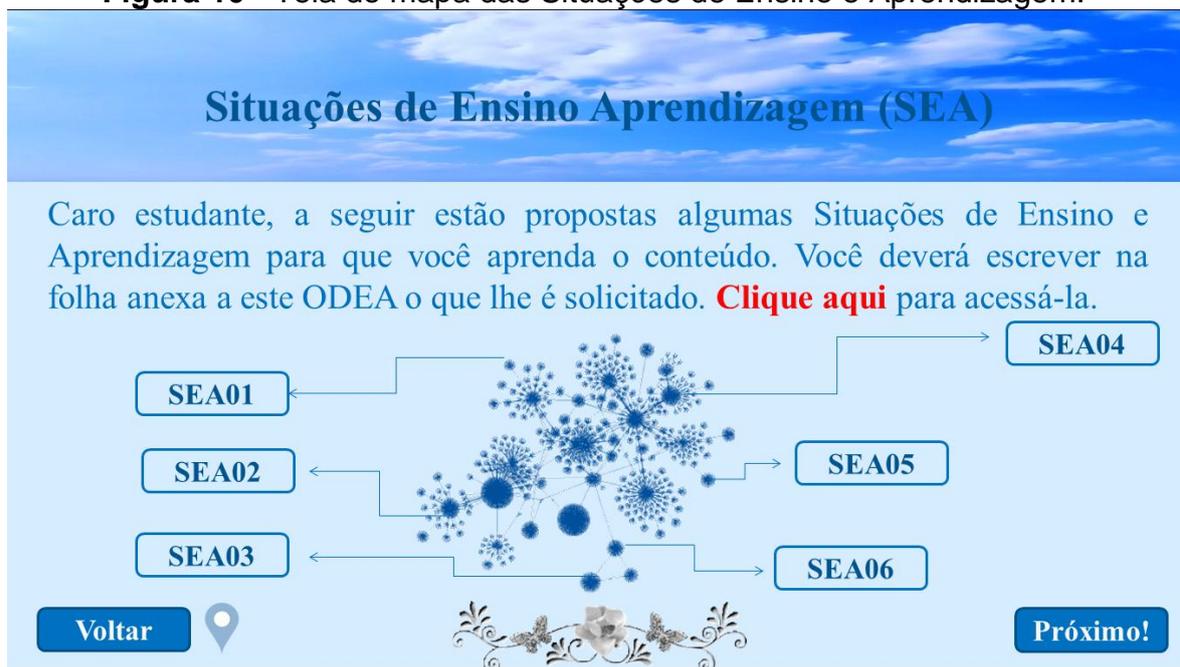
O reforço positivo no caso do estudo de Língua Estrangeira está também em trabalhar com ODEAs que desempenhem o papel de demonstrar a afetividade em forma de palavras, imagens e modos de referir-se ao estudante; seja ele de escola pública ou um estudante recluso.

Assim, as Situações de Ensino e Aprendizagem propostas, na medida do possível, dialogam com o estudante, tentando resgatar subsunçores que lhe podem ser afetivos ou que podem evocar afetividade, ainda que de certo modo infantil e a partir destes, move-los e provocá-los a dialogar melhor com o conhecimento e com uma nova informação em língua inglesa.

Deste modo, sugerimos para esse tema, seis Situações de Ensino e Aprendizagem, conforme disposto na Figura 10.

⁵⁵ SOUZA, Marcelo C. **O processo de Ensino e Aprendizagem**. 07/03/2012. Disponível em: <http://www.psicologiaeciencia.com.br/o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>. Acesso em: 03 fev. 2016.

Figura 10 - Tela do mapa das Situações de Ensino e Aprendizagem.



Fonte: autora desta dissertação.

Para facilitar o desenvolvimento das Situações de Ensino e Aprendizagem (SEA) propostas, criamos um arquivo que pode ser acessado por meio do *link* indicado em vermelho (clique aqui) com todas as Situações, de modo que o estudante possa desenvolver seu raciocínio e contatar com novas informações, em um único arquivo. O estudante pode acessar a SEA desejada e, assim iniciar seu contato com a língua estrangeira e retornar ao que ficou em dúvida no momento que desejar e assim encontrar mais subsídios para seu processo de aprendizagem.

No próximo tópico analisaremos cada uma das Situações de Ensino e Aprendizagem (SEA) propostas para a temática apresentada por Fabiane de Matos Araújo em seu caderno de *Inglês para Informática* para as quais fizemos transposição didática para o ODEA considerando as teorias mencionadas na presente pesquisa.

5.2.1 Análise das Situações de Ensino e Aprendizagem: *painting the life*.

Para elaboração das seis Situações de Ensino e Aprendizagem (SEA), consideramos as teorias de aprendizagem aqui abordadas. Apesar de nossa proposta tentar fugir do ensino tradicional da língua, por vezes trazemos situações

que escapam momentaneamente desta via, por aludir o disposto no material analisado.

Como forma de reconhecimento do conteúdo, primeiramente, começamos questionando o estudante se ele se recorda do que foi trabalhado no caderno e caso ele não se lembre, damos a opção para que ele recapitule, em *link* específico. A seguir, exemplificamos o uso dos adjetivos com textos em forma de *gifs* para que o estudante visualize o conteúdo em diferentes maneiras.

Fazendo um link com o caderno, rerepresentamos os adjetivos oferecidos por Araújo (2010). A autora fornece uma lista, relativamente curta dada a quantidade de adjetivos existentes, porém, nela constam alguns dos adjetivos mais utilizados. O fato de o material não apresentar nenhum exemplo contextualizado da utilização das palavras apresentadas, faz com que elas se tornem apenas uma lista de palavras sem sentido para a vida do estudante. De acordo com Leffa (2000),

O encontro com a palavra desconhecida dentro de um texto onde se pode perceber suas relações com outro segmento serve para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem, mostrando matizes, restrições e preferências entre as palavras em uso – o que não seria percebido num estudo descontextualizado, com simples listas de palavras (LEFFA, 2000, p. 21).

Dada a situação, além da listagem presente no caderno em análise, apresentamos ao estudante exemplos de uso dessas palavras em sentenças que podem oferecer maior possibilidade de sentido. Essa situação consistiu em descrever a palavra “*love*” utilizando variados adjetivos em inglês, tais como, *love is real, love is kind, love is beautiful, love is sweet*⁵⁶. Acreditamos que a palavra *love* assim como, as imagens podem agir como subsunçores para a maioria dos estudantes. A partir dos subsunçores ou *input* compreensível os estudantes estarão aptos a partirem para o conhecimento novo - adjetivos.

⁵⁶ Amor é real, amor é bondoso, amor é bonito, amor é doce. [tradução nossa].

Figura 11–Exemplos de sentenças com os adjetivos

EXAMPLES





Fonte: www.bluemarlin3.com/

“Every day is a **new** day. It is **better** to be **lucky**. But I would rather be **exact**. Then when luck comes you are **ready**.”
— Ernest Hemingway, *The Old Man and the Sea*

Voltar


Próximo!

Fonte: autora desta dissertação.

- Situação de Ensino Aprendizagem 01:

Figura 12- Tela da primeira SEA

Situação de Ensino Aprendizagem 01

a) Gostaríamos de dialogar para conhecer quais os adjetivos em português que lhes são significativos e que fazem ou fizeram parte de sua vida. Compartilhe essa informação e classifique os adjetivos escolhidos em:



positive e negative



Voltar



Próximo!

Fonte: autora desta dissertação.

Partindo do conhecimento de mundo do estudante, a primeira SEA sugere que este escreva os adjetivos que são significativos a sua vida e ainda que os classifique em positivos e negativos.

Com esta SEA, pretendemos atingir o primeiro nível de abstração (empírica), que é quando o estudante ainda está ligado ao linear e ao que lhe parece pertinente ao seu dia a dia no sentido prático ou vivenciado.

Para tanto, o estudante deve cumprir os seguintes desafios pedagógicos: recordar e reconhecer as definições estudadas (1)⁵⁷, fazer associações entre as definições estudadas (2) e reconhecer os conceitos em outras situações (3). Por exemplo: ao elencar o adjetivo “*good*”, o estudante deverá resgatar subsunções positivas para saber esta palavra, porém, antes disso, deverá ter recebido *input* suficiente para associar esta palavra a algo bom, favorável, desse modo à aquisição desta palavra e seus sentidos irão acontecer.

Em contrapartida, no ensino tradicional o estudante iria apenas memorizar que o adjetivo “*good*” é “bom” deste modo teria dificuldade em compreender este ou outros termos em outras situações de uso, uma vez que trabalhar com palavras descontextualizadas não acrescenta muito ao aprendente de língua estrangeira.

Essa SEA, também leva a valorizar as individualidades dos estudantes, uma vez que cada um vai atribuir aos adjetivos uma carga de afetividade ou de sentido que Ausubel (1982) denomina de subsunção, dado que cada adjetivo que ele colocar na listagem de positivo, ou negativo será de acordo com suas experiências de vida. Assim, tanto o professor, como o tutor que aplicará tais SEAs deve conhecer a teoria e saber, por exemplo, que um recluso pode colocar na listagem dos adjetivos negativos “*free*” (livre), por entender que ele não está em uma situação de liberdade, não está livre, ou então “*My Family is nice*”; por reconhecer que sua família não foi e nem está sendo seu apoio, assim, um adjetivo que para um homem livre pode ser positivo para o estudante-sentenciado pode ser interpretado diferentemente e de forma negativa.

- Situação de Ensino Aprendizagem 02:

⁵⁷ Os números entre parênteses referem-se aos dados contidos no Quadro 5 desta dissertação

Figura 13 – Tela da segunda SEA

Situação de Ensino Aprendizagem 02

a) Estamos curiosos para saber se você já conhece algum dos adjetivos apresentados no caderno (p. 20), se sim, poderia citá-los?

b) Sem recorrer ao dicionário tente inferir o seu significado.

c) Feito isso, você pode classificá-los em adjetivos positivos e negativos de acordo com sua vivência.

d) Se você conhece outro adjetivo em inglês que não esteja na lista, compartilhe conosco no espaço indicado.

Voltar
📍
i
🌸
Próximo!

Fonte: autora desta dissertação.

A segunda SEA sugere que o estudante-sentenciado busque subsunçores para inferir o sentido das palavras que podem ou não lhes ser familiar ou desconhecidas. Nesta proposição ele pode demonstrar aquilo que já sabe, ou, segundo Krashen (1982) demonstrar o insumo compreensível (*input*), para que possa dominar outros conteúdos mais complexos.

Essas Situações de Ensino e Aprendizagem propõem desafios pedagógicos dos níveis de abstração Empírica e Pseudo-empírica, uma vez que as principais atitudes serão o de recordar e reconhecer as definições estudadas (1,3)⁵⁸, reconhecer os conceitos em uma situação diferente, utilizar o que aprendeu em outra situação.

Com relação às hipóteses de Krashen (1982), esse tipo de atividade está mais próximo da aquisição e do que chamamos de aprendizagem por meio da qual o estudante aprende não apenas sobre a língua estrangeira, mas ao estar recorrendo a palavras que fazem sentidos em seu mundo, e não apenas em dicionários, sua aprendizagem passa a ser significativa, passa a retratar mais de sua vivência, ainda que tênue, haverá um filtro afetivo na escolha. Mais importante do que saber o que é

⁵⁸ Os números entre parênteses referem-se aos dados contidos no Quadro 5 desta dissertação.

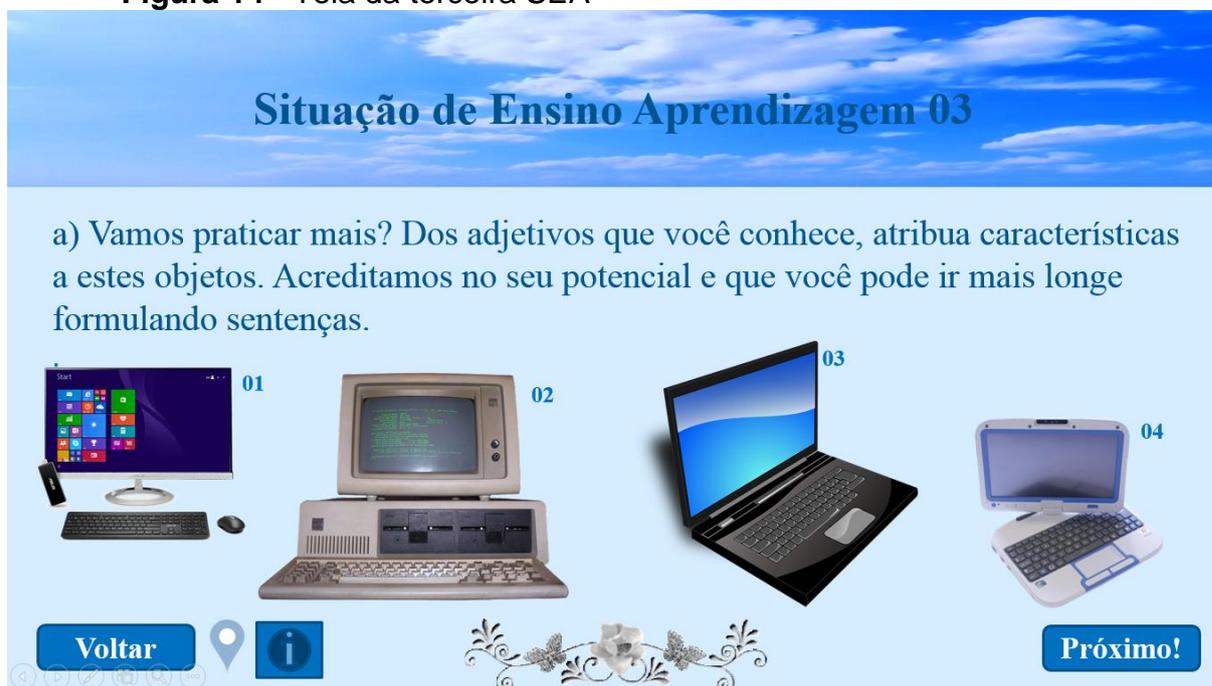
um adjetivo é saber como e quando empregá-lo em uma necessidade real de comunicação, seja ela escrita ou oral.

Nesse ponto, destacamos também a hipótese do uso do modelo monitor à medida que o estudante conhece as regras gramaticais irá se autocorriger (ou monitorar) sempre que constatar um erro a partir das regras que domina. Nem sempre isso é favorável, uma vez que se inibindo o estudante tenderá a ficar apreensivo em proferir algo em desacordo com a gramática aprendida, por isso a importância de dosar as Situações de Ensino e Aprendizagem de uma língua estrangeira abrangendo os diversos níveis aqui considerados; abstração empírica, abstração Pseudo-empírica e abstração reflexionante.

As Situações de Ensino e Aprendizagem embora simples exigirão de um aprendente de Língua Inglesa, inferências relacionadas a conteúdos vistos e correlacionados como que o ODEA, apresenta.

- Situação de Ensino Aprendizagem 03:

Figura 14 - Tela da terceira SEA



Fonte: autora desta dissertação.

Nesta terceira SEA, o estudante começará a desenvolver os desafios pedagógicos partindo do nível de abstração Pseudo-empírica para o Reflexionante.

Pois, ao aplicar os adjetivos que aprendeu poderá, por meio de seleção, própria, caracterizar os objetos selecionados para essa atividade. Também começará a entrar em contato com outros conhecimentos do curso que é o de Informática Básica, tentando qualificar os tipos de equipamentos que em outras disciplinas já contactou. Propomos que para além da descrição, ele tente produzir sentenças ao invés de palavras isoladas. Formar uma sentença, produzir em língua estrangeira é um tipo de proposição que demanda abstração Reflexionante, pois une dados conhecidos, a outros que ele deve procurar para compor seu trabalho.

Os desafios pedagógicos pertinentes para o desenvolvimento dessa proposição inicialmente serão: conseguir transpor a lógica de análise de um problema (neste caso de um dado) para outra situação (4). Assim, ele irá refletir sobre quais adjetivos poderá usar para cada uma das situações, selecionando os mais pertinentes e descartando os demais (6). Desse modo, irá utilizar o que aprendeu em um contexto diferenciado (5), para então transformar as informações em resultados.

Podemos dizer que esta SEA é um passo inicial em língua estrangeira para que o estudante seja preparado para realizar Abstrações Reflexionantes, por meio das quais ele será capaz de analisar os diagnósticos da realidade apresentada nessa e tomar as necessárias decisões em relação ao que e como se expressar para solucionar algo que venha se apresentar como tarefa a ser realizada.

A SEA irá levar, paulatinamente, o estudante a promover inferências cada dia mais apuradas e procedentes, de modo que ele seja capaz de apresentar um posicionamento crítico sobre o que ele analisa como resultado de um estudo proposto (9). Desse modo, o *input* compreensível apresentado no início do ODEA exercerá fundamental importância para este estágio do processo de aprendizagem, por meio do qual o estudante irá expressar mesmo que de forma ainda linear um conhecimento novo em relação tanto a língua inglesa quanto em relação a como analisar o que diferentes conhecimentos podem apresentar.

Krashen (1982) denomina este movimento de *intake*, ou seja, o movimento no qual o estudante é capaz de reconhecer o *input* sem, no entanto, ter-se ainda se apropriado na sua máxima potência, uma vez que outras proposições irão completando os desafios para que, de fato, ocorra a abstração reflexionante trazendo o conhecimento novo ao estudante e *quicá* a comunidade escolar.

- Situação de Ensino Aprendizagem 04:

Figura 15 - Tela da quarta SEA



Fonte: autora desta dissertação.

Nesta quarta SEA, objetivamos recuperar subsunçores que estejam relacionados com a sua vivência fora dos muros da prisão, ou seja, com o seu mundo infanto-juvenil. As imagens com as respectivas palavras em inglês ajudarão os estudantes a elaborarem sentenças de acordo com a sua cosmovisão ou *how it is painted* (como ela é pintada).

Sobre a complexidade dos ODEAs, Roncarelli (2012) aponta que

Os materiais, as atividades, os objetos, as situações de ensino aprendizagem podem estar mescladas na complexidade e partir de um conceito simples, daquilo que é conhecido e, na medida possível, fluir para um modo um pouco mais complexo e a cada passo aprofundar o conceito e desvendar sua complexidade em doses homeopáticas, passíveis de serem experienciadas, sem causar mal estar [...] (RONCARELLI, 2012, p. 73).

Levando-se em conta o que nos aponta Roncarelli, (2012) conduziremos os estudantes a construir o conhecimento pela metodologia da Aprendizagem Significativa. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) afirmam que se tivessem que resumir a psicologia educacional em um único princípio, este seria que “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já

conhece. Descubra o que sabe e baseie nisso seus ensinamentos” (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980, p.137). Faz-se importante, portanto realizar uma sondagem contínua, com esses estudantes e por meio de variadas estratégias, levando-se em conta que muitos estão há anos em reclusão e também se considerando as normas de segurança do DEPEN, cujo contato com estes estudantes é bastante restrito.

Trabalhando com afetividade no modo como formulamos os enunciados e trabalhando de modo a despertar a afetividade, conseguiremos desenvolver capacidades (preconizadas pelos PCNs) "de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres" (BRASIL, 1997, p.46). Esta forma de abordar o conteúdo ensinado vai ao encontro também da proposta do filtro afetivo de Krashen (1982) a qual nos referimos no terceiro capítulo.

Trabalhar estas questões com o estudante sentenciado é uma forma de humanizar este processo de aprendizagem, já que o contrário como

Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapaça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação ("já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, por aí eu me destaco") e contra a dor do desamor ("ninguém gosta de mim mesmo, quero mais é explodir o mundo") (MALDONADO, 1994, p.39).

Sabemos que atitudes, palavras de afetividade são escassas no contexto prisional e imagina-se que eram também escassas no contexto pré-prisão, pois conhecemos a realidade brasileira das crianças e jovens que vivem em um submundo e acabam em fase adulta sendo reclusos pelos inúmeros atos de infração que cometem

Ao elencar termos e imagens adequadas a cada Situação de Ensino e Aprendizagem, podemos fazer com que os subsunçores para esse lado positivo da vida sejam reconhecidos e retomados pelo estudante, ainda que em outro contexto, fazendo-o ver a vida por outro viés.

- Situação de Ensino Aprendizagem 05

Figura 16 - Tela da quinta SEA

Situação de Ensino Aprendizagem 05

a) Confio em sua capacidade criativa, por isso, peço-lhe que crie o seu próprio mapa mental na folha anexa, colocando uma palavra em inglês que lhe seja significativa, dentro dos círculos, vide exemplo.

VIDA (*life*)
Good
Happy

Back    Próximo!

Fonte: autora desta dissertação.

Esta SEA ainda está na fase inicial do nível de abstração (reflexionante), devido a serem as proposições em uma língua que lhe é totalmente ou em grande parte desconhecida. A partir de tal proposição, o estudante assume o controle de suas ações e aprendizado. A SEA propõe que o próprio estudante selecione palavras que lhe são pertinentes para instigar o aprendizado sobre os adjetivos. O estudante, então, a partir do seu conhecimento de mundo prévio deverá construir seu próprio mapa mental elencando palavras que mais lhe agrada e que realce os subsunçores que lhe são pertinentes e que estejam em acordo com o tema dos adjetivos.

O estudante estará apto a demonstrar e realizar diferentes desafios pedagógicos para esse nível de abstração em momentos posteriores, quando ele dominar mais conhecimentos da língua inglesa, podendo assim, interpretar os resultados e posicionar-se (8); analisar o diagnóstico de uma realidade diferente da sua e tomar decisões (9), reorganizar a lógica da estrutura pela reflexão, e transpor para a nova situação (10). Todas essas ações demandam autonomia⁵⁹ do estudante para que sejam executadas. Conforme Freire “(...) Ensinar não é transferir a

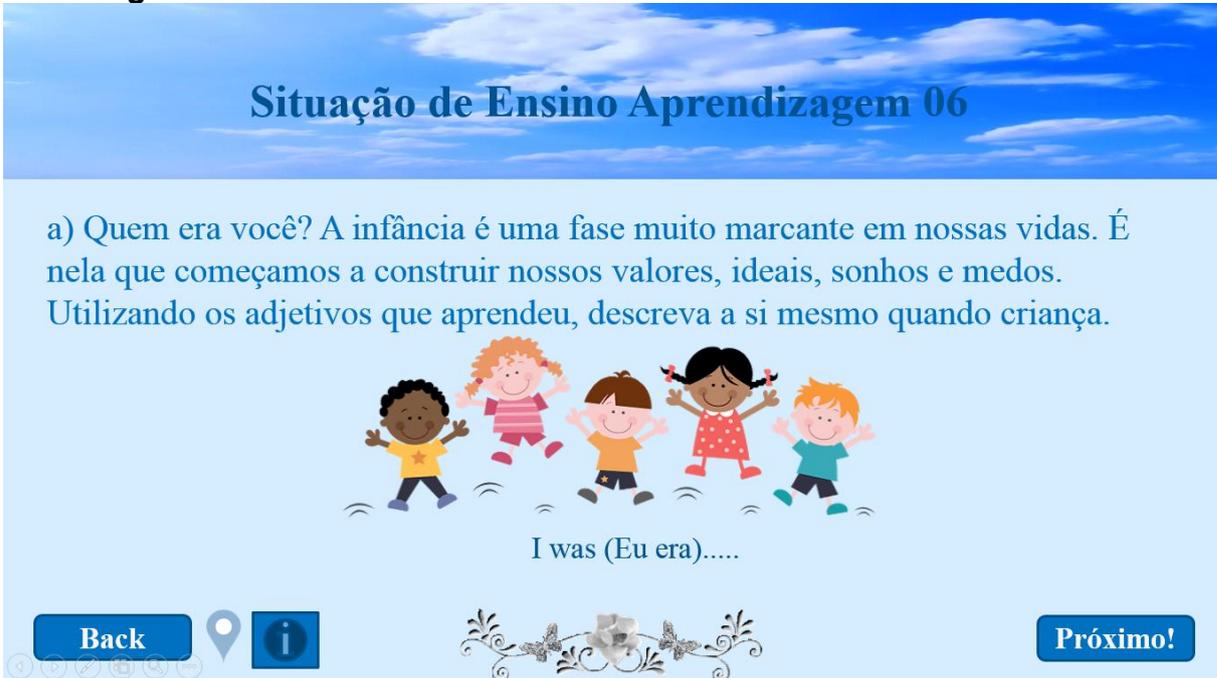
⁵⁹ Tomamos a palavra autonomia na concepção piagetiana que segundo ele é “a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e a constituição da qual ele elabora com sua personalidade” (Piaget, 1998 p.118).

inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 1996, p. 134-5). E a partir dessas ações poderá construir seu próprio aprendizado.

A partir das palavras escolhidas pelos estudantes também poderemos fazer um balanço dos subsunçores por eles escolhidos. Material que pode servir para estudos futuros e para novos ODEAs que sejam condizentes com a vida dos estudantes-sentenciados, uma vez que ainda estamos tateando neste tipo de concepção de ODEAs para ambientes idiossincráticos.

- Situação de Ensino Aprendizagem 06:

Figura 17 - Tela da sexta SEA



Situação de Ensino Aprendizagem 06

a) Quem era você? A infância é uma fase muito marcante em nossas vidas. É nela que começamos a construir nossos valores, ideais, sonhos e medos. Utilizando os adjetivos que aprendeu, descreva a si mesmo quando criança.

I was (Eu era).....

Back 📍 i Próximo!

Fonte: autora desta dissertação.

Lembrando que um ODEA abriga propostas que reforçam um conteúdo já trabalhado de outras formas e em outros materiais e momentos de forma paralela, rizomática, nesta SEA propomos três situações diferenciadas para que o estudante reflita sobre quem ele foi quando criança, como ele é hoje e como ele se imagina no futuro, mas como os estudantes ainda não aprenderam as estruturas de presente, passado e futuro, fez-se necessária a apresentação dessa estrutura em inglês para que o estudante já comece a sua produção na língua-alvo.

A abstração, desenvolvida nesta fase tem a função de estimular e originar novos conhecimentos, fazendo com que o ato pedagógico cumpra o seu papel de

gestar o novo e não apenas repetir conhecimentos produzidos no decorrer dos anos. Para Oliveira (1995),

[A] idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Na EaD, esse processo fica muito mais evidente, uma vez que professor e estudante não tem um contato direto, logo os materiais e a forma de como as SEAs devem ser propostas, de como os enunciados para a realização das mesmas deve ser elaborado, requer uma postura diferenciada da que temos visto, ou seja, devemos deixar o imperativo: faça, escreva, realize, responda, por palavras de desafio e por convites ao despertar da imaginação.

Quanto à habilidade de iniciar a produção em segunda língua Krashen afirma que “*The ability to produce is the result of language acquisition, not the cause*”⁶⁰ (KRASHEN, 2003, p. 4, grifo do autor). Por isso, para o referido autor o *input* é mais importante que o *output*, pois é por meio do *input* que seremos capazes de produzir o *output*.

A partir dessa SEA, o estudante poderá refletir sobre sua condição de vida atual e o que ele quer de mudança para a mesma, resgatando ao mesmo tempo valores da infância, sentidos e mesmo revoltas. Queremos com isso, efetivar a Aprendizagem Significativa que “[...] ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar de forma não arbitrária e substantiva, não literal uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado”. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.23). Com isso, também entendemos que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 33) e respeito às suas singularidades.

5.3ODEA 02 – MASQUERADE BALL

⁶⁰ A habilidade de produzir é resultado da aquisição e não a causa [tradução nossa].

Este segundo ODEA também se configura atendendo aos três níveis de abstração para aprendizagem encontrado no Mapa Referencial para construção de objetos do programa e-Tec Brasil para cursos a Distância. Além desta, também nos referenciamos na teoria de Stephen Krashen (1982) para aquisição de segunda língua por se tratar de objetos para aprendizagem de língua inglesa e também nos princípios da aprendizagem significativa de Ausubel (1982).

O arquivo em formato de apresentação de *slides* foi nomeado “AULA07_ODEA02_p77_masquerade_ball”. Com relação à estrutura, também contém os mesmos itens do primeiro objeto. Inicia-se com a tela principal, a seguir passa-se ao mapa contendo os *links* para as demais telas do ODEA: apresentação, informações, Situações de Ensino e Aprendizagem (SEA), referências e agradecimentos ou estímulos.

A fim de tornar os ícones utilizados nos *slides* mais familiares, colocamos no terceiro *slide* a tela *Informações*, no qual os ícones e seus respectivos significados estão elencados. Para os professores, tutores e estudantes, criamos o botão *info* onde são apresentados quais desafios pedagógicos e níveis de abstração o estudante ativa ao realizar determinada Situação de Ensino e Aprendizagem.

Para este ODEA escolhemos o nome “*The masquerade ball*” por acharmos esta metáfora condizente com a temática das “palavras” cognatas que por vezes mudam suas “máscaras” tendo o mesmo significado, ou não, que a palavra com que se apresentada no ODEA.

Figura 18 - Tela principal do ODEA *Masquerade Ball*



MASQUERADE BALL



Fonte: elaborado pela autora desta dissertação

Após o mapa do ODEA, utilizamos uma breve apresentação caracterizando a proposta de ensino e a finalidade do ODEA para o contexto prisional. Esta apresentação, assim como a caracterização do ODEA se faz importante por clarificar e evidenciar os propósitos e tema abordados no objeto. Segundo Roncarelli (2012) “[...] importa sinalizar dados, como: área do conhecimento, subárea, título e natureza do objeto, descritivo geral de preferência breve, funções executivas com dados da equipe, o tempo previsto de produção, bem como a estimativa de recursos” (RONCARELLI, 2012, p.112). Estas informações serão úteis para a catalogação e armazenamento do objeto em rede, facilitando a sua reutilização.

Assim como no primeiro ODEA também fazemos uso de animações e *gifs*⁶¹ como forma de reforçar a afetividade do estudante sentenciado, deixando o ODEA mais atrativo e dinâmico. Com essa mesma finalidade, inserimos uma música

⁶¹ Segundo Eivaldo Brito (2013), **GIF** (*Graphics Interchange Format* ou formato de intercâmbio de gráficos) é um formato de imagem muito usado na Internet, e que foi lançado em 1987 pela CompuServe, para disponibilizar um formato de imagem com cores em substituição do formato RLE, que era apenas preto e branco. Um tipo particular de GIF bastante conhecido é o chamado GIF animado. Ele na verdade é composto de várias imagens do formato GIF, compactadas em um só arquivo. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html>>. Acesso em: 02 jan.2016.

de fundo nos primeiros cinco *slides* que traz também uma reflexão importante para o contexto.

O conteúdo então é introduzido de forma objetiva, uma vez que o estudante já foi apresentado a ele no caderno de Fabiane de Matos Araújo (aula 07, página77) e já fez as Situações apresentadas pela autora relacionadas ao tema. Assim, caso o estudante queira aprofundar o seu conhecimento na área fornecemos *links* para acesso a conteúdos extras. Aqui tivemos a tarefa de procurar uma lista mais completa de falsos cognatos em português e inglês e após, elaborar um arquivo em *Word*, adaptando-o e colocando um *link* para acesso do arquivo do próprio *slide*, uma vez que no sistema prisional o acesso a *links* externos ou da *world wide web* são proibidos, esse arquivo atuará como uma espécie de “dicionário” para consulta.

Por não ter a garantia de que o arquivo abrirá independente da versão optamos por salvá-lo em extensões diferenciadas como apresentação de slides e também PDF, tornando-o mais acessível. Além disso, também optamos em fazer uma pasta com todos os *links* externos para que não se percam.

Quanto à acessibilidade dos ODEAs Roncarelli esclarece que

[...] o usuário, estudante, professor, aprendente precisa ter acesso aos objetos digitais em qualquer lugar que estes estejam disponibilizados. Espaços com cadastros, senhas, não intuitivos e amigáveis dificultam esse acesso. A identificação do Objeto, em acordo com padrões estabelecidos, garante que ele seja encontrado e possa ser recuperado (RONCARELLI, 2012, p.119).

Para que possa ser utilizado no ambiente prisional, estes objetos passarão por análise e avaliação da unidade em que será utilizado. Então, nossa preocupação com a acessibilidade do mesmo estará mais voltada para interoperabilidade desses objetos. Quanto a esse quesito, Roncarelli declara que a

Interoperabilidade:[consiste em] permitir que os objetos de aprendizagem sejam independentes do ambiente onde estão instalados ou do repositório onde estão armazenados. Constitui-se na possibilidade de ser transportado, empacotado e enviado para outros espaços e modos de atuação, independente do espaço em que está abrigado (RONCARELLI, 2012, p.119).

Essas duas características, acessibilidade e interoperabilidade, serão essenciais para a elaboração de outros objetos que irão compor os demais módulos

do projeto e-Sipris ou qualquer outro projeto que necessite de um ODEA complementar.

No próximo tópico apresentaremos as Situações de Ensino e Aprendizagem que foram elaboradas para este segundo ODEA.

5.3.1 Análise das Situações de Ensino Aprendizagem: *Masquerade ball*

O conteúdo que nos serviu de embasamento para as Situações de Ensino e Aprendizagem, aqui apresentadas, está exposto na aula 07 do caderno de inglês para informática, no tópico 1.7 nomeado “*Deceptive cognates*”, nas páginas 77-78. O conteúdo corresponde ao quarto dos quatro objetivos da aula, que são: “Conhecer a história do HTML e sua definição; Empregar corretamente a colocação pronominal; Compreender o uso das preposições e Identificar os falsos cognatos em textos” (ARAÚJO, 2010, p.73, grifo nosso).

Antes de iniciarmos a descrição do nosso ODEA que trata das palavras cognatas, trazemos a definição apresentada por Fabiane de Matos Araújo em seu material.

7.4 Deceptive cognates

Existem muitas palavras em inglês muito parecidas com as do português; no entanto, muitas dessas palavras não significam em inglês o que significam em português, ou seja, elas possuem outro significado, apesar da grafia semelhante. Por isso são chamadas de falsos cognatos ou cognatos enganadores.

Fique atento para alguns deles descritos a seguir.

- Actually não é atualmente; atualmente é nowadays. Actually é realmente, na verdade.
- Available não é avaliado; avaliado é appraised. Available é disponível.
- Arrest não é arrastar; arrastar é drag. Arrest é prender.
- College não é colégio; colégio é high school. College é faculdade.
- Data não é data; data é date. Data é dados, informações (singular = datum).
- Estate não é estado; estado é state. Estate é patrimônio, bens.
- Exit não é êxito; êxito é success. Exit é saída (ARAÚJO, 2010, p.77-78).

A breve definição ajuda a entender sobre o que é uma palavra cognata, no entanto, cremos ser necessária a criação de Situações de Ensino e Aprendizagem para ajudar o estudante sentenciado a compreender ainda mais esse conteúdo; uma

vez que até o fim da aula não é apresentada nenhuma atividade de aprendizagem para que o estudante pratique o aprendido.

Para tanto, escolhemos um texto em inglês que trata da língua inglesa como língua global intitulado "*English, a global language*". Escolhemos esse texto uma vez que pensamos ser importante também trazer reflexões sobre estudar uma segunda língua, não apenas como subsídio para obter o certificado no curso que o estudante está matriculado, mas também para que veja a importância de ser um cidadão do mundo e com esse idioma ter acesso a mais informações e conhecimento.

Para esse texto, elaboramos seis Situações de Ensino e Aprendizagem (SEA) que tem como objetivos: resgatar e assimilar o conteúdo aprendido.

O texto escolhido traz além de palavras cognatas, tema do ODEA, palavras muito comuns em LI para que os subsunçores do estudante sejam ativados. O texto é curto e contempla o nível elementar para aprendizagem de língua inglesa com palavras que consideramos fáceis de entender pela semelhança na escrita com a língua portuguesa.

Depois de ler o texto, o estudante terá acesso as SEAs que foram pensadas de modo que o estudante consiga entender o conteúdo, passando por todos os níveis de abstração e por fim, assimilá-lo. Enfatizamos que é importante que o tutor, tanto presencial quanto a Distância, tenha conhecimento sobre esses níveis de abstração para poder mensurar se foram contemplados ou não pelos estudantes.

As SEAs propõem que o aprendizado proceda das inferências provocadas pelo próprio estudante a partir dos subsunçores. Os subsunçores, assim como o *input*, são de extrema importância para que o estudante alcance a aquisição de um conhecimento novo. Esses subsunçores são provocados por meio das perguntas e desafios pedagógicos propostos.

Como exemplo, na primeira SEA pedimos que o estudante leia o título e tente inferir sobre o que se trata. Apesar dos termos serem em inglês, a semelhança com a língua portuguesa favorece a compreensão de muitas palavras.

A Figura 19 que retrata a primeira SEA propõe que o estudante seja capaz de, a partir do nível de abstração empírica, fazer cumprir os três primeiros desafios pedagógicos, que são: recordar e reconhecer definições estudadas (1), fazer associações entre diversas definições estudadas (2) e reconhecer os conceitos em outras situações (3). Embora o conhecimento na segunda língua do estudante ainda

esteja em nível fundamental, começamos a convidá-lo a fazer inferências por meio dos subsunçores e *inputs* que ele já possui a respeito do assunto e as palavras cognatas o auxiliam nesse sentido.

A língua materna, por meio das palavras cognatas, age como subsunçor, importante nesse processo, principalmente, pela motivação que pode despertar no estudante, ao ver que nem todas as palavras são desconhecidas a ele.

Figura 19 - Situação de Ensino e Aprendizagem 01



Situação De Ensino e Aprendizagem 01

- a) Convidamos a ler o título e subtítulo do texto. A partir do título, escreva o que você inferiu do texto .
- b) Vamos observar as palavras do título “*English, a global language*”, para cada uma delas escreva outras que lhe sugerem ligações de seu conhecimento.
- c) As três palavras são cognatas verdadeiras, atribua a cada uma o seu significado.

COME BACK

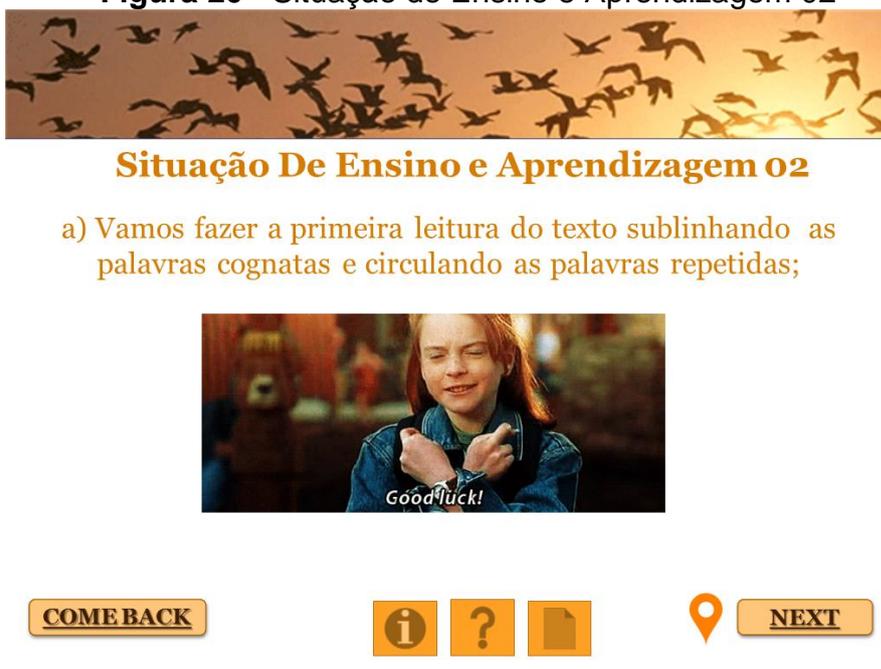


NEXT

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Na segunda SEA, propomos que o estudante “faça a primeira leitura do texto sublinhando as palavras cognatas e circule as palavras repetidas”. Esta SEA, o auxiliará a notar que mesmo em um texto curto, há muitas palavras cognatas e palavras repetidas.

Figura 20 - Situação de Ensino e Aprendizagem 02



Situação De Ensino e Aprendizagem 02

a) Vamos fazer a primeira leitura do texto sublinhando as palavras cognatas e circulando as palavras repetidas;

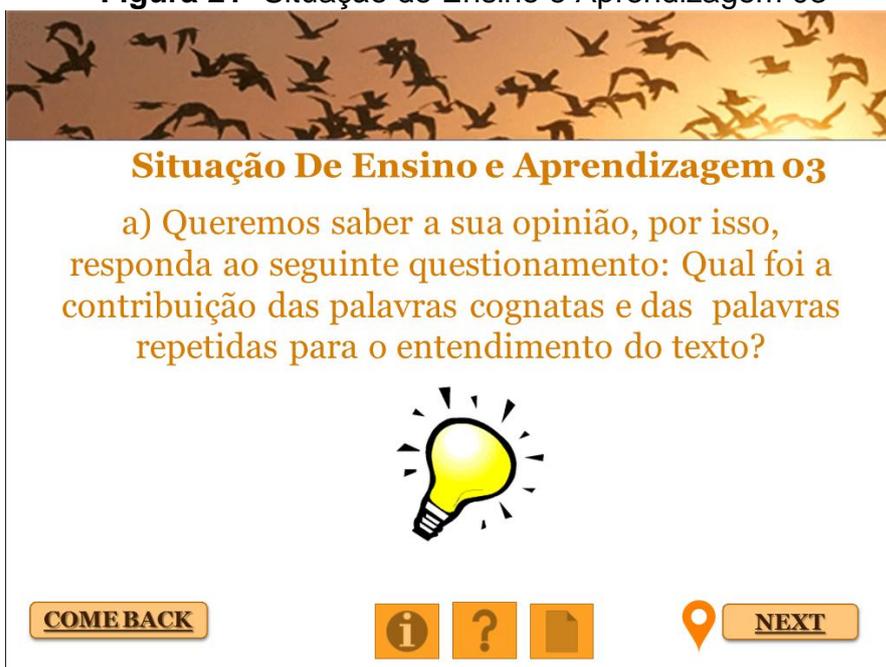


COME BACK **i** **?** **📄** **📍** **NEXT**

Fonte: autora desta dissertação.

Nesta SEA, a partir do nível de abstração empírica inferimos que o estudante seja capaz de fazer cumprir os três primeiros desafios pedagógicos: recordar e reconhecer definições estudadas (1) e reconhecer os conceitos em outras situações (2). Essas ações requerem atenção do estudante que para Schmidt (2001) vai além da visão global, pois “a atenção deve estar direcionada para qualquer evidência que seja relevante para um domínio de aprendizagem particular, isto é, a atenção deve ser especificamente focada e não somente global” (SCHMIDT, 2001, p. 30). Para que o estudante consiga atestar seu desempenho na SEA, disponibilizamos um *slide* com as respostas possíveis dessa proposta, disponibilizado no ícone com ponto de interrogação.

Na terceira SEA (representado na Figura 21), dialogamos com o estudante a fim de saber a opinião dele sobre a contribuição que as palavras cognatas e as palavras repetidas trouxeram para a compreensão do texto.

Figura 21 -Situação de Ensino e Aprendizagem 03A screenshot of a digital learning interface. At the top, there is a decorative banner with a warm orange and yellow background featuring silhouettes of birds in flight. Below the banner, the title "Situação De Ensino e Aprendizagem 03" is displayed in a bold, orange font. The main content area contains a question in orange text: "a) Queremos saber a sua opinião, por isso, responda ao seguinte questionamento: Qual foi a contribuição das palavras cognatas e das palavras repetidas para o entendimento do texto?". Centered below the question is a yellow lightbulb icon with radiating lines, symbolizing an idea or insight. At the bottom of the interface, there are several navigation elements: a "COME BACK" button on the left, a central row of three icons (an information 'i' icon, a question mark, and a document icon), and a "NEXT" button on the right with a location pin icon above it.

Fonte: autora desta dissertação.

No contexto prisional isso pode significar muito para o estudante que muitas vezes não é sequer notado. Ademais, desperta nele a pré-disposição em aprender, um dos pilares da Aprendizagem Significativa (AS) de Ausubel (1982) que somada com oportunidade da diminuição da pena por meio dos estudos, só o encoraja.

Esta passa a ser uma visão humanista que atenta para a dimensão afetiva, fundamental para a AS, pois a predisposição para aprender se relaciona com experiências que lhes são afetivas. Qualquer vivência afetiva positiva trará ganhos para o aprendiz e do contrário a vivência negativa trará sentimento de frustração com relação à sua aprendizagem (NOVAK, 2000).

Continuando com o intuito de “ouvir” o estudante em suas leituras das SEAs propostas, na 4ª e 5ª SEAs propomos que escreva sua opinião sobre o texto e se foi interessante para ele lê-lo. Pretendemos com essas SEAs, trabalhar os três níveis de abstração, representados no quadro (5) desta dissertação.

Figura 22 - Situação de Ensino e Aprendizagem 04



Situação de Ensino e Aprendizagem 04

a) Queremos saber sua opinião sobre o assunto do texto? Justifique se ele é ou não interessante para você?



COME BACK



NEXT

Fonte: autora desta dissertação.

Na última SEA, propomos que o estudante escreva a importância da aprendizagem de uma segunda língua para sua vida. Após a conclusão das SEAs o estudante terá subsunçores que servirão de ancoragem para sua produção. Uma vez que

a aprendizagem significativa envolve uma interacção selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo. (AUSUBEL, 2000, p. 3)

Figura 23 - Situação de Ensino e Aprendizagem 06

Situação De Ensino aprendizagem 06

a) Caro estudante, escreva um parágrafo refletindo sobre como você acha que a aprendizagem de uma segunda língua poderá ser útil para sua vida.



[COME BACK](#)



[NEXT](#)

Fonte: autora desta dissertação.

Os desafios pedagógicos propostos partiram dos níveis de abstração Pseudo-empírica, por meio da qual o estudante pode transpor a lógica de análise de um problema para outra situação (4); utilizar o que aprendeu em outra situação(5); aplicar critérios pertinentes ao analisar novos dados (6). Do que concerne a Abstração Reflexionante ele será capaz de Interpretar os resultados de sua produção e se posicionar (8).

Na construção desses dois exemplos de ODEAs adaptados para o sistema prisional a partir de um caderno para ensino regular, podemos perceber o quanto é importante que os materiais didáticos no geral dialoguem com o contexto de estudo do estudante alvo. Pois, uma ação simples para um estudante em contexto de escola regular não é para um estudante em contexto idiossincrático. Assim como a adaptação do objeto e caderno, também são de extrema importância a adaptação e criação de novas Situações de Ensino e Aprendizagem que corrobore com um aprendizado autônomo e significativo a vida do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXOS DA FACE NOVA

Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.

Mahatma Gandhi

A presente pesquisa realizou-se tendo como propósito investigar a elaboração de material didático para contexto de idiosincrasia (prisional) na modalidade a Distância. A provocação inicial para a realização desta pesquisa foi motivada pelo fato da autora desta dissertação atuar como tutora presencial nos cursos de formação de tutores para a oferta de EaD nas Unidades Prisionais, bem como pela nossa participação em outras discussões levantadas no momento da formatação do projeto e-Sipris (Educação a Distância para o Sistema Prisional) do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Neaduni).

Tecemos, nesta seção, algumas reflexões sobre a pesquisa realizada, retomando alguns dos principais pontos de discussão.

A base teórico-metodológica adotada nesta pesquisa nos levou a estudar e pesquisar conceitos voltados para o ensino-aprendizagem de segunda língua, mais especificamente a Língua Inglesa, ao acesso da educação brasileira de modo geral e também no âmbito da educação prisional. A ainda limitada teoria sobre Objetos (Digitais) de Ensino e Aprendizagem (ODEAs) e Tecnologia de Comunicação e Digital (TCD) e suas aplicações no ensino a Distância nos motivaram a produzir mais sobre o tema.

Partimos então da leitura de vários materiais escritos para a EaD e como o curso a ser ministrado nas Unidades prisionais foi o de Informática Básica, elegemos o caderno de *Inglês para Informática* da rede e-Tec, tendo em vista que ele é um dos materiais que compõe os demais módulos a serem adotados no Projeto e-Sipris.

Um dos pontos motivadores, além dos indicados, é o de nossa contribuição para a concepção de Objetos Digitais de Ensino Aprendizagem, especificamente de Língua Inglesa, tomando o caderno de *Inglês para Informática* como base, para

contextos de idiosincrasia, no caso desta dissertação, direcionado a estudantes que se encontram em reclusão.

Foi importante também averiguar como se dá o acesso à educação em nosso país e as leis que regem esse direito. Por isso, fizemos uma busca nos documentos oficiais nacionais e internacionais, levantando as leis que regem o acesso à educação e entendemos ser necessária também a descrição de um breve panorama do sistema prisional brasileiro atual.

Constatamos em nossa pesquisa bibliográfica o crescimento considerável do número de sentenciados, nos últimos, causando superlotação nas unidades prisionais seguida de déficit de políticas públicas que visem à reabilitação e reinserção desses sentenciados à sociedade.

Outro fato bastante preocupante é que a maioria dos sentenciados (+70%) no Brasil tem entre 18 e 35 anos, ou seja, ainda muito jovens para permanecerem apenas encarcerados e no ócio, e mais de 50% destes não possuem o ensino fundamental completo.

Com dados do DEPEN (2013), foi observado que apenas 10% de toda a população carcerária no país tem acesso à educação dentro dos presídios, quer dizer, um número relativamente pequeno em relação ao contingente que hoje ocupa as unidades prisionais em todo o país.

Com relação à reincidência, estima-se que de 70% a 80% dos sentenciados sejam reincidentes, e supõe-se que seja pela falta de oportunidade de trabalho e capacitação educacional associado à “reputação” de ex-presidiário. No entanto, em sistemas que implantaram medidas alternativas de reclusão, com acesso a educação e trabalho, esse índice não passa a marca dos 12%.

O projeto piloto desenvolvido pelo Neaduni da Universidade Estadual do Oeste do Paraná propõe capacitação técnica por meio da oferta de um curso Técnico em Informática para jovens reclusos, a priori, nas unidades prisionais da cidade de Cascavel, mas que pode ser estendido a outros estados e municípios. O projeto prevê que dentro das limitações que o Departamento Penitenciário Nacional condiciona, seja ofertado o curso na modalidade a Distância por meio de uma plataforma blindada.

Além da oportunidade de remissão da pena, o estudante-sentenciado também tem a oportunidade de se capacitar para que ao sair da unidade prisional

tenha maiores chances de ressocialização por meio do trabalho e/ou continuação dos estudos.

Buscamos também expressar a face deste estudo e encontrar um tipo de pesquisa que se enquadrasse com nosso anseio. Tal tarefa não foi fácil devido à dificuldade em encontrar material bibliográfico e uma metodologia condizente com esta nova visão de fazer pedagógico voltado para ambientes idiossincráticos como é o caso complexo do Sistema Prisional, ainda mais, aplicando a Tecnologia de Comunicação Digital no qual tudo deve ser pensado segundo as normas de segurança do DEPEN.

Dialogamos com linhas teóricas que versam sobre a Tecnologia Digital no processo de ensino e aprendizagem, disponibilizada na modalidade EaD como articuladora de múltiplas potencialidades.

Propomos a descrição do caderno de Inglês para informática que foi desenvolvido para o *Curso Técnico em Manutenção e em Suporte Informática*, e elaborado em parceria entre o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), responsável pelo processo de validação deste material para o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. A escolha do material se deu por diversos fatores, tais como: o material ter sido produzido para o ensino técnico na modalidade a Distância e ter sido utilizado, o caderno tratar do ensino da Língua Inglesa um dos eixos da nossa pesquisa, a acessibilidade do material uma vez que se encontra na *web* para acesso de todos e o mais importante esse material ter sido adotado para o projeto e-Sipris.

Constatamos que quando utilizado no sistema prisional, diversos conteúdos e Situações de Ensino e Aprendizagem devem ser atualizadas e adaptadas para esse contexto, uma vez que esse não é o público-alvo do material.

A partir deste caderno, elaboramos dois ODEAs adaptados para o sistema prisional com Situações de Ensino e Aprendizagem que visam despertar os subsunçores e *inputs* necessários para que os estudantes possam desenvolver os desafios propostos em cada um dos níveis de abstração.

Tratamos ainda neste trabalho da proposta de elaboração de ODEAs que respeitem a situação singular dos estudantes-sentenciados, estimulando-os no sentido de despertar interesse pela aprendizagem de uma segunda língua e também, auxiliá-los no cumprimento do que o caderno de ensino utilizado por eles

propõe, possibilitando que o ODEA seja um material de apoio ao ensino e aprendizagem da disciplina em questão, sem que sofram os prejuízos pela falta de acesso à rede e uma biblioteca mais completa.

A elaboração desses ODEAs a luz das teorias citadas nos faz refletir sobre a busca por um ensino mais condizente com a realidade de comunidades minoritárias, como é o caso de estudantes em reclusão, oferecendo condições para que este estudante tenha opções de vida mais favoráveis ao sair da Unidade Prisional.

Ao retomarmos as questões iniciais que provocaram nosso estudo: “Há material disponível para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que se encontram em contextos idiossincráticos que lhes possibilite uma reflexão crítica e criativa para sua condição de vida atual e futura?” E, também: “Como elaborar materiais didáticos digitais considerando a inserção na Era da Informação, mas ao mesmo tempo sob limitadas de acesso ao ciberespaço, levando-se em conta as condições nas quais esses estudantes se encontram?” percebemos que ainda há muito a ser feito e que pequenos passos como o de nossa pesquisa significam muito em um espaço que constantemente é hostilizando e marginalizado pela sociedade, evidente no discurso de muitos cidadãos contrários a qualquer iniciativa positiva dentro das Unidades Prisionais.

Com relação à primeira pergunta constatamos que ainda no ano de 2012, por meio do Plano Estadual De Educação No Sistema Prisional Do Paraná (2012) era reclamada pelos profissionais que atuam na educação nas prisões, a escassez de material destinado ao sistema prisional, a completa falta de materiais adequados para esse contexto e já pensando na educação no século XXI a falta de produção de materiais digitais (vídeos-aulas) para esse contexto que contemple tanto a modalidade presencial quanto a distância. Ou seja, o pouco material que é fornecido às unidades prisionais não contempla a idiossincrasia deste ambiente e nem de seus estudantes.

No que tange ao segundo questionamento, diante desta constatação da escassez de materiais e também às questões ligadas à segurança que podem impedir a acessibilidade de alguns dispositivos educacionais, pensar na elaboração de ODEAs para essa demanda, requer muito trabalho, força de vontade e persistência. Pois, não basta ter que refletir apenas sobre as questões teóricas e pedagógicas, mas também, inferir subsunçores que possam despertar em um

estudante singular o querer aprender - mesmo em um contexto árido –e ainda as questões atreladas à acessibilidade e operabilidade desse material, uma vez que passarão por avaliação do órgão competente para, por fim, poder ser utilizado. Propomos aqui, o que nossa cosmovisão pôde ajudar na elaboração desse material, no entanto, só saberemos sua eficácia quando de fato for utilizado, por meio dos *feedbacks* das SEAs.

Com relação ao objetivo geral da investigação que propunha a adequação de aulas do caderno *Inglês para Informática* de Fabiane Matos de Araújo, atendendo ao contexto prisional com a elaboração de ODEAs para o ensino que apresente e trabalhe com uma concepção coerente para o ensino de Língua Inglesa do público-alvo, acreditamos que foi em parte concretizado em nossos ODEAs, pois reconhecemos que muito ainda há que ser feito, ampliado e aprimorado.

Ressaltamos a importância de estudos futuros como complementação desta pesquisa, de modo a atender a essa grande demanda de materiais adaptados para o sistema prisional e outros contextos de semelhante idiosincrasia, tendo em vista a escassez. Entretanto, gostaríamos de registrar a contribuição desta pesquisa para o ensino de Língua Inglesa para o contexto específico da educação prisional na modalidade a Distância.

Além disso, acreditamos que nosso trabalho fornece uma proposta de elaboração de materiais didáticos e Situações de Ensino e Aprendizagem que pode ser levada em conta por outros profissionais que desejam ou já atuam na produção de materiais para a modalidade a Distância em contextos singulares. Assim como, para a própria equipe de EaD da Unioeste que irá produzir material semelhante para o projeto e-Sipris.

REFERÊNCIAS

AMOP. **Proposta curricular em língua estrangeira moderna: língua inglesa e língua espanhola.** Disponível em: <http://www.amop.org.br/sites/8300/8310/DepartamentodeEducao/CURRICULO_LINGUAESTRANGEIRA_INGLES_ESPANHOL.pdf>. Acesso em 20 jun. 2015.

ARAÚJO, Fabiane de Matos. **Inglês para Informática.** Manaus: Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2010.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

AUSUBEL, David. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David. P.; NOVAK, Joseph. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. CNJ. **Recomendação Nº 44 de 26/11/2013.** Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em: 24 set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.172,** de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.210,** DE 11 DE JULHO DE 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 19 maio 2015.

BRUMFIT, C. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (eds) **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson.** Oxford: OUP, 1995. 27-41.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender: Construindo uma Taxionomia para Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital.** Florianópolis, 2001, Tese (Doutorado em Mídia e Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2001.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos (Monografias, Dissertações e Teses), conforme NBR 14724:2005.** Disponível em <http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/letras/estruturas_da_dissertacao_tese_2013.pdf>. Acesso em: 04 abril 2014.

COYLE, Andrew. **A HumanRights Approach toPrison Management**. 2ª ed. London: International Centre for PrisonStudies, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Trad. de Luciana de O. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

DAL MOLIN, Beatriz Helena et al. **Mapa referencial para a construção de material didático para o programa e-Tec Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2008.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. Tecnologia: A rede a flor da tela. **Línguas e Letras**, Cascavel, vol. 6, nº10, 1ºsem 2005, p.287-301. ISSN: 1517-7238.

_____. **Do tear à tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. Tese de Doutorado em Mídia e Conhecimento. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2ª ed. São Paulo: Ed.34, 2011.

_____. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia (trad. Ana Lucia de Oliveira). São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. **O que é a Filosofia?** (trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIVAN, Líllian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobellide. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexãoepistemológica e metodológica sobre o fazer científico .In: **Niterói**, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Perspectivas Teóricas da Investigação Socioeducativa. In: **Investigación cualitativa em Educación**: Fundamentos Y Tradiciones. Madri: Mc Graw Hill, 2003, p.49-55.

FIALHO, Vanessa Ribas. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade**. Pelotas, 2011, 204f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, UCPEL – RS. 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na

diversidade. SOUZA, Vanilton Camilo de. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. p. 27-38. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 0. Rio de Janeiro: ANPEd, São Paulo: Autores Associados, ago. 2007.

HAETINGER, Daniela et al. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Contexto. **RENOTE- Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, v.4 n. 2, Dezembro, 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/RENOTE>

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.btdtd.uerj.br/tde_arquivos/14/TDE-2010-05-12T091030Z-733/Publico/Tese%20Elionaldo.pdf> Acesso em: 17 set. 2014.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Acesso em 15 set. 2015.

_____. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press Inc, 1981. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Acesso em 15 set. 2015.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____. (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem**. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDOVICO, Francieli Motter. **Educação a Distância para o Sistema Prisional: princípios e contradições.** 2014, 110 f. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

MALDONADO, Maria Tereza. Aprendizagem e afetividade. **Revista de Educação AEC** v.23, n.91, P.37-44, 1994. NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MATURANA, Humberto. R.; VARELA, Francisco. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 24 abr 2015.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and case study applications in Education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética.** 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTTER, Rose Maria Belim. **MY WAY: um método para o ensino-aprendizagem para língua inglesa.** 2013. 281f. Tese de doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Mídia do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** Editora da UNESP, São Paulo, 2003.

NOVAK, Joseph D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento.** Lisboa: Plátano Editora, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kabl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio, FERREIRO, Emilia, OLIVEIRA, Marta Kabl de e LERNER, Delia. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1995.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional Do Paraná.** 2012. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/planoedu.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

PEREIRA, Talismara. **Pelo fio de Ariadne: uma proposta hipertextual para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.** Dissertação, Cascavel, 2013, 111f. Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras, Cascavel-2013.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRADO, Marcela do; MULLER, Felipe Martins; CORDENONSI, André Zanki EXPORTSCORM: módulo SCORM para exportar objetos de aprendizagem do módulo Lição. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, v.9 n.1, julho, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/RENOTE>

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **OntheHorizon**(MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Acesso em 12 abr 2011. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 20 jun 2011.

PONTE, João Pedro da. **O Projecto Minerva** – Introduzindo as NTI na Educação em Portugal. DEPEGEF, 1994. Disponível em: www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/.../94-Ponte MINERVA-PT .pdf. Acesso em: 23 maio 2015.

PORTO, Roberto .**Preso ocioso é caro, inútil e nocivo à sociedade**. 20 de maio de 2008. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2008-mai-20/preso_ocioso_caro_inutil_nocivo_sociedade. Acesso em: 20 mar 2015.

RONCARELLI, Dóris; CATAPAN, Araci Hack. Pelas asas de ícaro: o reomodo do fazer pedagógico. Construindo uma taxionomia para escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA. In: BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; OLIVEIRA, Lídia. (Orgs). **Tecnologia e novas mídias: da educação às práticas culturais e de consumo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013. p. 25-38.

RONCARELLI, Dóris. **Ágora**: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos de Ensino-Aprendizagem. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2012. 288 f.

RUBISTEIN, Edith Regina (org.). **Psicopedagogia**: fundamentos para a construção de um estilo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**. Guia para eficiência nos estudos. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANTANA, Ana Paula. **Idade crítica para aquisição da linguagem**. *In*: Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 16(3): 343-354, dezembro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica à Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHAPPO, Alexandre; MORAES, Suzana . **O sistema penitenciário brasileiro e as suas perspectivas de mudança**. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/pdf/cj035571.pdf>. Acesso em: 20 mar 2015.

SCHMIDT, R. **Attention**. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SILVA, Lúcia. Edna; CAFÉ, Lúgia; CATAPAN, Araci. Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. In: **Ciência da informação**. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. v. 1, n. 1 (1972) – Brasília, 1972. Ci, Inf. Brasília, DF, v. 39 n. 3, p. 93-104, set./dez. 2010.

SOARES, Doris de Almeida. **Objetos de aprendizagem e o ensino de língua inglesa para fins específicos a distância** – Anais do 7º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação- Universidade Estácio de Sá, Setembro, 2009. p.1-16.

SOSTERIC, Mike; HESEMEIER, Susan. When is a Learning Object not an Object: A first step towards a theory of learning objects. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Edmonton, vol. 3, nº2, p.1-15, Out, 2002. ISSN: 1492-3831

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Edna Lúcia da; CAFE, Lúgia; CATAPAN, Araci Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 3, Dec. 2010.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SINGER, Helena. **Tecnologias na Educação: entre inovação e panaceia**. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/10/08/tecnologias-na-educacao-entre-inovacao-e-panaceia/>>. Acesso em 30 jan. 2016.

SUMAN, Rosane Schumann. **A construção da habilidade comunicativa em língua estrangeira na voz dos alunos: o caso da língua espanhola**. Dissertação, Blumenau, 2005, 111f. Programa De Pós-Graduação Em Educação – Ppge.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VÀZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Simone Rezende da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WILEY, David A. **Learning object design and sequencing theory**. Brigham Young University: 2000. Disponível em: <http://opencontent.org/docs/dissertation.pdf> Acesso em: 18 maio 2014.

_____.Connecting learning objects to instructional design theory:A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David A. **The instructional use of learning**

objects: Online version. [s.d.].Disponível em: reusability.org/read/chapters/wiley.doc. Acesso em: 15 jan. 2015.

YIN, R. **Case study research: Design and methods** (2nd ed.). Beverly Hills: Sage Publishing, 1994.