



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI.**

PORTO SEGURO
BAHIA – 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB

CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

Luanda Miranda Mai

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de mestra em Estado e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

Orientadora: Prof^a Dr^a Christianne Benatti Rochebois.

**PORTO - SEGURO
BAHIA 2022**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M217e Mai, Luanda Miranda, 1984 -
Uma experiência de ensino e aprendizagem de língua inglesa com
adolescentes em conflito com a lei. / Luanda Miranda Mai. – Porto Seguro, 2023.
95 f.

Orientadora: Profa. Dra. Christianne Benatti Rochebois
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de
Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em
Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Língua Inglesa (Estudo e Ensino). 2. Ressocialização. 3. Medidas
Socioeducativas (Meio Aberto). 4. Língua Inglesa (Atividade Extraescolar).
Teixeira de Fretas, Extremo-Sul da Bahia. I. Rochebois, Christianne Benatti. II.
Título.

CDD – 364.36



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFESB
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUANDA MIRANDA MAI

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de mestra em Estado e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFESB.

Orientadora: Prof^a Dr^a Christianne Benatti Rochebois.

Prof. Dr. Christianne Benatti Rochebois (UFESB / PPGES)
Presidente da banca

Prof^a. Dr^a. Lilian Reichert Coelho (UFESB/PPGES)
Membra interna

Prof^o. Dr. José Vicente Santos Mendes (UFESB)
Membro interno

Prof^o Dr. Fabiano Silvestre Ramos (UFBA)
Membro externo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Dedico este trabalho à todas as crianças e adolescentes subalternizados que não podem fazer suas vozes serem ouvidas em uma sociedade marginalizante e excludente.

AGRADECIMENTOS

Em tempos de pandemia, este trabalho só foi possível graças à compreensão, apoio e dedicação de muitas pessoas que participaram no processo de coleta e confecção desta dissertação, aos quais agradeço imensamente:

Primeiro, à minha orientadora, por toda a dedicação e sabedoria na orientação deste trabalho e por acolher minha proposta de pesquisa guiando-a através de um caminho já intrinsecamente espinhoso e de difícil acesso, mas que depois da pandemia se transformou em um desafio ainda maior. A compreensão e apoio incondicionais foram fundamentais para a consecução desse projeto que não teria se realizado sem eles.

Aos professores do PPGES – Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Estado da Bahia, com os quais tive o prazer de aprender de forma contextualizada temas que contribuíram não só para a minha dissertação, mas para a minha vida.

Não posso esquecer de citar todos os colegas da administração da UFSB e do PPGES, que nos auxiliaram em tempos de isolamento social e que sempre estavam prontos a esclarecer quaisquer dúvidas, além de sempre estarem atentos a prazos e comunicações, mesmo quando eu não estivesse.

A todos os colegas que enfrentaram esse trajeto comigo, primeiro em três semanas de convivência próxima e, depois, em toda a adaptação virtual, que nos aproximou de outras formas.

Aos profissionais do CREAS-medidas, Teixeira de Freitas, que sempre me receberam de forma acolhedora e gentil, acreditando em minha pesquisa e, se tratando de uma pesquisa-ação, no potencial transformador que suas propostas poderiam trazer.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha mãe, que sempre acreditou que a educação é o melhor caminho.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de pesquisa interdisciplinar de ensino e aprendizagem de língua inglesa para adolescentes em conflito com a lei como atividade extraescolar ressocializante. Ela surgiu da observação prática da autora em relação à falta de atividades ressocializantes para adolescentes em conflito com a lei que levassem em conta todas as peculiaridades e desafios das suas condições socioculturais. A pesquisa baseia-se nas teorias da Linguística Aplicada, campo de estudo transdisciplinar e intercultural que identifica e usa soluções para problemas relacionados à linguagem na vida real. Sob o ponto de vista de que não se pode separar linguagem e vida social, dada sua complexidade, a LA estabelece diálogos com outras áreas de estudos nesse projeto como: Educação, Filosofia, Psicologia, Direito e Serviço Social. Teve como objetivo geral: Analisar possibilidades ressocializantes do ensino da língua inglesa como atividade extraescolar para adolescentes em cumprimento de MSE (Medida Socioeducativa) através da metodologias ativas e de forma descolonizada e como objetivos específicos: Promover minicurso de língua inglesa para adolescentes em cumprimento de MSE no CREAS de Teixeira de Freitas para avaliar as potencialidades do inglês como atividade ressocializante; investigar, por meio de metodologias ativas, os processos de ensino de inglês para adolescentes em conflito com a lei; compreender qual a relação que os adolescentes em cumprimento de MSE fazem entre o mundo, a língua inglesa, a sociedade e eles mesmos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Ao final concluiu-se que os processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para adolescentes em conflito com a lei através de metodologias ativas do ponto de vista didático e cognitivo é similar ao desenvolvido em qualquer outro público, todavia havendo um processo diferenciado do ponto de vista da reconstrução da autoestima e autoeficácia para esse público. No que diz respeito à relação que eles fazem entre eles mesmos, a sociedade e a língua inglesa, verificou-se a hipótese levantada, pois visões do senso comum como: “não sei nem português, quanto mais inglês” ou “nunca vou viajar para fora”, foram levantadas, mas ao final do processo de aprendizagem através de um ensino multicultural e descolonizado os adolescentes demonstraram uma visão mais holística do idioma. Por fim, a hipótese levantada da possibilidade de inserção da língua inglesa como atividade ressocializante no CREAS mostrou-se possível, de acordo com os dados coletados dos profissionais da instituição e do próprio minicurso aplicado.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua inglesa; ressocialização; Medida Socioeducativa em meio aberto; inglês como atividade extraescolar; Teixeira de Freitas, Extremo-sul da Bahia.

ABSTRACT

This dissertation presents an interdisciplinary research proposal on teaching and learning English for juvenile offenders as a resocializing extracurricular activity. It emerged from the author's practical observation regarding the lack of resocializing activities for teenagers in conflict with the law that took into account all the peculiarities and challenges of their sociocultural conditions. The research is based on the theories of Applied Linguistics, a transdisciplinary and intercultural field of study that identifies and uses solutions to problems related to language in real life. Considering language and social life cannot be separated, given its complexity, LA establishes dialogues with other areas of study in this project such as: Education, Philosophy, Psychology, Law and Social Work. Its general objective was: To analyze resocializing possibilities of teaching English as an extracurricular activity for juvenile offenders serving social Work, through active methodologies in a decolonized way, as specific objectives: Promoting a mini-course in English for teenagers in submitted to MSE (serving comunitary work) at CREAS in Teixeira de Freitas to assess the potential of English as a resocializing activity; investigate, through active methodologies, the processes of teaching English to juvenile offenders; understand the relationship that juvenile offender make between the world, the English language, society and themselves. The methodology used was action research. It was concluded that the teaching and learning process of English language for juvenile offenders through active methodologies, considering the didactic and cognitive point of view, is similar to that developed in any other public, however there is a different process of rebuilding self-esteem and self-efficacy for this public. Regarding the inferences they make between themselves, society and the English language, the hypothesis raised was verified, since common sense views such as: "I don't even know Portuguese, let alone English" or "I will never travel abroad", were raised, but at the end of the learning process through a multicultural and decolonized teaching, the adolescents showed a more holistic view of the language. Finally, the hypothesis raised of the possibility of inserting the English language as a resocializing activity in CREAS proved to be possible, according to the data collected from the institution's professionals and from the course applied.

Keywords: English Teaching and learning; resocialization; Socio-educational Measure in an open environment; English as an after-school activity; Teixeira de Freitas, extreme south of Bahia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 PERCURSO METODOLÓGICO	14
3 ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI – CONCEITOS JURÍDICOS, SOCIOASSISTENCIAIS E SOCIOLÓGICOS PERTINENTES	20
3.1 PERSPECTIVA JURÍDICA DA PESQUISA	20
3.2 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	23
3.3 DESCONSTRUINDO MITOS – DADOS SOBRE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	25
3.4 LEGISLAÇÃO APLICÁVEL	26
4 PROPONDO O INGLÊS COMO ATIVIDADE EXTRAESCOLAR RESSOCIALIZANTE	29
4.1 SITUAR ESTA PESQUISA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA	29
4.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA/INTERNACIONAL – POR UM ENSINO DE LÍNGUA DESCOLONIZADO E MULTICULTURAL	32
4.3 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL X EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL	34
4.4 A POSTURA DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	36
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
5.1 DADOS SOCIOECONÔMICOS	45
5.2 O MINICURSO	49
5.2.1 Os multiletramentos no minicurso	50
5.2.2 As práticas desenvolvidas no minicurso	53
5.3 DADOS COLETADOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS	75
5.3.1 relação dos adolescentes com o inglês antes do minicurso	75
5.4 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA FUNCIONÁRIOS	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

[...] enquanto todas as pessoas são livres e não podem ser outra coisa senão livres – elas são obrigadas a assumir responsabilidade por tudo que fizerem –, algumas são mais livres que outras, porque seus horizontes e escolhas de ação são mais amplos, e elas, por outro lado, podem depender da restrição dos horizontes de outros. (BAUMAN; MAY, 2010)

A epígrafe do texto traz uma oportuna definição de liberdade contingente. Todos temos responsabilidade por nossas escolhas, é claro, mas alguns tem maiores condições materiais para exercer essa liberdade, e, muitas vezes, dentro de uma sociedade capitalista, essa deve ser exercida às custas da restrição da liberdade do outro. É com isso em mente que se deve enfrentar o tema desta dissertação, o ensino e aprendizagem de língua inglesa para adolescentes em conflito com a lei.

A ideia desta pesquisa é fruto de anos de trabalho de sua autora dentro da Assistência Social e de suas experiências com o cumprimento de Medidas Socioeducativas em meio aberto. Ela trabalha há mais de 10 anos no SUAS – Sistema Único de Assistência Social –, vivenciando muitas das dificuldades enfrentadas durante o acompanhamento de tal serviço em um município de pequeno porte II. Assim, a partir do conhecimento desta realidade, e da possível lacuna em relação às atividades extraescolares para tal público, surgiu o interesse pela pesquisa sobre as atividades extraescolares para adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, pois ações nesse sentido, em sua prática, se mostraram muito fragmentadas e difíceis de executar.

Para tanto, a autora tentou conciliar o seu trabalho como advogada do CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social – com sua segunda graduação em língua inglesa, aventando a possibilidade de que fosse inserido o idioma como atividade extraescolar para adolescentes em conflito com a lei. A partir disso, durante sua graduação em língua inglesa ela desenvolveu dois projetos de pesquisa em ensino e aprendizagem de língua inglesa com o público-alvo desta pesquisa durante o segundo semestre de 2018 e primeiro semestre do ano de 2019. Tal trabalho demonstrou através da educação linguística crítica a possibilidade emancipadora do ensino da língua estrangeira.

Deste modo, e para dar continuidade aos estudos iniciados na graduação em nível de mestrado, surgiu o seguinte questionamento: o ensino e aprendizagem de língua inglesa, como atividade extraescolar, ensinado de forma descolonizada e multicultural, através de metodologias ativas, pode contribuir para a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei? Nos trabalhos de pesquisa anteriores evidenciou-se que as metodologias ativas podem ser

benéficas em relação ao aprendizado dos adolescentes e que sua percepção sobre a língua inglesa sofre mudanças quando ensinados de forma descolonizada, deixando indícios de que o ensino da língua inglesa pode ser uma ferramenta útil para a reinserção social de adolescentes em conflito com a lei, trazendo para os mesmos autoestima e conhecimentos de mundo que podem ser um dos fatores para a superação da violação de direito vivenciada, quando vista de uma perspectiva não colonizada e libertadora.

A partir de tais vivências, propôs-se como problema de investigação do mestrado da pesquisadora se o inglês ensinado de forma descolonizada e através de metodologias ativas seria uma atividade ressocializante para adolescentes em conflito com a lei. Dentro deste problema, e em virtude de se tratar de uma dissertação de mestrado com tempo limitado para sua execução elegeu-se como objetivo geral, primariamente verificar se há mudança de perspectiva dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa sobre a língua inglesa quando ensinada da forma proposta.

Surgiram como possíveis desdobramentos para análise as seguintes inquietações: Os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa para adolescentes em conflito com a lei são diferentes dos encontrados no ensino e aprendizagem de Língua estrangeira em geral?; A relação que os adolescentes em conflito com a lei fazem entre eles, a sociedade e a língua inglesa é de exclusão mútua?; Os adolescentes mudam sua perspectiva em relação à língua inglesa após o minicurso para uma perspectiva mais plural e inclusiva?

Levou-se em consideração esta análise que a Constituição Federal de 1988, a fim de garantir todos os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, instituiu um arcabouço de dispositivos voltados a esse público. A partir da carta magna esses foram vistos como sujeitos de direito em peculiar situação de desenvolvimento, devendo garantir-se para eles, com prioridade, proteção pela família, pela sociedade e Estado. Regulamentando os direitos constitucionalmente estabelecidos, o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente – prevê três níveis de garantias de direitos fundamentais: o primeiro é direcionado a todas as crianças e adolescentes; o segundo se direciona a crianças e adolescentes que sofrem violações de direito; e o terceiro se destina a adolescentes e sua responsabilização (SARAIVA, 2016).

A pesquisa deteve-se no terceiro nível onde está o Sistema Socioeducativo. Essa engrenagem é acionada quando um adolescente comete um ato infracional e funciona a partir da oferta de serviços continuados em meio aberto ou meio fechado. O Estatuto da Criança do adolescente (BRASIL, 1990) considera ato infracional, em seu artigo 103, “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Elas podem ser cumpridas com ou sem privação de

liberdade. No que se refere ao cumprimento sem privação de liberdade, o mesmo diploma legal em seu artigo 112 (BRASIL, 1990), estabelece que podem ser aplicadas ao adolescente diversas medidas, dentre elas a prestação de serviços à comunidade (PSC) e a liberdade assistida (LA). A primeira incide em realização de atividades não remuneradas de interesse geral, por período que não ultrapasse seis meses. Já a segunda é prescrita quando aparece como a medida mais acertada para acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Esta pesquisa deteve-se nas medidas cumpridas sem privação de liberdade, mais especificamente a PSC e a LA, pois são as desenvolvidas dentro do CREAS.

Interessante salientar que apesar de tais medidas já estarem previstas no ECA, seu cumprimento foi sistematizado bastante tempo depois. No Brasil, a execução de medidas socioeducativas em meio aberto teve sua execução organizada oficialmente após a aprovação da Política Nacional de Assistência Social em 2004, e tipificadas por meio da Resolução do CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social – nº 109/2009. O conceito de Sistema Socioeducativo considerado por este projeto é o delimitado pela Lei 12594/12, que o define como “o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas [...] bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei”. O Serviço de MSE (Medida Socioeducativa) em Meio Aberto de LA (Liberdade Assistida) e PSC (Prestação de Serviços à Comunidade), que serão objeto deste estudo, a partir da tipificação dos serviços socioassistenciais (CNAS, 2014), passaram a ser um dos serviços socioassistenciais que compõem a média complexidade e são executados dentro dos CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

Assim, a par do que seriam as medidas socioeducativas e o local onde elas devem ser cumpridas, não se pode perder de vista que as políticas públicas para criança e adolescente devem ser executadas de forma descentralizada e participativa, por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e da sociedade civil organizada, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, não sendo diferente com o cumprimento das Medidas Socioeducativas. Portanto, a intersetorialidade é fundamental para a execução do Serviço de MSE em Meio Aberto. Prevista tanto nas normativas do SUAS – Sistema Único de Assistência Social, como nas do SINASE – Sistema Nacional Socioeducativo –, a articulação intersetorial se realiza nas intervenções conjuntas dos mais variados atores do sistema e na oferta ampla de serviços e ações das políticas setoriais para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua família. Essa proteção integral inscrita descrita legalmente apenas se

realiza de fato com a ação complementar das diversas políticas públicas, a ingerência socioeducativa deve contar com um conjunto de ações das políticas setoriais responsáveis na oferta de serviços considerando as características do público do atendimento socioeducativo.

Dentro do atendimento intersetorial necessário se encontra a Educação. As Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas estão inscritas na resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, do Ministério da Educação. Essa norma define, dentre outras diretrizes, em seu artigo 4º que:

- II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantias de direitos;
- IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;
- VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;
- VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero.

Em relação à cooperação, colaboração e intersetorialidade entre a educação e os outros setores que fazem parte do sistema socioeducativo a resolução preceitua em seu artigo 5º:

Para a oferta, a qualificação e a consolidação do atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, os diferentes entes federados, em regime de colaboração, considerando a capacidade de cada sistema, e as instituições de ensino, no âmbito de suas atribuições definidas em lei, devem atuar de modo cooperado para:

- VI - a promoção de parcerias com instituições de Educação Superior para o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão que contribuam para a criação, implementação e fortalecimento de políticas públicas educacionais no âmbito do SINASE

Deste modo, levando em consideração todas as peculiaridades do sistema socioeducativo, da legislação pertinente e da recomendação de que sejam feitas parcerias entre instituições de ensino superior e locais onde são desenvolvidas as Medidas Socioeducativas, é que foi feita a proposta desta pesquisa, em que se colocou o inglês como atividade extraescolar para adolescentes em conflito com a lei que desenvolvem atividades em meio aberto na cidade de Teixeira de Freitas.

Em busca de informações sobre as pesquisas mais atuais e posicionamentos teóricos sobre o tema, ensino e aprendizagem de língua inglesa para adolescente em conflito com a lei, foram usadas os seguintes repositórios: Google Acadêmico; Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações; SciELO – *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica On-line); Periódicos Capes; Microsoft *Academic Search*; *HighBeam* e Lexml. Através de tal busca notou-se que o tema é pouco explorado na literatura brasileira, sendo localizadas duas pesquisas com um recorte próximo ao pretendido.

O primeiro referencial encontrado é a tese de doutorado de Valdeni da Silva Reis, intitulada: *O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores*, defendida em 2011, na Universidade Federal de Minas Gerais. A tese de doutorado trata, grosso modo, da forma como os sentidos são arrolados no ensino e na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em uma Unidade Socioeducativa para menores em conflito com a Lei da cidade de Belo Horizonte, MG, após o cometimento de uma infração grave ou gravíssima. A autora parte do ponto de partida do ensino regular de língua inglesa que deve ser oferecido aos adolescentes, mesmo em privação de liberdade. Ainda assim, tal tese de doutorado se diferencia do escopo pretendido por esta dissertação, pois naquela o ensino e aprendizado de língua inglesa é destinado a adolescentes que estão em medida socioeducativa com privação de liberdade, enquanto nesta foi pesquisado o ensino para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto e cometeram atos infracionais mais leves.

Também foi encontrada a dissertação de mestrado de Vinícius Oliveira Costa, defendida em 2012, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa é desenvolvida a partir das experiências de adolescentes em conflito com a lei em meio fechado. Ela considera o forte impacto que as crenças têm nas condutas e ações humanas e a existência de uma afinidade entre crenças, práticas escolares e posicionamentos dos atores dessas práticas. Assim, esta pesquisa indagou as crenças e as práticas escolares que jovens em conflito com a lei trazem de sua vida antes da internação. O autor da dissertação chegou à conclusão de que as crenças reveladas acerca do processo de ensino e aprendizagem, tanto da língua materna quanto da inglesa, demonstram que são os processos que se dão dentro da própria escola, através de intrincados mecanismos de exclusão, que selecionam, eliminam e provocam efeitos que irão impactar o desenvolvimento atual e futuro dos adolescentes. Deste modo, partindo dos dados encontrados, o pesquisador apontou a necessidade de as instituições escolares repensarem táticas para essa população, revendo, indiscutivelmente, o seu papel na formação de valores, princípios e conhecimentos.

Os dois únicos referenciais teóricos localizados, até então, que abordam o tema, ensino e aprendizagem de língua inglesa para adolescentes em conflito com a lei, têm em comum o

fato de estarem pesquisando o ensino e aprendizado do idioma dentro do ensino regular no meio fechado, ou seja, os adolescentes estão em privação de liberdade. Esse fato os diferencia desta dissertação, pois neste caso o ensino foi pesquisado em relação à adolescentes em conflito com a lei em meio aberto, sem privação de liberdade, sendo oferecido como atividade extraescolar e ofertado através de um minicurso. Tal fato traz um quesito de originalidade à pesquisa e a torna inovadora em sua abordagem e em relação ao público que será estudado.

O impacto social mais imediato da pesquisa foi fornecer aos adolescentes acesso a um minicurso de língua inglesa e através dele, aliado à metodologia da pesquisa-ação, propor soluções em relação à falta de atividades socioeducativas extraescolar para adolescentes em conflito com a lei do município de Teixeira de Freitas. A pesquisa também buscou trazer impactos sobre os estudos do inglês em ambientes extraescolares e suas possibilidades emancipadoras.

Com tudo isso em mente, essa dissertação está dividida em 4 capítulos. A autora achou importante esclarecer conceitos do direito e como funciona o sistema socioeducativo, pois tal contexto traz pistas importantes dos processos de aprendizado dos participantes da pesquisa e contextualiza para quem não está familiarizado com o sistema socioeducativo seus meandros e funcionamentos, bem como o percurso que se fez para que o inglês pudesse chegar nesse equipamento da Assistência Social. No primeiro serão desenvolvidas as noções jurídicas e socioassistenciais sobre o público e o local no qual será desenvolvida a pesquisa (adolescentes em cumprimento de MSE em Meio Aberto e o CREAS), bem como, todo o arcabouço jurídico e socioassistencial pertinente a fim de esclarecer conceitos, apresentar dados e a legislação aplicável. Aqui também foi dedicada uma seção para as questões sociológicas que envolvem a criminalidade e os aspectos relacionados à exclusão social vivenciada pelo público-alvo da pesquisa.

No segundo capítulo será apresentada a proposta de inserir o inglês como uma atividade extraescolar ressocializante e os termos em que a língua será trabalhada dentro do projeto. Ali fica clara a perspectiva do inglês como língua internacional/franca e o foco em um ensino multicultural e descolonizado. Também será dedicada uma seção às metodologias ativas que serão utilizadas em sala de aula, sua utilidade e importância no aprendizado e na manutenção da motivação dos alunos.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados coletados através do minicurso e demais instrumentos utilizados e as considerações sobre as interpretações dos dados tabulados. Buscar-se-á descrever as relações que os adolescentes fazem entre eles, o inglês, o mundo e a prática

delitiva e se a língua proporcionou alguma mudança de visão, tanto em relação ao ato infracional, quanto sobre os processos de ressocialização e percepção dos adolescentes sobre as diferenças culturais.

Por fim, com o objetivo de propor indicações para estudos futuros, tecer-se-ão as considerações finais no quarto capítulo, refletindo sobre questões centrais que permearam a pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa foram analisadas as possibilidades ressocializantes da língua inglesa para adolescentes em conflito com a lei, através de metodologias ativas, quando ensinada de forma descolonizada e multicultural. Cabe elucidar que este trabalho tem cunho interdisciplinar, envolvendo quesitos de áreas como o direito, a sociologia, a antropologia, a linguística e a linguística aplicada. Portanto, buscar-se-ão teorias e metodologias que se adequem a tal natureza.

Assim, tendo em mente que para Gil (2008) as teorias desempenham importante papel metodológico na pesquisa e que elas e o quadro de referência são importantes para definir conceitos adequadamente, tanto para estabelecer sistemas conceituais quanto para sugerir a metodologia adequada para a investigação, começar-se-á este tópico definindo o quadro de referência que orientou a escolha da metodologia. A pesquisadora optou, em virtude de estar pesquisando, ainda que indiretamente, questões da violência e conflito dos adolescentes com a lei, por utilizar o método materialista dialético ou histórico. Quando um pesquisador adota esse quadro de referência passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais e a partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com a superestrutura (jurídica, política, educacional etc.) é que procede a interpretação dos fenômenos observados (GIL, 2008).

Em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, a abordagem que se baseia nas teorias da Linguística Aplicada, campo de estudo transdisciplinar e intercultural que identifica e usa soluções para problemas relacionados à linguagem na vida real, que devem ter relevância social que exijam respostas teóricas com ganhos às práticas sociais e a seus participantes. Essa abordagem teórica também se mostra acertada pelo fato de que a LA estabelece diálogos com outras áreas de estudo como: Educação, Filosofia, Psicologia, Direito e Serviço Social, o que vai ao encontro da interdisciplinaridade pretendida neste projeto.

Aqui também há que se definir que esta é uma pesquisa aplicada, pois não se destina apenas a teorizar sobre o estudado, não excluindo, por óbvio, tal escopo, mas buscando antes de tudo a aplicação das descobertas feitas através de utilização prática dos conhecimentos abordados. Avançando na classificação, essa pesquisa se encaixa tanto como descritiva quanto como explicativa. Ela é descritiva por buscar descrever as características de uma determinada população, os adolescentes em conflito com a lei, e estabelecer relações entre as variáveis possíveis dos fatores que levam à sua ressocialização e como o ensino e aprendizagem da

língua inglesa podem ser inseridos como uma variável neste contexto e as consequências de tal inserção. Também há que se salientar que são descritivas as pesquisas que visam levantar as opiniões, atitudes e crenças da população, tendo sido aqui levantados tais fatores em relação aos adolescentes, sua visão de mundo, de si mesmo, do seu processo de ressocialização e da inserção da língua inglesa nesse processo.

Mas essa dissertação também foi além da simples descrição, se aproximando de uma pesquisa explicativa, pois não apenas identificou a relação entre variáveis, mas pretendeu determinar a natureza dessa relação. Ou seja, a natureza da relação que o adolescente faz entre ele mesmo o mundo, a língua inglesa e se tal relação foi modificada durante o processo de aprendizado, identificando os fatores que contribuem para tal visão após o processo de aprendizado da língua.

Dentre o leque de possibilidades da metodologia qualitativa a pesquisa utilizará a pesquisa-ação, pois, conforme Michel Thiollent (2003), um dos principais objetivos dessa proposta metodológica consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular propondo-se a provocar mudanças. Ela é aqui entendida como diferente da pesquisa participante, pois a pesquisa-ação, além da participação, pressupõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, dentre outras, que nem sempre é vista na proposta de uma observação participante.

Para Thiollent (2003), do ponto de vista sociológico, a pesquisa-ação enfatiza a análise das diferentes formas de ação. Os fatores estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se apresenta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Os temas e problemas que forem propostos nessa abordagem metodológica estão contidos no contexto da pesquisa com base empírica, ou seja, da descrição de situações concretas e para a intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente percebidos nas coletividades consideradas. Mas é claro, sem desprezar a construção teórica, porém tendo como ponto de partida a prática. A linha seguida pelos pesquisadores que aderem à pesquisa-ação pretende atender para as exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas práticos relevantes dentro da situação social, sendo o que foi pretendido nesta dissertação.

Saliente-se que a idealizadora deste projeto tem em mente as problemáticas e críticas que este tipo de pesquisa pode sofrer, conforme salienta Antônio Carlos Gil, em seu livro, como elaborar projeto de pesquisa:

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias "reformistas" e "participativas" (2002, p. 55).

Vale ressaltar, conforme prescreve Thiollent (2003), que no campo científico, a pesquisa-ação se propõe metodológica e tecnicamente a ofertar contribuições para o preparo da pesquisa social aplicada sem os exageros do ponto de vista da convencionalidade observacional, do processamento de dados, da experimentação, dentre outros. O autor entende que com ela é introduzida uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Já em relação às fases que devem ser seguidas para a consecução do tipo de pesquisa escolhido, optou-se por seguir as fases da pesquisa-ação descritas por Gil (2002), pois ele subdivide-as em apenas nove e de forma considerada mais didática para os fins desta pesquisa. A seguir passar-se-á a descrevê-las como serão executadas dentro deste trabalho.

A primeira fase, chamada de exploratória, objetiva encontrar o campo de pesquisa, os interessados e o que esperam para estabelecer um primeiro arrolamento (ou diagnóstico) das circunstâncias, dos problemas emergentes e eventuais cursos a serem tomados. Nesta fase a pesquisadora fez encontros com os profissionais da instituição na qual se objetiva empreender a pesquisa, CREAS – Medidas, da cidade de Teixeira de Freitas, sendo equacionadas as dificuldades que a instituição enfrenta em oferecer atividades extraescolares para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa somadas às dificuldades para se equacionar a execução do minicurso durante a pandemia de covid-19, a fim de confeccionar um diagnóstico.

A segunda fase, chamada de formulação do problema, diz respeito à formulação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados. Nesta fase estão englobadas a designação do problema prático e da área de conhecimento. Aqui o projeto, que já estava esboçado, por se tratar de uma pesquisa-ação, foi modificado, de acordo com a perspectiva da instituição que recebeu a pesquisadora, sua percepção sobre a proposta de pesquisa e suas necessidades.

A terceira fase, chamada de construção das hipóteses, levou à reformulação das hipóteses, que na pesquisa-ação são mais comumente chamadas de diretrizes. Elas devem ser

expressas em termos claros, concisos, sem ambiguidade gramatical e que possibilitem sua verificação empírica. Apenas há a esclarecer que na pesquisa-ação, com frequência, as hipóteses são de natureza qualitativa e, na maioria dos casos, não envolvem nexos causais entre as variáveis. Aqui também se ressalta o fato de as hipóteses esboçadas no projeto deverem ser adaptadas e reformuladas de acordo com a realidade empírica observada no local onde foi desenvolvida a pesquisa, o que aconteceu durante o processo de organização e pactuação desta pesquisa, principalmente pelo fato de que ela foi realizada durante a pandemia de Covid-19, tendo dados coletados nos anos de 2021 e 2022.

A quarta fase, nomeada de realização do seminário, aconteceu com a execução de um seminário que reuniu a pesquisadora e membros significativos dos grupos interessados na pesquisa (profissionais do CREAS e adolescentes em conflito com a lei). O seminário recolheu as propostas dos participantes, discutiu, reformulou e aprovou as propostas de diretrizes (hipóteses) da pesquisa-ação. Ela aconteceu antes do início do minicurso que foi ministrado no CREAS e dela fizeram parte os profissionais da instituição, os próprios adolescentes que serão possíveis participantes do grupo e seus responsáveis.

A quinta fase, é chamada de seleção da amostra, pois o universo da pesquisa neste ponto já estava delineado, todavia, nem todos os elementos que participam deste universo podem estar aptos a fazer parte da pesquisa. No caso desta pesquisa se levou em consideração que dentre o universo de adolescentes que desenvolvem atividades no CREAS-medidas os que tenham interesse e se adequaram melhor ao escopo da pesquisa. Nesse quesito também há que se esclarecer os desafios advindo da pandemia de Covid-19, pois antes da pandemia, segundo os profissionais da instituição, o Fluxo de adolescentes cumprindo MSE durante o ano girava em torno de vinte a trinta adolescentes, todavia, no ano de 2020, com os trabalhos do judiciário sendo paralisados por um tempo e depois com sua volta gradual, não houve encaminhamento de adolescente para o CREAS e, no ano de 2021 foram encaminhados 8 adolescentes para a instituição.

Nesta fase foram determinados os seguintes critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa. **Critérios de inclusão:** Estar cumprindo medida socioeducativa em meio aberto na cidade de Teixeira de Freitas, Bahia no CREAS-medidas do município no período de realização da pesquisa; ser funcionário da instituição que está acompanhando os adolescentes no período da pesquisa. **Critérios de exclusão:** Não ter escolaridade compatível com o minicurso (ensino fundamental incompleto); Ter tempo restante de cumprimento de Medidas Socioeducativa menor que 3 meses; Ter horário escolar ou de trabalho incompatível

com os horários da pesquisa; Não ter interesse em participar da pesquisa; Não ter autorização dos responsáveis para participar da pesquisa; Não ser técnico de nível superior ou médio; Não ser o técnico de referência dos adolescentes que participação da pesquisa; Não estar vacinado de acordo com sua faixa-etária na época da realização do minicurso. Portanto, nesta etapa, foram identificados 5 adolescentes aptos para participar da pesquisa.

A sexta fase diz respeito à coleta de dados. Algumas técnicas foram escolhidas para a coleta de dados na pesquisa-ação. Diferentemente das pesquisas que seguem modelos clássicos da investigação científica em que as técnicas se exemplificam através de padronização, a pesquisa-ação acaba escolhendo expressões mais flexíveis. Foram utilizadas: a entrevista individual e coletiva; questionário; observação participante; diário de campo; e a análise de conteúdo. Os dados também foram coletados através da realização de um minicurso de língua inglesa que contou com 15 encontros semanais de aproximadamente 2 horas e tentando se adaptar à disponibilidade de horários e tempo dos participantes, levando em consideração a pandemia de covid-19.

Ainda na sexta fase, foram adotadas metodologias ativas para a consecução do minicurso, já que, conforme entendimento de Veit (2016), as metodologias ativas podem ser de grande auxílio no ensino da língua inglesa como forma de potencializar a aquisição de línguas estrangeiras, visando promover em seus aprendizes a autonomia e a criticidade, uma vez que, estas têm como foco principal ensinar para entender, além de criar problemas para serem solucionados, e estimular a autonomia nos aprendizes.

A amostra foi composta por 12 adolescentes em conflito com a lei, 08 que participaram do projeto no ano de 2019 e 4 que participaram do projeto no ano de 2021. Dos 12 participantes 3 eram do sexo feminino e os demais do sexo masculino. Também foram entrevistados e responderam a questionários a assistente social, o advogado, as psicólogas e a educadora social da instituição. A coleta de dados foi realizada de maneira separada entre os grupos de entrevistados. Entre os adolescentes foram utilizados questionários, entrevistas, diário de campo e um minicurso de língua inglesa visando explicitar os processos de aprendizado desse público da língua inglesa no minicurso, mas também sua trajetória educacional. Já em relação aos profissionais da instituição foram usadas entrevistas semiestruturadas e o questionários visando a compreensão dos desafios enfrentados para a inserção dos adolescentes em atividades extraescolares e a possibilidade de o inglês em tais locais.

A sétima fase configurou-se através da análise e interpretação dos dados que foram coletados. A análise e interpretação dos dados na pesquisa-ação são um ponto bastante

discutível. Há análises em que os procedimentos escolhidos se assemelham aos da pesquisa clássica, o que leva ao caminho: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há, contudo, pesquisas em que se valoriza a discussão sobre os dados coletados, de onde decorre a interpretação de seus resultados. Nesses casos a interpretação se dá baseada precipuamente nos dados obtidos empiricamente. Nesta pesquisa, devido à exiguidade do tempo de execução e todas as implicações de se fazer pesquisa de campo em meio a uma pandemia, foram utilizados os métodos clássicos de análise de dados, privilegiando-se a discussão dos dados obtidos com os envolvidos no processo da pesquisa, principalmente os profissionais do CREAS, para que se aventasse a possibilidade de dar continuidade ao projeto.

A oitava fase diz respeito à elaboração de um plano de ação, pois a pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação. Isso implica a elaboração de um plano ou projeto que indique: a) quais os objetivos que se pretende atingir; b) a população a ser beneficiada; c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados. Nessa fase buscou-se, em conjunto com os profissionais do CREAS, alternativas para que o minicurso de torne algo perene, que possa ter continuidade na instituição, seja pensando-o como projeto de extensão ou um projeto patrocinado pela própria prefeitura, que avance para além da pesquisa e possa se tornar algo permanente para os adolescentes.

E, por fim, na nona fase há divulgação dos resultados que se confunde com a fase de elaboração do plano de ação, porém, como diferença nesta última fase o plano de ação, que seria específico para aquela população pesquisada, pode ser divulgado externamente para setores interessados, por meio de congressos, conferências, simpósios, meios de comunicação de massa ou elaboração de relatórios com as mesmas formalidades dos outros tipos de pesquisa.

3 – ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI – CONCEITOS JURÍDICOS, SOCIOASSISTENCIAIS E SOCIOLÓGICOS PERTINENTES.

Esta pesquisa trata de ensino e aprendizagem de língua inglesa para um público específico, os adolescentes em conflito com a lei, como atividade extraescolar ressocializante. Este é um projeto interdisciplinar que envolve tópicos do Direito, do Serviço Social, da Sociologia, da Antropologia, da Linguística, e da Linguística Aplicada. Portanto, esse capítulo se dedicará a elucidar os principais conceitos e pressupostos utilizados no que se refere ao Direito, à Sociologia e ao Serviço Social. O Segundo capítulo se dedicará exclusivamente aos conceitos e pressupostos da linguística e da linguística aplicada. Optou-se primeiro por desenvolver conceitos relacionados à violência, e aos sujeitos que a sofrem e sobre o modo e perspectivas nas quais ela será abordada e depois conceitos diretamente ligados ao aprendizado deste público por ser uma divisão considerada mais didática e facilitadora do entendimento da pesquisa. Suas partes são independentes e podem ser lidas de acordo com a área de interesse do leitor em conjunto com a análise de dados.

3.1 PERSPECTIVA JURÍDICA DA PESQUISA

Nesta seção, dedicada a desvendar os conceitos jurídicos e socioassistenciais pertinentes ao tema pesquisado, cabe primeiro elucidar de que conceito de direito se está partindo. Segundo Alysson Mascaro (2016), existem três caminhos da Filosofia do Direito Contemporânea. Passa-se a examiná-los mais pormenorizadamente para que se esclareça qual a abordagem encampada por esta pesquisa.

O primeiro caminho seria o do juspositivismo definido por Mascaro (2016, p.277) “como um campo de legitimação e de aceitação do direito e das instituições políticas e jurídicas”, que o autor diz poder se chamar de visão estatal, formalista, institucional, liberal, ou, em amplo sentido, juspositivista. Aqui, na visão do autor, estão alocados a maior parte dos teóricos do direito, apesar de suas variações, podendo compreender os normativistas radicais quanto pensadores ecléticos e até mesmo os moralistas.

O segundo grande campo dessa divisão jusfilosófica reside num ponto de vista não formalista, não liberal, e que vai em direção a uma percepção realista do fenômeno jurídico (MASCARO, 2016). É uma posição não juspositivista, mas sem o entendimento profundo e crítico do marxismo. Para Mascaro “Como o marxismo também é não juspositivista, por dupla

exclusão é que se há de apontar um caminho ao mesmo tempo não juspositivista e também não marxista” (2016, P.277). O autor pretende nomeá-lo por uma alcunha própria, chamando esse campo de **filosofia do direito do poder** (grifo nosso), ou até mesmo existencialista num sentido lato. Segundo o autor, (...) “dentro dele, estão tanto as filosofias do direito propriamente existenciais bem como as perspectivas que desvendam o poder para além das normas jurídicas, como a do decisionismo ou a da microfísica do poder”. (2016, p.277).

Ainda segundo Mascaro (2016), a terceira grande perspectiva jusfilosófica é a **filosofia do direito crítica** (grifo nosso). Para o autor, tal via tem no marxismo o seu mais importante e pleno caminho. Para ele “O marxismo representa a crítica mais profunda e o horizonte mais amplo da transformação social, política e jurídica, porque há de investigar os nexos históricos e estruturais do direito com o todo social, e daí a sua plenitude para a filosofia do direito”. (2016, P.277).

Na visão de Mascaro (2016), compartilhada pela autora, se a trilha juspositivista é a selecionada se reduz o direito à sua elaboração e manifestação estatal. O jurídico acaba sendo enredado pelo normativo estatal. Assim, o autor considera que o juspositivismo seria a mais reducionista das visões jusfilosófica da atualidade. Já no segundo campo, não juspositivista, o autor considera que a compreensão do direito daria um salto qualitativo. O direito não seria mais limitado às normas jurídicas estatais. Ali podem ser vistas subjacentemente, normas jurídicas, as relações de poder, que são concretas, históricas, sociais, desde as maiores decisões da pretensão estatal até a microfísica do poder. Para Mascaro (2016), “As filosofias do direito não juspositivistas buscam, então, escapar do reducionismo formalista”.

No ponto de vista de Mascaro (2016, p.277) “somente o marxismo consegue ser a plena compreensão do direito”. A explicação para tal posicionamento seria a de que ele não apenas amplia o campo analítico do direito do campo da norma jurídica para o do poder, mas também compreende os nexos mais profundos das próprias relações de poder. “Assim sendo, a totalidade das relações sociais está em análise na filosofia do direito marxista, que se revela, então, o mais vasto e pleno caminho jusfilosófico contemporâneo” (2016, p.277). Portanto, se torna inevitável que nos limites desta dissertação seja adotado a posição jusfilosófica crítica do Direito, pois neste projeto não se buscou apenas legitimar as normas estatais ou enxergá-las como absolutas, de forma positivista ou formal, mas entender o Direito dentro de seus nexos e relação de poder com vistas a compreender as possibilidades de inserção da língua como algo relevante para a ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei.

Na mesma direção, aparece o conceito jurídico de Direito de Lyra Filho (1982), que,

fugindo de caminhos juspositivistas ou mesmo formalistas, define o que seria Direito em seu livro “o que é direito” (LYRA, 1982). Para ele o direito pode ser definido da seguinte forma:

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contra-dizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas. Quando a burguesia, em avanço e subida, desafiou as discriminações aristocrático-feudais ela colocou o problema da igualdade; e quando essa mesma burguesia se encarapitou no poder e negou a igualdade real em suas leis, desencadeando a crítica marxista, que mostrava a fonte das desigualdades, foi a contradição apontada que indicou o caminho para o socialismo; quando o socialismo degenera em opressão burocrático-autoritária, falando em nome duma classe proletária, a que mecanismos estatais negam a real participação no poder, é também esta contradição que gera o movimento para democratizar o “socialismo” implantado, que se deixou engordar em dominação-repressão. (p.56)

Para Lyra, “Direito é o reino da libertação, cujos limites são determinados pela própria liberdade. Moral é o reino da contensão, em que a liberdade é domada” (1982, p.59). Ele afirma que ambos são “conquistas sociais, históricas e fortemente condicionadas pela estrutura social, onde emergem, na oposição, no contraste de modelos diversos conforme a divisão de classes e grupos dominadores e dominados, cujas normas estão sujeitas aos critérios de legitimidade, histórica também, isto é, definida pelo padrão mais avançado, ao nível do tempo presente”. (1982, p.59).

Lyra (1982) termina seu livro contando uma anedota atribuída a Marx, segundo ele o autor dizia, com humor, que “ninguém luta contra a liberdade; no máximo, luta contra a liberdade dos outros...” Para Lyra é aí que reside o motivo de toda sociedade ser espoliativa e opressora, pois os grupos e classes dominantes cuidam de si, à custa dos demais. Segundo ele:

“(…) Porém o princípio jurídico fundamental (isto é, a matriz de todos os outros, que se vão desvendando no processo libertador e inspiram a avaliação de qualquer norma) já foi conscientizado e expresso, no tempo histórico, para guiar-nos, como bússola da luta pelo Direito e desmentido a qualquer ordem que, de jurídica, tenha somente o nome, falsamente invocado. Foi Marx igualmente quem o registrou, assinando juntamente com Engels um documento célebre, no qual se lê: “o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos”. Isto é que é Direito, na “essência”, modelo e finalidade. Tudo o mais, ou é consequência, a determinar no itinerário evolutivo, ou é deturpação, a combater como obstáculo ao progresso jurídico da humanidade”. (1982, p.59)

Também será usado o conceito de pluralismo jurídico de Wolkmer (1997) que diz que o principal núcleo para o qual este se direciona é a negação de que o Estado seja o centro único do poder político e a fonte exclusiva de toda a produção do direito. Esta é uma perspectiva

descentralizadora e antidogmática que pleiteia a supremacia de fundamentos ético-político-sociológicos sobre critérios tecno-formais positivistas. Assim, o autor define pluralismo jurídico como a multiplicidade de manifestações ou práticas normativas num mesmo ambiente sócio-político, mediadas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de surgir nas necessidades existenciais, materiais e culturais. A importância da discussão do pluralismo se dá pelo fato de que o aparato de regulamentação estatal liberal positivista e a cultura normativista lógico-formal já não consegue dar respostas adequadas aos conflitos. As atuais exigências ético-políticas colocam a obrigatoriedade da busca de novos padrões normativos, que possam melhor solucionar as demandas específicas advindas da produção e concentração do capital globalizado, das profundas contradições sociais, das permanentes crises institucionais e das ineficazes modalidades de controle e de aplicação tradicional da justiça.

Nesta pesquisa o conceito de crime será abordado pela perspectiva de Aguiar (1984) sendo este o conjunto de atos que o poder exorciza por ofender a ideologia e costumes dominantes, o equilíbrio social imposto, a segurança da dominação, a desigualdade social ou a própria sobrevivência do poder. Cada poder dominante, por meio das leis ou dos costumes, tipifica as condutas que devem ser apenadas, determinando também o teor da pena e os ritos de julgamento. Para o autor, a própria estrutura econômico-política que produz a desobediência à sua essência. Tomando o Brasil como exemplo, há um sistema de produção caracterizado por violenta concentração de renda e de uma estrutura política centralizadora que detém a condicionalidade do jogo político, isto é, a qualquer momento pode-se inverter a direção do caminho normativo-político. No país é alta a violência famélica, direta ou indiretamente, que se concentra sobre a propriedade, sobre os bens de consumo, pois os próprios marginalizados são bombardeados com propagandas de bens, serviços, ideias e pessoas. Tudo pode ser comprado, como consequência, tudo pode ser furtado, roubado, e a vida humana será apenas um obstáculo para o atingimento da obtenção das coisas que, se não pode ser comprada com dinheiro, será adquirida pela violência, segundo o autor, um dos modos originários de aquisição de propriedade.

3.2 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Alguns conceitos sociológicos também são de suma importância para a consecução desta pesquisa, pois está-se diante de um problema social, o conflito de adolescentes com a lei,

cujas raízes também podem ser encontradas em nosso sistema social, em suas consequências e modos de tratar tal público. Assim, passar-se-á a tratar de alguns aspectos sociológicos que moldarão as intervenções dentro desta pesquisa.

O primeiro conceito a ser apresentado é o de cultura baseado em Gramsci (1982). Tal definição parte das reflexões dele sobre ideologia, hegemonia e consciência histórica. Para o autor, pode-se conceber a cultura como um modo de produção de vida em sociedade vinculado ao trabalho intelectual. Enquanto a ideologia constitui uma espessa camada das visões de mundo ordenadoras e orientadas das *práxis* históricas-sociais, a hegemonia opera a articulação entre estruturas e superestruturas da vida social (meios de produção e instituições organizativas da vida social) A consciência histórica subentende a emergência da consciência de classe vinculada às práticas de transformação ou conservação da vida social. Assim, o conceito de cultura de Gramsci abordará o modo em que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa se entrelaçam às peculiaridades culturais dos adolescentes em conflito com a lei que estarão aprendendo o idioma.

Outro conceito que será utilizado no projeto é o de subalternidade de Spivack (2010), pois os adolescentes em conflito com a lei podem ser considerados como subalternos com todas suas implicações. A autora também bebe na fonte de Gramsci que define a condição de subalternidade como o domínio de uma classe social pela visão cosmológica de outras classes sociais, mas não descarta as possibilidades de rebelião intelectual e surgimento de novas formas de pensamento e ação política. Para Spivack (2010), o sujeito subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida. Ela denuncia que nenhum ato de resistência pode acontecer em nome do subalterno sem que esse esteja envolto no discurso hegemônico. Assim, não há mudança substancial, o subalterno permanece silenciado.

Este trabalho também sofre influência do conceito de reconhecimento de Honneth (2009). Resumidamente, a tese central do autor é a de que a identidade dos seres humanos é determinada dentro um uma marcha intersubjetiva mediada pelo processo do reconhecimento. Este reconhecimento acontece através de três instâncias: do amor, da solidariedade e do direito. A inexistência de reconhecimento intersubjetivo e social seria a fonte de conflitos sociais. Em suma, para o autor, os embates sociais se originam na luta pelo reconhecimento intersubjetivo e é esta luta o fator desencadeador das mudanças sociais. Portanto, a ausência de reconhecimento é o estopim para conflitos sociais. Nas palavras do mestre: "Os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo(amor), na prática institucional (justiça/direito) e na convivência em comunidade

(solidariedade) (HONNETH, 2009) Tal conceito se torna interessante ao se analisar os conflitos vivenciados por esses adolescentes em conflito com a lei e pode dar uma interessante pista sobre suas origens e rumos para seu enfrentamento.

Dentro do interesse de ensinar o inglês de forma descolonizada também deve ser inserida bibliografia no que tange ao que seria a descolonização e seus aspectos principais. O referencial teórico dos estudos decoloniais é importante por estar centrado em uma epistemologia dada a partir da América Latina. A definição de colonialidade do poder e sua vertente que versa sobre a colonialidade do saber, descritas no texto Giro Decolonial de Luciana Balestrim (2013), são importantes para esse texto, pois, se trata de ensino da língua do imperialismo mundial que se dá, dentre outras formas, também através da indústria cultural americana e, por conseguinte, da língua. Outra questão importante que surge dos estudos decoloniais seria o fato de que o próprio capitalismo estaria atrelado a noções raciais, de gênero e de trabalho específicas das quais advieram em grande parte, as desigualdades sociais vivenciadas ainda hoje nos países da América Latina.

3.3 DESCONSTRUINDO MITOS – DADOS SOBRE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Com o arcabouço jurídico e sociológico sobre o qual se dará esta pesquisa bem delineado e partindo de tais pressupostos, urge desconstruir mitos que prejudicam a compreensão do público e do objeto desta pesquisa. A visão do senso comum se baseia na premissa de que atos infracionais cometidos por adolescentes seriam uma dos maiores motivos da violência observada na sociedade. Entretanto, este pensamento falacioso não leva em conta que, proporcionalmente em relação ao fenômeno total da violência, essa afirmação é incorreta. Tal premissa também ignora o fato de as trajetórias de tais indivíduos serem, em grande parte, marcadas por violações de direitos. Cabe então, a este tópico desconstruir algumas dessas visões distorcidas com dados.

Existe culturalmente uma percepção social de que a prisão dos adolescentes em conflito com a lei diminuiria os índices de violência. Entretanto, a ligação do crime à imagem de adolescentes, até mesmo no lugar de protagonistas, não encontra base nos levantamentos e estudos sobre a violência. De acordo com dados da pesquisa realizada pelo CNJ (2019) a taxa de reentrada de adolescentes no sistema socioeducativo entre 2015 e 2019 foi de 23,9%, ao se considerar a ocorrência de novo trânsito em julgado essa taxa cai para 13,9%. Já em relação

aos adultos, dados obtidos em base de dados processuais da Replicação Nacional permitiram concluir que no mínimo, dos adultos com processos criminais registrados nos tribunais de justiça da maior parte do Brasil (excetuando-se Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pará e Sergipe), 42,5% reentraram no sistema justiça entre 2015 e 2019.

Esses dados obtidos pela pesquisa (CNJ, 2019) mostram que a taxa nacional de reincidência no sistema prisional (42,5%) equivale a praticamente o dobro da taxa de reincidência do Sistema Socioeducativo (23,9%) o que pode ser interpretado como uma maior habilidade deste último na interrupção da trajetória do conflito com a lei. Esse enorme contraste também parece ser um robusto indicativo de que o crescimento do sistema prisional para a parte do público hodiernamente abarcado pelo Sistema Socioeducativo, mediante a redução da maioria penal, provavelmente agravaria as estatísticas de criminalidade no Brasil.

Além disso, a pesquisa (CNJ, 2019) apontou que adolescentes entram no Sistema Socioeducativo principalmente pela prática de atos infracionais equiparados aos crimes de porte de arma, roubo, furto e tráfico de drogas. A tendência também se verifica no âmbito do sistema prisional. À exceção do primeiro, todos os demais atos estão diretamente relacionados a vulnerabilidades socioeconômicas, indicando, por um lado a seletividade de ambos os sistemas quanto ao público sobre o qual incidem e, por outro, a necessidade de serem aprimoradas as políticas públicas que visem à redução das desigualdades socioeconômicas como estratégia para diminuição dos ilegalismos.

3.4 LEGISLAÇÃO APLICÁVEL

Nesse tópico será abordado todo o arcabouço normativo pertinente aos objetos dessa pesquisa, passando pela carta magna até as portarias que disciplinam e regem o acompanhamento dos adolescentes em conflito com a lei. Começar-se-á, então, pela legislação suprema do sistema normativo brasileiro. Após um desenvolvimento histórico complexo, a constituição de 1988 adotou, em especial nos seus artigos 227 e 228, a Doutrina das Nações Unidas de Proteção integral dos Direitos da Criança, estabelecendo como norma de caráter constitucional a imputabilidade penal em 18 anos, sujeitando os autores de atos criminais definidos em Lei com idade inferior a esta às normas da legislação especial. Em 1990 a lei especial foi materializada, recebendo o nome de Estatuto da Criança e Adolescente – ECA. Tal legislação estabeleceu um modelo de responsabilidade penal juvenil para adolescentes a partir dos doze anos de idade até os 18 anos de idade, sujeitando-o às sanções juvenis até os 21 anos

de idade por fatos cometidos na adolescência (SARAIVA, 2016).

Deste modo, os adolescentes que incorrem em atos infracionais devem ser responsabilizados por seus atos. O conceito de ato infracional definido no ECA como: “Art. 103. [...] a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Portanto, de modo leigo, pode-se definir o ato infracional como um equivalente aos crimes cometidos pelos maiores de idade, mas que não são apenados de acordo com o descrito no Código Penal, mas com Medidas Socioeducativas. Deste modo, os jovens que cometem atos infracionais são responsabilizados de acordo com o ECA, o qual prescreve a aplicação de medidas socioeducativas.

Já as medidas socioeducativas, que são a forma de responsabilização dos adolescentes quando cometem ato infracional, são enumeradas no ECA, sendo as seguintes:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Elas podem ser melhor compreendidas através do que é enunciado na lei 12.594 de 2012 conforme descrito no artigo 1º:

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no Estatuto da Criança e Adolescente), as quais têm por objetivos:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Algumas dessas medidas são cumpridas em meio fechado, com privação de liberdade, e outras em meio aberto, sem privação de liberdade. As medidas objeto desta pesquisa são as que são cumpridas em meio aberto, sem privação de liberdade, destinadas a infrações de menor potencial ofensivo.

A par da definição do que seria o ato infracional, do que seriam as medidas socioeducativas e suas modalidades, há que se esclarecer como a execução dessas medidas está organizada em território nacional. Para regulamentar e organizar a operacionalização da

execução das Medidas Socioeducativas foi criado o SINASE, que é a sigla utilizada para denominar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, buscando regulamentar as maneiras pelas quais o Poder Público, por meio de órgãos e agentes, prestará o acompanhamento que é de direito dos adolescentes que incorrem em ato infracional. O SINASE constitui-se, pois, na lei de execução de medidas socioeducativas, sendo considerado um documento teórico-operacional para execução dessas medidas. (GIÁCOMO, 2016).

A meta do SINASE, é materializar a política pública voltada aos adolescentes que cometem atos infracionais e seu núcleo familiar. O sistema tem índole intersetorial, e busca ofertar abordagens alternativas dentro das instituições públicas necessárias (GIÁCOMO, 2016). Isto posto, cabe agora passar a compreender quais seriam esses órgãos e equipamentos em que são executadas as Medidas Socioeducativas.

O SINASE tem uma relação bastante próxima com o SUAS – Sistema Único de Assistência Social. O SUAS absorve e faz parte do SINASE, visto que na Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS) há expressa citação ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais pelos CREAS e, até os CRAS, devem fazê-lo, porquanto o atendimento do jovem autor de ato infracional e seus pais/responsáveis é previsto no art. 8º da Lei nº 12.594/2012 (GIÁCOMO, 2016). Assim, deve ficar claro que os CREAS e CRAS são primordiais para a identificação dos motivos determinantes do comportamento infracional e para que se aventem soluções de questões a essa relacionadas.

Entretanto, o atendimento desses adolescentes não pode se limitar ao CREAS e ao CRAS, devendo passar por todos os equipamentos públicos necessários e até mesmo particulares, pois o atendimento deve se dar em rede. Assim, patente é a necessidade que os equipamentos da Assistência Social articulem acompanhamento com outros órgãos da rede de proteção à criança e ao adolescente que possam vir a existir no município e com todo o sistema de justiça da Infância e Juventude.

No caso desta pesquisa o foco será os atendimentos desenvolvidos no CREAS, especificamente o CREAS-Medidas, que é o equipamento que executa o serviço de cumprimento de Medidas Socioeducativas no Município de Teixeira de Freitas. Neste local são acompanhadas Medidas Socioeducativas em meio aberto e é disponibilizada equipe multiprofissional que conta com advogado, psicólogo, assistente social, coordenador e educador social.

4 PROPONDO O INGLÊS COMO ATIVIDADE EXTRAESCOLAR RESSOCIALIZANTE

To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization. (FANON, 1967, pp. 17-18, apud PENYCOOK)

...aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática. (Henry A Giroux)

Para fins didáticos, como já mencionado, os referenciais teóricos da pesquisa foram divididos entre os capítulos um e dois. Essa escolha metodológica não interfere nem diminui o caráter interdisciplinar da pesquisa, pois todos os temas são trabalhados de forma holística. O segundo capítulo agrupa temas ligados aos processos de ensino e aprendizagem e buscará elucidar conceitos e pressupostos da Educação, linguística e linguística aplicada e os motivos das escolhas feitas por essas concepções teóricas.

Assim, oportunas são as duas epígrafes escolhidas para este capítulo, porquanto refletem as próprias contradições que aqui serão tratadas, já que aprender uma língua estrangeira pode ser tanto um meio de opressão quanto um meio de trazer empoderamento para seu aprendiz, dependendo da abordagem que é dada a esse empreendimento.

4.1 POR QUE SITUAR ESTA PESQUISA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

No que concerne ao campo de pesquisa disponível para os estudos em linguagem, decidiu-se situar este projeto no campo da linguística aplicada. Cabe então neste tópico aclarar as motivações desta decisão. Silva (2018), alerta que para muitos estudiosos a Linguística Aplicada é considerada uma área de estudo que trata das questões ligadas à linguagem, preocupando-se com suas práticas de uso, a prática social e a aprendizagem da língua materna ou estrangeira.

Segundo Davis e Elder (2004, *apud* SILVA, 2018), a Linguística Aplicada é usada para solucionar eventuais diversidades que envolvem a utilização da língua, destacando-se como alguns de seus objetos de estudo: como as línguas podem ser mais bem ensinadas; como os profissionais das línguas podem ser melhor assistidos; como a aquisição de uma língua deve

acontecer, dentre outros aspectos. Davis (2007, *apud* SILVA, 2018), observa que a Linguística Aplicada é basicamente definida por suas ações, no que diz respeito ao campo de aquisição de língua, e, por conseguinte, da língua inglesa pode-se citar como ações importantes: Aquisição de segunda língua; utilização de gramática; linguagem ligada à identidade; avaliação do inglês como língua globalizada. Assim dado, o público desta pesquisa e a abordagem que se pretende dar a ela, o campo da linguística aplicada se mostrou o mais adequado.

Segundo Moita Lopes (2010) o campo de pesquisa da Linguística Aplicada começou na década de 40 do século XX, com interesse em desenvolver o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Assim, ela inicia focando em ensino/aprendizagem de línguas. Essa área se inicia como resultado dos avanços da linguística no século XX, constituindo-se, preliminarmente, como o estudo científico de línguas estrangeira e acabando por abarcar a tradução (LOPES, 2010).

Nesse sentido, Moita Lopes (2010) teoriza a linguística como indisciplinar no sentido de não necessitar se constituir como uma disciplina, mas como uma área nômade, pensando para além dos paradigmas consagrados e que dificultam a real compreensão dos fenômenos atuais. Para ele, uma LA que seria mais bem sucedida em termos transdisciplinares, pois romperia as barreiras disciplinares continuamente se transformando. Essa perspectiva da interdisciplinaridade em LA exige um nível grande de teorização inter/transdisciplinar. Tal característica se amolda aos métodos e objetivos deste projeto que engloba diversas áreas do conhecimento a fim de se aproximar do objeto de estudo de uma forma holística. O fato é que as áreas de conhecimento mudam e novos modos de produzir conhecimento são construídos, e aos pesquisadores, como sempre, cabe escolher os caminhos a seguir. Para entender melhor os aspectos inovadores da Linguística Aplicada, Rojo (2007), por exemplo, distingue práticas transdisciplinares e práticas interdisciplinares:

[...] “práticas de investigação interdisciplinares enfocam o objeto a partir de múltiplos pontos de vista disciplinares, com ou sem interação entre esses pontos de vista, mas não chegam a (re)configurar o objeto no campo de investigação da LA, constituindo-o como complexo, isto é, como “um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação”. Já os “percursos transdisciplinares de investigação geram configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência.”

Em termos práticos, para os fins deste projeto, a questão não é definir se a Linguística Aplicada é transdisciplinar, interdisciplinar ou até mesmo indisciplinar, mas o fato de comunicar campos do conhecimento diversos na investigação sobre respostas a questionamentos da linguística socialmente relevantes. Portanto, a Linguística Aplicada foge da simples situação de uma disciplina dos estudos linguísticos e é erguida ao nível de um campo do conhecimento, que se levanta apoiada em uma visão inter/multi/pluri/transdisciplinar e na qual várias disciplinas acabam por se emaranhar.

Destarte, na LA as indagações que as Ciências Sociais propuseram à modernidade e os questionamentos sobre como o ser social era teorizado de forma uniforme, tendo as diferenças que o transpassam invisibilizadas no empenho de beneficiar aqueles postos em lugar de superioridade nas desigualdades sociodiscursivas, foram absorvidas ao fazer o grande campo das Ciências Sociais e Humanas se repensarem em relação à visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*. As implicações do redimensionamento do sujeito social são primordiais nessa posição e têm desbocamentos epistemológicos decisivos (LOPES, 2010). A linguística aplicada se tornou campo privilegiado para os debates desse projeto, pois nele coloca-se sob esse prisma as questões da violência e criminalidade entre adolescentes em conflito com a lei, tema que é perpassado por diversos desses assuntos socialmente relevante que estão sendo re teorizados, como questões colonialistas, racistas, de gênero, dentre outras. E, como tais questões sociais transpassam os processos de aprendizado desses adolescentes, especificamente o aprendizado da língua inglesa.

4.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA/INTERNACIONAL – POR UM ENSINO DE LÍNGUA DESCOLONIZADO E MULTICULTURAL

The very concept of an international, or world, language was an invention of Western imperialism. (Ndebele, 1987, pp. 3-4 apud Pennycook)

Esse tópico se dedica a aclarar com qual conceito de língua inglesa este projeto se identifica e quais os objetivos da abordagem escolhida. Pennycook (2018) em seu livro *The cultural Politics of English as an Internaconal Language*, informa que a difusão mundial do inglês, com suas conexões com a exploração colonial e as desigualdades contemporâneas, fomentadas pela globalização e pelas ideologias neoliberais, não pode ser compreendida sem olhar os seus aspectos culturais, políticos e ideológicos. Portanto, o ensino da Língua Inglesa

(*ELT – English Language Teaching*), e o projeto global que apoia a difusão do inglês é inevitavelmente ligado a questões de poder. Qualquer discussão do inglês como língua global e suas implicações educacionais não podem ignorar o fato de que longe de ser uma solução para desmantelar relações desiguais de poder ele é parte do problema. O inglês continua uma língua massivamente dominante nas relações globais, continua a ameaçar culturas, outras linguagens e formas de conhecimento, pode interromper a aspiração educacional de muitos e contribuir para a reprodução de muitas desigualdades globais.

Penycook (2018) também alerta que a discussão sobre a dispersão global da língua inglesa vem sendo dominada nos últimos 20 anos pelo *World Englishes (WE)*, estudado proeminentemente por Kachru, (1992) e mais recentemente pela emergência dos estudos do inglês como língua franca (ELF). Para o autor, o modelo de três círculos de Kachru certamente mudou o modo como o inglês era visto. Mas esse modelo também falhou em traduzir questões de poder, acesso e desigualdade. Ele ainda alerta que o WE, embora pareça trabalhar a partir de uma agenda política inclusiva em sua tentativa de ter os “novos ingleses” reconhecidos como variedades do inglês, em última análise, tem sido excludente, pois opera ao longo das linhas nacionais e de classe de maneiras a negligenciar todas as lutas políticas e culturais em relação à língua. Assim, para Penycook (2018), o modelo dos três círculos, é uma construção do século 20 que sobreviveu à sua utilidade.

Em relação ao inglês como língua Franca, Pennycook (2018) avalia que seria uma modalidade mais promissora, pois preencheu a lacuna do modelo de inglês que permanece ligado às identidades nacionais. O autor considera a abordagem da língua do ELF como um pouco mais promissora, pois não funciona como os modelos de base nacional ou de classe, apesar de não haver atenção suficiente no que o autor chama de inglês que vem de baixo ou em relação às interações cotidianas das classes que não fazem parte da elite. Ainda assim, as pesquisas em ELF são dificultadas pela profunda desconexão entre o desejo de identificar e promover a ELF e a injusta distribuição de tais recursos em um mundo neoliberal. Para Penycook (2018), enquanto a abordagem do ELF tem sido capaz de evitar alguns problemas do foco do WE nas variedades baseadas em classe e nacionalidade e podem proporcionar uma visão mais móvel e aberta do inglês, Ele continua não discutindo adequadamente questões de poder. Enquanto a abordagem do WE centrou sua luta entre o antigo centro colonial e sua descendência pós-colonial a abordagem do ELF dedicou sua luta na dualidade dos falantes nativos e não nativos. Todavia, nenhum desses locais de disputa envolve questões mais amplas de poder, desigualdade de classe ou acesso.

Assim, para entender o ELT no contexto mais amplo da difusão global do inglês, é essencial entender o inglês em relação à globalização, neoliberalismo, exploração e discriminação, mas também precisa-se entender a linguagem em relação ao poder que não opera nem com uma visão utópica da diversidade linguística, nem com um pressuposto distópico do imperialismo linguístico.

Mais importante para compreender a difusão global do inglês é a compreensão das maneiras como se infiltra nos objetos de desejo das economias locais. Precisa-se avaliar a disseminação global do inglês, e o papel dos professores de inglês como seus agentes, de forma crítica e cuidadosa, a fim de apreciar as maneiras pelas quais a demanda por inglês é parte de um quadro mais amplo de mudança, modernização, acesso e sensação de pertencimento. Isso está ligado à linguagem, à cultura, estilos e estética da cultura popular, com suas atrações particulares para a juventude, rebelião e conformidade; está enredado nas economias locais e em todas as inclusões, exclusões e desigualdades que isso pode acarretar; está relacionado com as mudanças nos modos de comunicação, desde a mudança nos usos da Internet até seu papel nas mensagens de texto; está cada vez mais arraigado nos sistemas educacionais, trazendo à tona muitas preocupações sobre conhecimento, pedagogia, cultura e currículo. Precisa-se entender a diversidade do que é o inglês e o que ele significa em todos esses contextos, e precisa-se fazer isso não com suposições anteriores sobre a globalização e seus efeitos, mas com estudos críticos da inserção local do inglês.

Portanto, com toda essa perspectiva em mente, assim como Penycook (2018) em seu livro analisa essas perspectivas do ponto de vista da Ásia, esta pesquisa analisará a língua em seus contextos e imbricações dentro do Brasil, para que se possa dar uma contribuição, ainda que ínfima, sobre os efeitos da língua inglesa em um contexto diferenciado que é a América Latina e se o ensino descolonizado e libertador da língua inglesa é possível no contexto brasileiro.

4.3 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL X EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL

Tendo em mente que este projeto se situa dentro do campo da Linguística Aplicada e conhecendo a abordagem da língua inglesa que se pretende empreender, necessária se faz a discussão sobre que tipo de educação é encampada por esta obra, o que será discutido no presente tópico. Mészáros (2008) afirma em seu livro, *Educação para além do capital*, citando Paracelso que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato

até quase a morte ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Para ele, a educação não é um negócio, é criação, não devendo qualificar para o mercado, mas para a vida. O autor aponta que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Ele acredita que a educação tem que sair do terreno estrito da pedagogia, ir para a rua, para os espaços públicos e se abrir para o mundo.

Mészáros (2008) também alerta para o fato de que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar milhões das sombras do esquecimento social cuja existência só é conhecida nos quadros estatísticos. Para ele, o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais precipuamente na questão do acesso à escola, mas dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação da política dos processos educacionais – que agravam a exclusão social – mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma visão baseada na sociedade mercantil.

Mészáros (2008) afirma que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Ele defende ainda, práticas educacionais que possibilitem aos educadores e aprendizes exercitar transformações para a mobilização de uma sociedade que em que o capital libere o tempo de lazer, sem uma educação alienante imposta pelas elites, com o objetivo de continuar a dominação do homem. Por outro lado, do ponto de vista de uma educação libertadora, seu objetivo seria metamorfosear o trabalhador em um agente político pensante, ativo e transformador do mundo.

Para Mészáros (2008), educar não é simplesmente transferir saberes, mas conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano do determinismo neoliberal. Esse é o sentido de falar de uma educação para além do capital. Essa educação implica pensar uma sociedade para além do capital. As ideias do autor vão ao encontro das de Paulo Freire (2011 p. 3), quando este diz que fenômenos de opressão acontecem “em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Segundo o autor, os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nesse tipo societário, impulsionada pelos impulsos de grupos, classes e nações dominantes, a educação necessita de uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele.

Freire (2011) continua dizendo que o oprimido não é coisa para ser libertado, ele mesmo deve se autoconfigurar responsabilmente. A vivência da liberdade só se anunciará

propriamente em uma pedagogia na qual oprimido tenha meios de, refletidamente, achar-se e conquistar-se como sujeito de seu próprio destino e história. Uma cultura construída em cima da dominação é um empecilho para as possibilidades educacionais dos que estão dentro das subculturas dos trabalhadores e marginais. Para solucionar tal empasse, o autor propõe ao homem oprimido encontrar-se por meio de uma reflexão do processo em que ele se configura, este seria o “método de conscientização”. Mas ninguém se conscientiza individualmente dos demais, para ele a consciência se constrói como consciência do mundo.

Na mesma direção, Istiván Mészáros (2008) faz uma crítica direta à sociedade capitalista que utiliza a educação como forma de reprodução do seu discurso. Para ele o capital se utiliza da educação através dos mecanismos de doutrinação e internalização para sustentar seu discurso reformista. Tais mecanismos alienantes levam a aceitar o capital como vitorioso no debate teórico sobre educação. Porém, o autor apresenta uma alternativa onde a educação ganha sentido amplo, para ele “a aprendizagem é a nossa própria vida, em todos os momentos o indivíduo interage com o meio social e nele aprende algo” (MÉSZÁROS, p.11)

Em síntese, Paulo Freire (2011), assim como Istivan Mészáros (2008), trabalha em seus projetos educacionais a consciência. Para ambos, uma reformulação expressiva da educação é impensável sem a correspondente modificação do cenário social, no qual os exercícios educacionais da sociedade devem promover suas vitais e historicamente necessários lugares de mudança. Esse pensamento é compartilhado pela autora do projeto que visa em suas práticas pedagógicas um ensino em que os aprendizes se tornem autores autoconscientes e autônomos de suas histórias.

Entretanto, em relação a toda essa concepção de educação libertadora, também existem autores que, apesar de concordar com suas ambições, podem criticar as consequências práticas de tais filosofias, pois esta é uma questão complexa que envolve múltiplas dimensões. Segundo Dalila Andrade Oliveira (2018), os ataques à educação tradicional podem levar a um estreitamento dos currículos, tendente a depreciar o conhecimento disciplinar, reforçando as ditas competências e habilidades, convergentes às novas demandas do setor produtivo para a formação da força de trabalho. Para a autora reconhecimento e redistribuição socioeconômica não se opõem em objetos de reivindicação pelos grupos demandantes, ao contrário, seriam complementares, pois a exigência de reconhecimento é também condição indispensável na distribuição de posições sociais. Para ela, na esteira de Quijano (apud, Oliveira, 2018), a subalternidade de gênero e de raça, está ligada à subordinação econômica.

Dalila (2018) Também observa que nesse cenário ambivalente, em que florescem novas experiências que contestam a narrativa moderna e que tendem a reforçar a cultura e os valores locais, também há uma reação conservadora que se expressa com uma violência discursiva surpreendente, exprimindo as formas mais arcaicas de preconceito e de opressão, tais como os projetos de “escola sem partido” e contra a chamada “ideologia de gênero”, o direito à educação continua sendo uma dívida social histórica.

Portanto, há que se considerar que esse projeto adota a pedagogia libertadora, mas de forma realista, sem desconsiderar a importância de uma inclusão social para os adolescentes, estando sua autora a par das críticas que tal abordagem pode sofrer.

4.4 A POSTURA DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Partindo de uma perspectiva de educação libertadora, ou nas palavras de Mészáros (2008), uma educação para além do capital, um fato a se levar em consideração é a relação que esses adolescentes têm com a escola formal e a postura que esta adota em relação a eles. Apesar de se estar falando de um projeto que será realizado em ambientes extraescolares, o relacionamento que o jovem tem com o idioma, e mesmo com o aprendizado em geral, foi forjado por suas experiências na escola. Então, qual seria a relação deles com o colégio segundo a literatura disponível?

Uma pista para a responder essa pergunta surge no artigo de Aline Favaro Dias e Elenice Maria (2010). Elas informam que a apreciação histórica demonstra que a violência e a não valorização de crianças e jovens são tão remotas quanto a chegada dos invasores europeus ao Brasil. Apesar dos esforços legislativos, os atos públicos voltados à democratização da escola têm sublinhado desafios para receber os adolescentes que estão em conflito com a lei e para garantir sua permanência. Essa situação é ratificada por estudos que demonstram que a falha e a evasão escolar são situações comuns na vida dos adolescentes em conflito com a lei, lembrando que a maioria deles no momento de evasão escolar está em situação de evasão escolar.

Em pesquisa sobre reincidência escolar no Estado de São Paulo (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018) houve a constatação de que a rede pública de ensino tem dificuldade para engajar os adolescentes e ajudá-los a lidar com a frustração causada pelas dificuldades de aprendizado. Em relação às causas da evasão escolar entre adolescentes de 15 a 17 anos no Brasil o estudo

concluiu que o fator mais determinante, na opinião dos jovens, é o desinteresse pela escola provocado pela falta de significado e de qualidade das atividades escolares e, portanto, pela sua decorrente falta de atratividade. O estudo aponta como cruciais os déficits de aprendizado que os jovens acumulam ao longo de sua trajetória escolar que os levam ao desengajamento e reprovações que podem abalar a confiança em sua capacidade de ter sucesso nas atividades escolares, ou mesmo, criar defasagens que podem limitar a identidade do jovem e seu sentimento de pertencimento para com o restante da turma.

Ainda no estudo do Instituto Sou da Paz (2018) em relação à dificuldade de obter matrícula escolar, alguns os profissionais da Fundação CASA ouvidos afirmaram que existem casos em que há escolas que se recusam a receber adolescentes que cumpriram medida de internação. Uma valiosa observação da pesquisa é o fato de que a interrupção dos estudos foi subsequente à entrada no mundo infracional para a maior parte dos adolescentes. Quase dois terços dos entrevistados que abandonaram a escola o fizeram quando já tinham cometido a primeira infração. Os pesquisadores, então inferem que é possível que a ampliação de contatos ligados ao mundo infracional estimule o mau desempenho e desvalorização da escola.

Um fato que saltou aos olhos na pesquisa do Instituto Sou da Paz (2018) foi a recusa das instituições escolares em receber os adolescentes que cometeram atos infracionais. Para Digiácomo (2016) casos como este advém da falta de entendimento do que significa - e como dever ser garantido - o Direito à Educação que, segundo a lei e à Constituição Federal, o Estado (através dos vários Sistemas de Ensino e instituições públicas e privadas que dele fazem parte) tem a obrigação de assegurar a todos, assim como de qual é a posição da escola dentro do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. O autor também enfatiza que tais situações decorrem, igualmente, de uma posição preconceituosa e discriminatória no que diz respeito a tal público que, logicamente, vai contra os mais básicos princípios que comandam o assunto e que contraria a própria coerência e o "bom senso", dado que são exatamente estes jovens (julgados como "rebeldes", "indisciplinados" e até mesmo rotulados preconceitualmente como "infratores") que mais necessitam não só da educação formal, que lhes sirva de meio transformador de suas realidades, mas de uma Educação que respeite o art. 205, da CF, ou seja, que proporcione o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (DIGIÁCOMO, 2016).

Digiácomo (2016) ainda alerta para outro ponto da inclusão na escola que deve ser levado em conta. Para ele não pode ocorrer apenas o encaminhamento do jovem para a escola, sem que a instituição realmente tenha interesse em dar continuidade aos estudos ou sem o

preparo adequado para recebê-los, isentos de preconceito e discriminação. A mera garantia formal do direito à educação, através a matrícula e frequência obrigatórias em instituição de ensino, não basta para que se faça a real inclusão desse grupo na educação formal. Para que isso se torne realidade há que se buscar meios pedagógicos alternativos que respeitem as especificidades características e peculiaridades dos estudantes desse grupo específico, investindo até mesmo em novas metodologias de ensino.

Nessa visão transformadora, segundo Luciano Amaral Oliveira (2009), o implemento da autopercepção do aluno, o apoio para a constituição de sua cidadania e o incremento de sua consciência cultural são o motivo de existência do ensino de língua estrangeira no Brasil atualmente. O objetivo do domínio de língua estrangeira está, portanto, diretamente ligado à construção social do estudante, observado como um sujeito com identidade cultural determinada que se vê diferente do outro e que convive e aceita as diferenças entre ele e o outro.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Domingos Sávio Pimentel Siqueira (2009), afirma que podem surgir em sala de aula oportunidades para trazer à baila e discutir criticamente temas importantes como identidade, ideologia, preconceito, cidadania, imperialismo, neocolonialismo, pobreza, desigualdade social, discursos homogeneizantes, consumismo, dentre outros, historicamente ausentes dos livros didáticos e das salas de aula de língua estrangeira, em especial das de inglês, sendo tais temáticas um convite ao diálogo nos moldes Freirianos.

Já no que diz respeito à importância do ensino da língua inglesa para populações marginalizadas, Vilson Leffa (2009), traz uma valiosíssima contribuição ao constatar que na década de 60 e 70 quando houve a universalização do ensino fundamental e médio, as escolas públicas de qualidade se tornaram precárias e se formaram escolas particulares em geral de qualidade. Isso ocorreu porque a gratuidade ameaçava levar o conhecimento a todos, e, em uma sociedade competitiva e não solidária, os donos do saber sempre acham um jeito de restringir o acesso ao conhecimento, para que eles possam manter o prestígio e o poder que este lhes confere.

Esse mesmo processo descrito por Leffa (2009) acontece com o domínio de uma língua estrangeira, pois esta é um desses saberes que deve ser sonogado à maioria da população, o que é feito de modo sutil sob a fachada da aparente inclusão, mas se valendo de mecanismos que impedem o acesso, como: a difusão da ideia de que o pobre não precisa aprender língua estrangeira, pois nunca a usará; a argumentação de que a escola não tem estrutura para ensinar

uma língua estrangeira; a falácia de que se o aluno não aprendeu nem o português não aprenderá uma língua estrangeira e, por último a ideia de que o aluno não quer e nem deseja aprender uma língua estrangeira.

Também há que se levar em conta as questões da afetividade envolvidas nos processos de aprendizagem, pois, conforme salienta o ilustre antropólogo e pedagogo, Carlos Rodrigues Brandão (2019), tudo aquilo que chamamos de “problemas de aprendizagem” de “questões de indisciplina”, de “bloqueios ao crescimento”, configura, antes de mais nada, algo relativo à ausência de amor no espaço de convivência, o que vai ao encontro da figura do primeiro círculo de reconhecimento descrito por Honneth (2009). Ainda segundo Brandão, é devido à sua falta ou a desproporcionalidade entre a emoção-do-amor e as emoções-e-ações interativas que dele derivam, assim como a preponderância de emoções guiadas pelo interesse utilitário, entre a competição e a agressão. O autor insiste em que as pessoas resistem a isto enquanto podem e como podem, resistem mais ainda quando são crianças e adolescentes. Mas não resistem ao amor. Não resistem a ele e ao que o amor cria, quando se consegue viver as ações que ele gera e permite aflorar.

Portanto, vê-se que na literatura a inserção da língua inglesa como atividade extraescolar que proporcione não apenas a aprendizagem da língua, mas que seja fonte de formação de autonomia e liberdade é possível. E, para tanto, vislumbra-se que as metodologias ativas seriam as mais adequadas, pois promovem a reflexão e autonomia dos indivíduos durante o processo.

Deste modo, esta pesquisa parte da consciência de que os adolescentes em conflito com a lei geralmente foram ejetados do sistema de ensino e das necessidades de se buscar novas estratégias de ensino e aprendizado para esse público que recuperem sua autoestima e sua confiança na educação. Também fica claro que a situação dos adolescentes em conflito com a lei dentro do ensino formal, afetará seu desempenho de aprendizado em ambiente extraescolares, pois o modo com que a educação se reflete nele está diretamente ligado à sua percepção enquanto ser social e toca até mesmo sua autoestima, devendo haver uma busca pelo reconhecimento social de tais indivíduos, conforme nos alerta Honneth (2009), já mais bem discutido em tópico anterior.

Em suma, a relação que os adolescentes têm com o ensino formal irá influenciar na pesquisa e na consecução do minicurso, mesmo este se dando em um ambiente informal. Por este motivo, buscou-se formatar um aprendizado contextualizado e através de metodologias ativas, para que haja uma melhora na relação aprendizes com o próprio aprendizado e uma

ressignificação desse processo.

4.5 ENSINO DE LÍNGUAS ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Dentro de toda a perspectiva deste projeto, cabe agora tratar das metodologias de ensino escolhidas. Segundo Bachini e Moran (2018), a metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, empreendendo-se por metodologias ativas e criativas, absorvendo na atividade do estudante para propiciar a aprendizagem. Segundo os autores, essa concepção surgiu com o movimento chamado Escola Nova, cujos autores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, prezavam uma metodologia de ensino baseada na aprendizagem pela experiência e no incremento da autonomia do aluno.

Dewey (1959) sugeriu uma educação apreendida através do processo de reavaliação da vivência pelo aprendiz direcionada pelos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação objetivando destravar suas potencialidades. Deste modo, “a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência”. (*apud* Moran; Bacini p.17).

É interessante notar que o posicionamento da Escola Nova vai ao encontro das ideias de Freire (1996, *apud* Moran; Bacini p.17) sobre o ensino dialógico, participativo e conscientizador, que se dá por meio da problematização da realidade, na sua percepção e transformação. Do ponto de vista do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, instruir significa criar circunstâncias para acordar a curiosidade do estudante e lhe consentir pensar o palpável, conscientizar-se dos fatos, interrogá-los e erigir saberes para transformá-los, sobrepujando o juízo de que lecionar é sinonímia de repassar conhecimento. São muitos os métodos conexos às metodologias ativas que podem induzir os alunos a aprendizados através da experiência impulsionadora do despertar da autonomia na aprendizagem e do protagonismo. Nesse viés, ao abordar a problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, desenvolvimento do currículo STEAM, criação de jogos, entre outras (CAMARGO, 2018).

As metodologias ativas estão calcadas em modos de implementar o procedimento de

aprendizado por meio de experiências, sejam elas reais ou simuladas, com o propósito de superar os obstáculos da realidade social ou profissional em contextos dos mais variados. Ao usar metodologias ativas, problematizar a vivência como estratégia de ensino e aprendizagem permite incrementar a motivação do discente, porquanto, em face da dificuldade real, ele analisa, pensa, inventaria e passa a conferir significação aos seus achados. (CAMARGO, 2018). Para Christensen, Horn e Johnson (2012, *apud* CAMARGO, 2018) o procedimento de ensino-aprendizagem deve ter como artifício central a motivação, com a intenção de produzir o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, instigando-os a adotar o impulsionamento pela sua aprendizagem e desenvolvimento e assumindo papel central no protagonismo estudantil.

É necessário salientar que o *Buck Institute for Education* é uma associação norte-americana especialista em difundir ações desse tipo de aprendizagem. A associação tem vaticinado, em seus escritos sobre Aprendizagem baseada em projetos, que essa configuração de ensino deve acontecer com apoio nos seguintes elementos basilares: ter teor relevante, ser apta a promover habilidades necessárias no século XXI, permitir o treino de exploração, arranjar-se em torno de assuntos orientadores, estimular a necessidade nos alunos em aprofundarem os aprendizados, dar oportunidade de escuta a voz e a escolha exercitando o protagonismo dos estudantes e, até mesmo, produzir demonstrações públicas, já que, ao mostrar o fruto de seu trabalho para os outros, majora-se a motivação dos estudantes para aumentarem a qualidade de seus trabalhos (CAMARGO, 2018).

A inovação por meio de práticas que estimulem o aprendizado ativo precisa de um professor que conheça seus aprendizes, criando ambiente de confiança, promovendo debates, criatividade e reflexão que promova a capacidade dos alunos de não ter medo de expor sua opinião. Esse modelo faz surgir meios de impulsionar relações expressivas entre os diversos conhecimentos de maneira progressiva, até que se adquira um entendimento mais complexo dos conteúdos; Essas práticas também podem transformar as escolas em ambientes mais democráticos, atraentes e instigantes; incita a ponderação teórica a cerca das experiências e diferentes intercâmbios das instituições de cunho educacional; irrompe a divisão dentre a concepção e o implemento, uma separação própria do mundo do trabalho; expande a autonomia pedagógica e causa um enfoque contínuo de efervescência cultural; exprime ideias, práticas e aprendizados cotidianos, entretanto sem se olvidar jamais da teoria. Destaca-se que a inovação jamais é levada a cabo de forma isolada, mas por intermédio e cooperação contínua dos atores envolvidos (CAMARGO, 2018).

Segundo a obra de Kilpatrick (1975, *apud* CAMARGO, 2018), a aprendizagem precisa ter como ponto de partida problemáticas reais, do dia a dia dos alunos. Para o autor, a totalidade das tarefas curriculares podem ser levadas a cabo através de projetos, sem a obrigação de um arranjo diferenciado. Nota-se, mesmo, que o método de projetos foi notabilizado no país através do movimento Escola Nova, encetado no ano de 1932. As sugestões pedagógicas de Dewey (1976) e Kilpatrick (1975, *apud* CAMARGO, 2018) foram popularizadas em terras brasileiras precipuamente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Naquele tempo, as definições científicas não eram arquitetadas em conjunto com os estudantes, que deveriam somente decorar os conteúdos apresentados. Portanto, impossibilitava-se uma mais perfeita inclusão e participação dos alunos em seus meios sociais. Nessa direção, as ideias da Escola Nova vieram para rebater a educação tradicional, alocando o estudante no cerne do processo e sublinhando o imperativo do protagonismo no tempo da aprendizagem (CAMARGO, 2018).

Hoje em dia ressignificadas, essas teorias apontam para subsídios de uma pedagogia ativa, centralizada na capacidade criadora e na ação discente, em um ponto de vista de constituição do conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolver problemáticas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem através das metodologias de abordagem ativa.

Nesse contexto de pensamento, os autores contemporâneos Hernández e Ventura (1998, *apud* CAMARGO, 2018) advogam que o currículo deve ser arranjado baseado na transdisciplinaridade e que a utilização projetos devem ser vastamente considerada. A transdisciplinaridade é uma percepção de semelhanças entre as disciplinas que busca entender o novo, ou seja, solucionar problemáticas através da ajuda dos conhecimentos científicos. Na seara educacional, esse modelo ainda tem que percorrer um longo caminho. O questionamento que muitos educadores agastados com um currículo composto por disciplinas fazem é: qual a trilha a percorrer para alterar a situação e educar sujeitos capazes para a complexidade, para a diferença, para não apenas o aprender, mas para a vida? Para Hernández e Ventura (1998, *apud* CAMARGO 2018), a sugestão é acoplar as aprendizagens às necessidades da realidade através de uma visão global desta, a que nomeiam como Projeto de Trabalho. Esse conceito tem foco integrativo no que diz respeito à construção de conhecimentos, que não respeita o contorno do ensino tradicional, basicamente transmissora e arranjada por saberes isolados e escolhidos pelo docente. Os autores destacam que o projeto não é uma metodologia em si, porquanto uma forma de conjeturar sobre a escola e seus objetivos. (CAMARGO, 2018)

Há uma confusão entre a atualização e a metodologia ativa de aprendizagem. Não

obstante o recurso tecnológico, classes com lousas eletrônicas podem robustecer ou sustentar relações verticais, colaborando para a sacração do docente como um reproduzidor de dados, conservando o estudante na perspectiva de absorver e reproduzir o conhecimento a ele entregue de forma pronta e homogênea. O fator tecnológico em si não é metodologia ativa de aprendizagem. As metodologias ativas de aprendizagem estão baseadas na autonomia, no protagonismo do estudante. Elas têm como enfoque o incremento de aptidões e habilidades, com alicerce na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. De tal modo, as metodologias ativas de aprendizagem percebem: desenvolvimento real de aptidões para a existência profissional e particular; abordagem transdisciplinar dos saberes; ponto de vista empreendedor; o protagonismo do estudante, alocando-o como sujeito ativo de sua aprendizagem; o surgimento de uma nova abordagem por parte do docente, agora como facilitador, mediador; o surgimento de conceitos, opiniões, ideias e de conhecimento através da reflexão, em vez de apenas se decorar e reproduzir conteúdo apresentados prontos. Em suma, cada vez mais os alunos demandam métodos de ensino-aprendizagem centrados neles.

O aprendizado ativo assemelha-se à aprendizagem centrada no estudante, porquanto aborda o ajuste de duas ideias subjacentes: a instrução individualizada e a aprendizagem abalizada na competência ou no domínio (HORN; STAKER, 2015). Na primeira hipótese, geralmente, o docente, em meio ao desenvolvimento da estratégia, auxilia separadamente os estudantes, potencializando suas possibilidades de aproveitamento. A segunda hipótese completa o método ativo, pois estabelece-se a exigência de domínio do aluno sobre determinado conhecimento de certo conteúdo, para que possa avançar na aplicação da atividade em classe. (*apud* CAMARGO).

Assim, no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de língua inglesa para o público desta pesquisa, os adolescentes em conflito com a lei, foram privilegiadas metodologias ativas de ensino de língua inglesa, centrando-se no estudante e utilizados dialogicamente metodologias que lhes proporcionassem uma ressignificação ativa do que seria a língua inglesa em suas vidas e também sobre o que significava estar cumprindo Medida Socioeducativa no contexto do CREAS de Teixeira de Freitas e de suas relações sociais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados desta pesquisa se deu, como evidenciado no percurso metodológico, através de questionários, entrevistas, diário de campo e, principalmente, através de um minicurso de língua inglesa. Os dados foram coletados precipuamente nos anos de 2021/2022, mas também serão complementados, quando pertinentes, por dados coletados no ano de 2019. Os minicursos foram realizados na sede do CREAS de Teixeira de Freitas e o local disponibilizado era a varanda da instituição, pois os profissionais entenderam que um local aberto seria mais adequado na prevenção da COVID-19.

O minicurso de 2019 começou com 10 adolescentes em uma época pré-pandêmica, já o minicurso iniciado em 2021 teve seu limite de participantes estipulado em 5 pela equipe do CREAS, em virtude do Coronavírus. Dos 10 jovens que começaram o minicurso em 2019, 8 concluíram o percurso, já dos 5 jovens que iniciaram o minicurso em 2021, em um primeiro momento 3 terminaram o minicurso no tempo previsto, apesar das interrupções por conta do Covid. No minicurso de 2021/2022, um adolescente não aderiu às aulas inicialmente e outro adolescente foi vitimado pela violência. Para uma coleta de dados mais robusta a pesquisadora combinou com a equipe do CREAS tentativas de engajamento do adolescente que havia abandonado o minicurso, o que foi conseguido através do fornecimento de vales transporte, porquanto o adolescente alegava que não poderia comparecer às aulas por morar muito longe, o que coincidiu com um período de grandes chuvas no extremo-sul da Bahia. Assim, as aulas restantes foram ministradas para o adolescente de forma individual e foram conseguidos dados de 4 adolescentes no total.

Além disso, foram coletados dados com os profissionais da instituição através de entrevistas, observação participante e um questionário, respondido por cinco profissionais da instituição, a saber: advogado, psicólogo, assistente social e educador social, para verificar as condições de educação e atividades extraescolares disponíveis para os adolescentes que cumprem Medidas socioeducativas na cidade de Teixeira de Freitas.

Há também que se destacar que além das dificuldades habituais relacionadas ao sistema socioeducativo, foram enfrentados desafios em virtude da pandemia. O primeiro problema dessa última ordem foi a paralização do judiciário baiano por algum tempo, o que inviabilizou a coleta de dados durante todo o ano de 2020 e, posteriormente, seu retorno gradual e lento, o que também dificultou a coleta de dados durante o ano de 2021. Outro problema enfrentado foram as paralisações em virtude da pandemia de Covid-19, pois o minicurso desenvolvido em

2021 precisou ser interrompido algumas vezes quando os profissionais do CREAS se contaminaram com a covid-19.

5.1 DADOS SOCIOECONÔMICOS

Dois questionários foram aplicados aos adolescentes, um inicial e um final, semiestruturados, com perguntas fechadas e abertas. Também foram feitas duas entrevistas para complementar os dados dos questionários, uma inicial e uma final. Já em relação aos funcionários da instituição, os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas e uma entrevista final em grupo. Os dados coletados em 2021/2022 foram complementados por dados coletados no ano de 2019, quando pertinentes, para robustecer a pesquisa. Doravante serão apresentados os dados socioeconômicos levantados.

Em relação à autodeclaração étnica, no ano de 2021/2022, dois dos adolescentes se declararam negros e dois se declararam pardos. Esse dado vem ao encontro das estatísticas sobre o público em cumprimento de MSE do levantamento anual do SINASE de 2017 que descreve que 56% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade são pardos/negros. A predominância da declaração de cor parda e negra/preta no Sistema Socioeducativo também é similar a dos dados do IBGE que descrevem que a população do país nos anos referenciados está entre 50 a 60% de pessoas pardas e negras.

Dados coletados pela defensoria pública do Estado da Bahia (2021) dão conta de que no Estado, nos locais de cumprimento de Medida em meio fechado, 90,4% dos adolescentes são negros. É relevante pontuar que negros constituem 100% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na CASE Juiz Melo Matos, localizada em Feira de Santana. Brancos, por sua vez, constituem 8,9% do total. Tais dados evidenciam que os adolescentes que estão participando da pesquisa não estão fora da curva das estatísticas observadas em relação ao recorte racial e que o recorte racial na Bahia é muito mais acentuado do que na média nacional, tendo uma estatística muito maior de adolescentes negros e pardos.

Já no que diz respeito ao recorte econômico, a renda familiar dos adolescentes, de acordo com dados acessados através do sistema Cad-Único (Sistema de Registro da Assistência Social), varia em números absolutos entre R\$ 219,00 (Duzentos e dezenove reais) e R\$ 396,00 (trezentos e noventa e seis reais), variando entre R\$ 66,00 (sessenta reais) e R\$ 73,00 (setenta e três reais) *per capita*. Tal renda é atingida através do recebimento de benefícios

socioassistenciais, como o Auxílio Brasil, sem tais auxílios as famílias se encontrariam abaixo da linha da extrema pobreza. Tal dado também vai ao encontro das estatísticas disponibilizadas, pois, de acordo com Pires, (2018) a maior parte dos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa fazem parte da parcela da população mais marginalizada. Outro dado interessante é que esses adolescentes estavam na escola antes de entrarem em conflito com a lei.

Apesar de a evasão escolar ser um problema multifatorial, dois pontos se destacam: o imperativo de alcance de renda e, invariavelmente, a ausência de interesse do estudante, comumente originada de uma visão de que não conseguirá ascensão social por intermédio dos estudos. O envolvimento com a criminalidade passa, assim, a desempenhar papel tanto de uma forma de auferir renda quanto um meio de afirmação pessoal alcançável para indivíduos sem formação profissional e, geralmente, sem uma rede de apoio social, como é o caso da maioria desses jovens. Programas sociais, como o bolsa família (que se transformou em auxílio Brasil no governo Bolsonaro), podem diminuir um pouca a demanda por renda, pois permitem um valor monetário à família atrelado à frequência na escola. (PIRES, 2018). Deste modo, como mostram os dados desta pesquisa, os adolescentes também acompanham a tendência brasileira, pois todas as famílias dos jovens receberam auxílios sociais durante o período pesquisado, não sendo estes por si só meios suficientes para a superação da vulnerabilidade social e conseqüente afastamento dos adolescentes da criminalidade.

A idade dos adolescentes no minicurso do ano de 2019 variava entre 14 e 19 anos, já em 2021/2022 variava entre 15 e 18 anos (lembrando que o adolescente comete o ato infracional antes dos 18 anos, mas pode responder por ele até 21 anos de idade). Em relação à escolaridade dos adolescentes esta era em sua totalidade de ensino fundamental, completo ou incompleto, em ambos os períodos de realização dos minicursos. Essa variação não tão brusca de idade e escolaridade ajudou no desenvolvimento das atividades de ensino de língua inglesa, porquanto as aulas que foram desenvolvidas puderam ter o mesmo nível de dificuldade e envolvimento. O grau de defasagem escolar dos adolescentes variava entre 2 e 4 anos.

Em relação à evasão escolar, em algum momento da vida todos os adolescentes relataram já ter estado evadidos da escolar, tanto os que fizeram o minicurso em 2019 quanto os que fizeram o minicurso em 2021/2022. Foram perguntados os motivos da evasão apenas para os participantes do minicurso de 2021/2022, girando estes em torno de 3 áreas: problemas familiares, condições econômicas e uma adolescente que antes da pandemia não estava atrasada declarou que ficou evadida da escola após a pandemia de covid-19, o que também

coincidiu com o cometimento de seu primeiro ato infracional. Tal dado é importante, pois vai ao encontro dos estudos em relação ao tema. Para Pires (2018), dentre os componentes de vulnerabilidade que levam à entrada do jovem na criminalidade, merecem menção os problemas ligados à inserção educacional, em virtude do círculo vicioso que fica estabelecido com a aderência a atos infracionais. Segundo a autora, “ao mesmo tempo em que os processos de exclusão na educação criam condições de vulnerabilidade para o crime, o contato com o crime leva à maior evasão das escolas” (2018, p.19). A tabela a seguir aponta os motivos declinados pelos adolescentes para terem deixado de estudar em algum momento da vida.

Tabela 1 – evasão escolar

Motivo da sua evasão escolar			
Muita briga em casa, não conseguia estudar (sic)	Porque a pandemia começou a atacar e os professores não queriam mais dar aula (sic)	Por condições financeiras e onde eu morava não tinha escola para o meu grau (sic)	Não respondeu ao quesito

Fonte: desenvolvida pela autora

Esses dados também demonstram a situação de exclusão educacional vivida pelos adolescentes. Todos os alunos deixaram de estudar em algum momento de sua vida, em sua maioria antes do ensino médio. Durante as aulas houve falas no sentido de se acharem incapazes ou menos qualificados para aprender um idioma estrangeiro tais como: “sou burro”, “não nasci pra estudar”. Também houve relatos de que a escola era um ambiente hostil para tais adolescentes do tipo: “os professores não gostavam de mim”, ou “os professores não queriam dar aula”.

Outro dado importante nesse quesito é que a maioria desses adolescentes que entram em conflito com a lei abandonam a escola depois de se envolverem em atos ilícitos. Isso pode dar uma pista de que há uma lacuna para a manutenção desses jovens na escola e as respostas dos quesitos trazidos nesse questionário podem dar luz a alguns dos motivos que levam esses jovens a abandonar os estudos. O primeiro relato do adolescente Luiz (nome fictício) diz que o abandonou os estudos por questões financeira e por morar longe da escola. Perguntando posteriormente em entrevista o jovem reafirmou a dificuldade financeira, pois queria trabalhar para comprar roupas, sapatos e outros bens materiais, afirmou ainda, que precisaria sair do bairro onde mora para ir fazer o ensino médio em outro bairro, o que dificultava sua locomoção. Já o adolescente Erick (nome fictício) relatou no questionário que parou de frequentar a escola

por brigas na família, mas não se sentiu à vontade durante a entrevista para aprofundar o tema, o que foi respeitado pela pesquisadora. Já a aluna Joana largou a escola regular durante a pandemia, segundo ela, conforme questionário, porque os professores não queriam mais dar aula. Em entrevista ela relatou que desistiu das atividades para casa, pois não conseguia fazê-las sozinha, quando perguntada sobre uma possível ajuda da sua mãe disse que ela não seria alfabetizada. Tal relato abre uma outra porta para reflexões, pois a evasão escolar e até mesmo o ato infracional praticado pela adolescente se deram depois da pandemia. Este estudo não tem por objetivo avaliar os impactos da pandemia, mas este é um dado que pode apontar para um recrudescimento das desigualdades sociais associadas à criminalidade durante o período. O último adolescente, Carlos, não respondeu à pergunta aberta do questionário, mas marcou positivamente o quesito. Em entrevistas e mesmo durante as aulas o adolescente se mostrava simpático, mas não estava aberto a falar sobre motivos pessoais, o que foi respeitado pela pesquisadora.

Esses dados vão ao encontro da bibliografia consultada, já que de acordo com pesquisa sobre reincidência escolar no Estado de São Paulo (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018), houve a verificação de que a rede pública de ensino tem dificuldade para engajar os adolescentes e ajudá-los a lidar com a frustração causada pelas dificuldades de aprendizado, o que também foi identificado dentre os jovens que participaram no Minicurso do CREAS.

Ainda de acordo com pesquisa do Instituto Sou da Paz (2008), em relação às causas da evasão escolar entre adolescentes de 15 a 17 anos no Brasil concluiu-se que o fator mais determinante, na opinião dos jovens, é o desinteresse na escola provocado pela falta de significado e de qualidade das atividades escolares e, portanto, pela sua falta de atratividade, o que também foi apurado nesta pesquisa. O estudo também aponta como cruciais os déficits de aprendizado que os jovens acumulam ao longo de sua trajetória escolar que os levam ao desengajamento e reprovações que podem abalar a confiança em sua capacidade de ter sucesso nas atividades escolares, ou mesmo, criar defasagens que podem limitar a identidade do jovem e seu sentimento de pertencimento para com o restante da turma, tal fator também foi notado nesta pesquisa, pois conforme dados apresentados, todos os adolescentes tinham algum grau de defasagem escolar.

Após todos os dados apresentados, deve-se considerar que a presente seção procurou traçar uma aproximação dos envolvidos com atos infracionais cumpridos em meio aberto em geral e mais estritamente dos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas objeto dessa pesquisa, discursando sobre suas origens, trabalho, desafios, classe social, cor etc.,

para, partindo disso, nas próximas seções destacar o modo com que o ensino-aprendizagem da língua inglesa entra nesse contexto. A compreensão interpretativa de como isso se dá para esse público perpassa pela convicção de que, mais que direito e antes de qualquer obrigatoriedade – na confusa dinâmica do sujeito dentro e fora da LEI –, o contato com uma língua estrangeira poderia convocar o sujeito-aluno a uma forma outra de se relacionar com o mundo à sua volta e o modo como ele trabalha as imagens que o constitui, ressignificando a forma de nomeação que marca sua forma de poder ser sujeito. Assim, uma vez de posse desse quadro acerca das características dessa população estudada e especificamente dos adolescentes contemplados por essa pesquisa nesse cenário, pode-se partir para a próxima etapa da descrição de dados, o minicurso.

5.2 O MINICURSO

A seleção de instrumentos e técnicas a serem utilizadas na pesquisa é uma parte importante no processo. Esta pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas, questionários, com o minicurso, a observação participante das aulas e fotografias feitas pela autora da pesquisa. Esta seção tratará especificamente do minicurso de inglês no CREAS de Teixeira de Freitas, Bahia, ele vem acontecendo desde o ano de 2019, com um hiato durante a pandemia, retornando no ano de 2021 e tendo como recorte final dessa pesquisa o primeiro semestre do ano de 2022. Este minicurso tem como proposta a atividade extraescolar ressocializante de forma descolonizada para adolescentes em conflito com a lei. Cada ciclo do minicurso foi planejado para durar três meses, contanto com um total de 35 horas/aula, divididas em 2,5 horas semanais. As aulas foram ministradas através de metodologias ativas e os alunos foram avaliados por processos.

Em virtude de esta ser uma pesquisa-ação, os conteúdos, atividades e metodologias a serem inseridos foram definidos com os alunos tanto no começo das atividades quanto ao decorrer das aulas, contanto com propostas planejadas antes pela professora, mas readaptados para o local e desejos dos alunos. Tal configuração levou a arranjos diferentes de composição de aulas para cada grupo de alunos participantes. No primeiro minicurso, ministrado em 2019, os alunos se identificaram mais com a gamificação e já no ano de 2021/2022 a classe se identificou mais com o uso da internet e da sala de aula invertida, na avaliação da professora-pesquisadora.

Também vale salientar que as aulas eram desenvolvidas de forma contextualizada, não

apenas trazendo os conteúdos gramaticais e linguísticos, mas trabalhando dentro de uma perspectiva multicultural e descolonizada por meio de temas ligados à realidade dos alunos que eram trazidos por eles mesmos ou sugeridos pela equipe de profissionais do CREAS, através de metodologias ativas.

Na coleta de dados do minicurso foram inseridas algumas fotografias, já que estas são um tipo de registro afeito às pesquisas qualitativas que auxiliam nas respostas das perguntas de pesquisa. Pode-se prever, segundo Boddan e Biklen (1998, p.142) duas categorias de fotografias utilizadas em pesquisas educacionais: aquelas tiradas por outros que não o pesquisador e as produzidas pelo próprio pesquisador. Elas podem oferecer interpretações dos cenários e dos participantes, informações gerais e ou específicas do contexto, podendo ser usadas juntamente com outros recursos de pesquisa. Apesar de deverem ser utilizadas junto a outros instrumentos para respostas sólidas, as fotos são ferramentas úteis para que se chegue às respostas pretendidas. Assim, neste estudo, também se justifica a utilização das fotos tiradas durante o minicurso pela própria pesquisadora como ferramenta complementar de busca dos objetivos pretendidos e respostas para as perguntas levantadas.

No contexto do minicurso também houve um protagonismo das metodologias ativas. levando em consideração as preferências e necessidades dos alunos, as aulas nos minicursos acabaram se dividindo em grupos de metodologias ativas utilizadas sendo aplicadas através da utilização de filmes, música, artes (pintura e poesia) e por fim, um bloco de atividades desenvolvidas através de jogos, sempre acompanhadas de uma contextualização. Para Moran e Bachini (2018, p.8) “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. As metodologias ativas nesses processos em muitas possíveis combinações, e isto traz contribuições importantes para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Neste projeto foram usadas metodologias ativas variadas para tentar atingir os objetivos de aprendizado buscados.

5.2.1 Os multiletramentos no minicurso

Para além do uso das metodologias ativas também se pensou em contextos em que fossem utilizados os conceitos de multiletramentos no minicurso. A proposta de uma pedagogia dos multiletramentos, de acordo com Rojo (2012), apareceu no ano de 1996 através de manifesto de professores e pesquisadores dos Estados Unidos, como decorrência de um

colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). Ali se debateu os objetivos da educação em geral e os novos letramentos que surgiam na sociedade. O documento indicava o agrupamento na praxe escolar a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas trazidas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Ainda segundo Roxane Rojo (2012), “para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” (ROJO, 2012, p.13). O conceito de multiletramentos pode ser entendido, deste modo, como algo para além dos entendimentos de letramentos múltiplos, já que, além de focar em abordagens de ensino diversas, propõe a formação de cidadãos que possam fazer uma análise e partir para o debate sobre a diversidade de cultura e meios de comunicação que estão ao seu redor, participando de maneira ativa do debate público, seja na frente profissional ou pessoal.

Como prescreve o GNL, Grupo Nova Londres, as novas tecnologias admitiram uma maior liberdade em relação a modos de vida diversificados, fazendo com que os contornos entre essas diferenças se tornassem cada vez menos claros. A escola a partir desse ponto de vista, necessita rearranjar as disputas entre local e global, que se tornaram tão críticas. Os processos de aprendizagem não podem mais deixar de levar em conta as subjetividades diversas que os estudantes trazem para a classe. Por isso, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, fornecendo acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (TNLG, p.72).

Assim, a pedagogia dos multiletramentos indica um ensino que solicite tanto os conhecimentos referentes aos pontos culturais, acatando situações históricas e sociais sem gradação discriminatório de culturas, como a multiplicidade de linguagens nas mais diferentes formas de comunicação. Cope e Kalantzis (2015), com o intuito de promover uma pedagogia reflexiva, descrevem quatro processos de constituição do conhecimento baseados na aprendizagem por design. São eles: o experienciar, o conceituar, o analisar e o aplicar. O experienciar incide quando a aprendizagem acontece através das experiências pessoais e da apresentação aos fatos do mundo real, se dando de maneira: experienciar o conhecido e experienciar o novo. O experienciar o conhecido ocorre baseado em expedientes de aprendizagem do “cotidiano familiar, conhecimento prévio, histórico da comunidade, interesses e perspectivas pessoais e motivação individual” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 18). No experienciar o novo, os alunos absorvem o aprendizado através de novos elementos, experiências e textos, que consideram a zona de inteligibilidade e a aproximação das vivências

do aluno para que, por meio do conhecimento já alcançado, possa alavancar novos conhecimentos sobre algum assunto. Já conceituar fala sobre conhecimentos provenientes da escolarização no ensino formal, alguma coisa oferecida pelo professor ou por algum especialista na comunidade da prática. Compõe-se por um processo de conhecimento através do qual os estudantes agem como criadores ativos dos conceitos, perscrutando as estruturas, as relações e as causas, e não mais como meros reprodutores do que já está dado como verdade.

Da mesma forma que o experienciar, o conceituar é dividido em duas fases: o conceituar por nomeação e o conceituar por teoria. Aquele refere-se à edificação dos sentidos de forma abstrata, estabelecendo semelhanças e diferenças, categorizando-os e nomeando-os. No segundo, os conceitos estão unidos a uma linguagem de generalização ou por relações semânticas concebidas em forma de diagrama visual e icônica (COPE; KALANTZIS, 2015). Nesse procedimento, é plausível elencar a constituição de modelos, de construtos abstratos, de esquemas disciplinarmente transferíveis, a associação de conceitos e a construção de paradigmas. O analisar além disso é um fator primordial para uma aprendizagem suficiente. Cope e Kalantzis (2015) advogam que, através do analisar, a criticidade deve ser basilar para a formação do conhecimento. Isso exige a demonstração do raciocínio em configuração de explicação e argumentação, o que acarreta implicações no conjunto pedagógico em dois assuntos principais: ser funcionalmente analítico e estar prevenido sobre as relações de em que a aprendizagem está emaranhada. Avaliar funcionalmente é parte dos processos de raciocínio, desenho inferencial e conclusões dedutivas que se colocam tanto nas relações funcionais de causa e efeito como na análise de conexões.

Assim, avaliar criticamente abarca a estimativa dos escopos e interesses humanos, considerando mais de um ponto de vista. O aplicar, por seu turno, diz respeito à prática dos conhecimentos de maneira a interferir ativamente, em que se exibem e se colocam em prática os conhecimentos experienciais, conceituais e críticos, atuando baseado no que já foi absorvido e aprendendo ainda mais ao experimentar o novo (COPE; KALANTZIS, 2015). O aplicar do mesmo modo, é compartilhado em dois processos: o aplicar de modo apropriado, que se sintetiza em atuações ou realizações fundamentadas em configurações pré-estabelecidas em um certo contexto; e o aplicar criativamente, que se consolida na adequação de conhecimentos e na capacidade de preparação de uma configuração diferente da original, interferido no mundo de maneira inovadora e criativa.

Como é possível verificar, nos quatro processos descritos em uma pedagogia dos multiletramentos, os alunos são chamados a edificarem conhecimento tendo como premissa

suas próprias vivências, ou seja, as opiniões construídas no seu dia a dia para, então, apreender novos conceitos, estabelecer conceitos próprios, exercer o pensamento crítico e usar esses conhecimentos para prover as necessidades estabelecidas pela sociedade contemporânea. Vale dizer que, em um contexto de jovens que estão conhecendo um novo idioma em um minicurso prestado em uma instituição socioeducativa, esses conhecimentos não devem ficar circunscritos a acolher às demandas da sociedade, mas devem, igualmente, propiciar transformações no percurso para uma sociedade menos desigual e mais justa. Assim, o uso da pedagogia dos multiletramentos aliada a um ensino da língua inglesa como língua franca e de forma descolonizada, através de metodologias ativas de ensino, foi a forma mais adequada vislumbrada pela pesquisadora para trazer o idioma inglês para o público-alvo da pesquisa.

Os modos encontrados para inserir os multiletramentos nos minicursos foram misturar a proposta dessa pedagogia com as metodologias ativas para uma melhor contextualização das aulas. Quando se discutiam música, arte, filmes, os temas sensíveis aos adolescentes surgiam e eram discutidos de forma a trazer reflexão sobre a vivência social dos adolescentes e a própria situação de estarem cumprindo Medida Socioeducativa.

5.2.2 As práticas desenvolvidas no minicurso

Doravante serão ilustradas as estratégias pedagógicas de multiletramentos e as metodologias ativas utilizadas nas aulas através de imagens das atividades desenvolvidas e discussão dos efeitos que elas surtiram nos alunos percebidos pela professora-pesquisadora através da observação participante, dos materiais produzidos pelos próprios alunos e de dados coletados em seu diário de campo. A primeira metodologia que pode ser descrita foi a usada através de filmes e vídeos que trabalhavam algum aspecto linguístico junto com algum aspecto sociocultural. O vídeo pode ser utilizado em sala classe como um meio de leitura crítica da mídia. O pesquisador José Manuel Morán (1995) demonstra como a absorção dessa tecnologia ao ensino ajuda no desenvolvimento de alunos mais conscientes. O autor aponta para o fato de que vídeo, na concepção dos educandos, seria algo voltado para a diversão e não para aulas e que o professor perspicaz deve se aproveitar dessa mudança de postura e expectativas dos alunos perante o conteúdo trazido através dos vídeos. Ainda segundo Morán (1995):

“VÍdeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito’.

Morán (1995) também leciona que, dentre os diversos usos de vídeos, o que ele considera mais importante seria a sensibilização. Esse ponto de vista é interessantíssimo para colocar um novo tema, para aguçar a curiosidade, a motivação para novos assuntos. Isso facilita o anseio de pesquisa nos estudantes para penetrar no assunto do vídeo e seu conteúdo. Para além das questões de utilização do componente visual em sala de aula, é fundamental compreender que nos novos modelos de ensino o componente híbrido é o que faz mais sentido, podendo envolver áreas diferentes como: linguagem, linguística, semiótica, sociologia. Assim, pensando nesse contexto, a Base Comum pretende o desenvolvimento de competências e habilidade com uma visão interdisciplinar/transdisciplinar. Nesse escopo, o ensino de uma língua estrangeira admitiria o vislumbre do mundo globalizado, fornecendo meios para exercício de cidadania e intercâmbio em contextos diversificados.

Além disso, a tônica do ensino/aprendizagem deve estar em seu caráter formativo e em um aspecto de educação linguística consciente e crítica, bem como em um estudante multiletrado incluso em uma perspectiva de multimodalidade de textos. Logo, entendendo-se cultura como informação e a reunião de conhecimentos aprendidos no decorrer de nossas vidas, uma língua franca é herança social, conforme está afirmado no documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Por isso, os recursos visuais, tanto o videoclipe musical quanto os filmes e seriados, se encaixam perfeitamente nesse contexto inter/transdisciplinar como recursos multimodais no ensino da língua inglesa, através da imersão cultural, permitindo redirecionar o olhar e refletir sobre os problemas em nossa sociedade.

Dentro desta perspectiva, estes instrumentos permitem leituras apoiadas no visual, linguístico, sonoro, imagético, tipográfico e cultural. Em concordância com essa atividade multimodal, o videoclipe e os filmes exibidos em classe podem permitir o melhoramento *do listening e do speaking* corroborando o eixo oralidade, mas ainda sendo complementados por outros eixos através da utilização de letras e roteiros para debate. Especificamente no que concerne aos videoclipes, a mistura dos dados encontrados nos clipes musicais afiança a leitura semissimbólica e a interpretação que ajuda e incentiva as práticas orais. Deste modo, a pedagogia dos multiletramentos compreende práticas que participam das culturas vividas pelos estudantes, linguagens e gêneros que são corriqueiras no seu dia a dia. Essas práticas ainda

procuram explicar os conjuntos sociais e culturais do ponto de vista de uma prática transformadora, seu intento é a reflexão para se pautar com o mundo, e originar ponderação sobre ele de uma forma diferente da cotidiana, que já pode não carregar tantos significados. Os letramentos multissemióticos alvitraram a leitura e a produção textual em diferentes linguagens e semioses [...]. “Portanto, se faz necessário trabalharmos não apenas com textos impressos, mas também com as mídias analógicas e digitais”. (Ormond, 2016, p.35). Deste modo, como um texto literário, o leitor/expectador revela-se e interage com o real, interpreta, posiciona-se criticamente.

Dessa forma, o ensino de uma língua adicional torna-se livre para interagir com outras ciências e com as mudanças sociais que ocorrem no mundo (meio externo), além de facilitar o trânsito entre agentes, rótulos e grupos sociais, já que se constituem um sistema aberto. Dentro desse contexto, a utilização de meios audiovisuais foi profícua não apenas para estimular o interesse no aprendizado da língua estrangeira, mas também para trazer e abordar temas do cotidiano dos adolescentes de forma a que eles pudessem se engajar, refletir sobre suas condições e sobre o tema tratado, se posicionando no mundo em relação a eles.

O primeiro exemplo a ser citados desta categoria de metodologia ativa foi o videoclipe *black and white* de Michael Jackson (figura 1), onde foram trabalhados como pontos gramaticais os pronomes. Indo ao encontro da literatura apresentada, a atividade foi bem recebida, pois os adolescentes conheciam Michael Jackson, apesar de nunca terem visto o clipe da música escolhida. A contextualização sobre racismo também trouxe reflexão e discussão sobre o tema, com os alunos trazendo sua própria vivência para compartilhar com o grupo. O adolescente Erick (nome fictício), por exemplo, relatou ter vivido situações na escola quando era menor em que sofria racismo por conta do seu cabelo e por parecer indígena, relatando que os colegas o chamavam de “macumbeiro” (sic) por ter os cabelos grandes, situação que também denota preconceito religioso. O tema foi tratado em aula visando desmistificar tais preconceitos e o relato de racismo sofrido pelos alunos foi reportado à psicóloga da instituição para que, caso necessário, fossem feitas as devidas intervenções e encaminhamentos.

Foto 1 – Contextualização da aula com o videoclipe *black and White* de Michael Jackson.

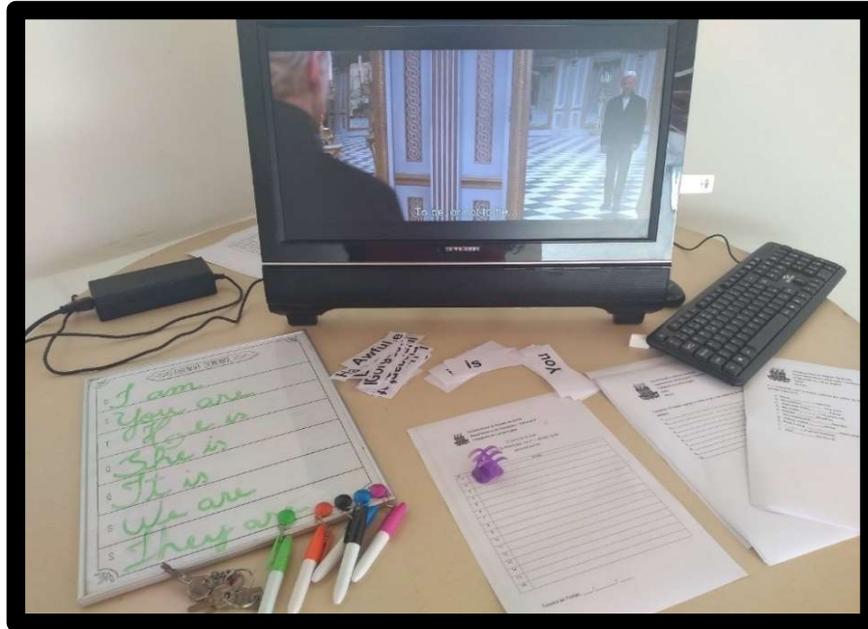


Fonte: acervo pessoal da autora.

Como visto na figura 1, o local para que os vídeos fossem passados era um computador com tela grande que ficava disponível na mesa do professor, enquanto os alunos se acomodavam em suas cadeiras em frente ao espaço onde o vídeo seria passado. O local era improvisado, mas os alunos conseguiam ter relativo silêncio para se concentrarem nas atividades.

Outra aula produtiva com vídeos foi a que trouxe o verbo *to be* por meio do monólogo de Shakespeare “*to be or not to be*”, através de um trecho do filme Hamlet de 1996, onde foram trabalhados aspectos socioculturais em relação à própria existência e propósito do ser humano. Foram feitas contextualizações sobre a busca por bens materiais que muitas vezes se sobrepõe às qualidades individuais. O adolescente Carlos (nome fictício), por exemplo, relatou que é difícil desejar algo material, uma roupa um tênis e não ter como comprar, ou ganhar da família. O adolescente Luiz relatou que precisa descarregar frutas na feira para conseguir algum dinheiro para ajudar a família e comprar suas coisas. Luiz disse que deixou a escola porque fica muito cansado para ir estudar a noite depois de trabalhar o dia todo e que trabalhar e estudar é muito difícil.

Foto 2 – Monólogo “to be or not to be”

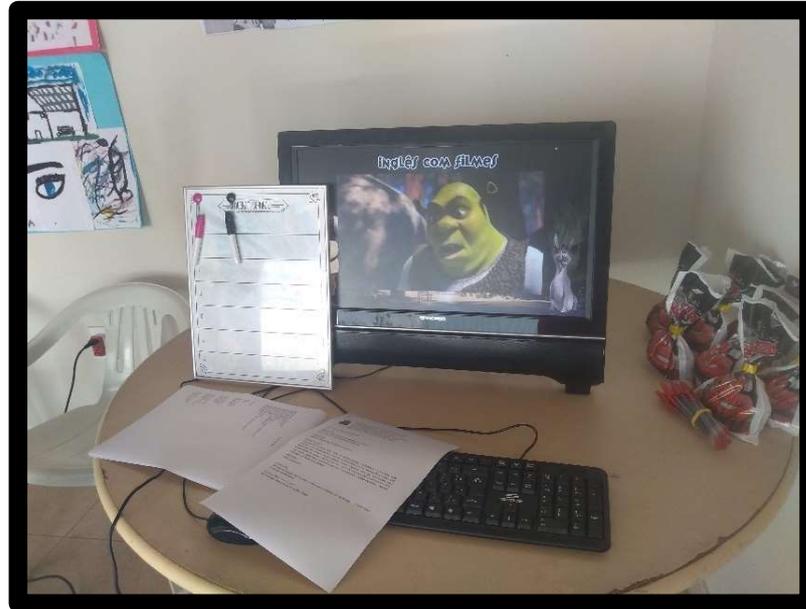


Fonte: acervo da pesquisadora

Como pode ser visto na imagem 2, o conteúdo gramatical também conversava com a contextualização da aula e reflexões, pois estava sendo ministrado o verbo “to be” no presente e as atividades gramaticais e linguística também foram voltadas para o desenvolvimento de habilidades e vocabulário relacionados ao uso do verbo.

A aula com vídeos do filme “Shrek” trouxe como aspecto gramatical os *greetings* e como contextualização a convivência com o diferente e o bullying. Os adolescentes também se identificaram bastante com essa aula, e uma das alunas, Amanda (nome fictício), contou sua história de bullying que sofreu em relação a ser mãe na adolescência e à pressão estética depois da gravidez, chegando até a relatar uma tentativa de suicídio. O caso foi reportado à psicóloga da instituição para que a jovem pudesse ter maiores atendimentos em relação às suas necessidades psicológicas. No decorrer do relato sobre as questões de pressão estética um dos adolescentes teve algumas falas misóginas, como: “mas se fosse minha namorada não poderia usar tal roupa ou frequentar tais lugares sem que eu estivesse junto”, Tais falas foram percebidas pela pesquisadora como algo que devesse ser trabalhado com o grupo posteriormente, pois no momento não conseguiu direcionar o assunto de forma clara.

Foto 3 – Aula de *greetins* através do filme “Shrek”.

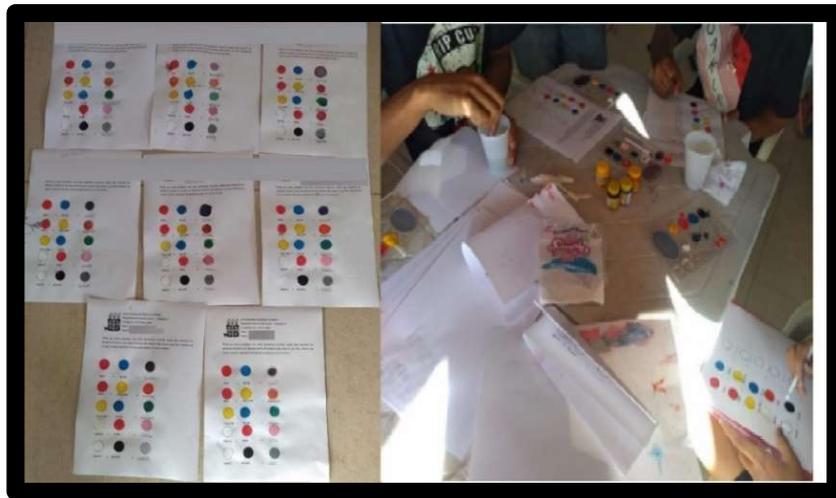


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Em geral os adolescentes demonstravam interesse pelas aulas com vídeos e quando o vídeo era conhecido por eles o interesse e a motivação eram visivelmente maiores, confirmando a literatura utilizada. De tal modo, além de chamar a atenção para os conteúdos que seriam explicados e trazer contato dos adolescentes com a língua inglesa os vídeos também oportunizavam um ambiente para reflexão e contextualização da própria vida e da situação em que estavam cumprindo medida socioeducativa, em um contexto de multiletramento e letramento crítico.

Também foram usadas outras artes na busca de contextualização e motivação para os alunos. Neste bloco inclui-se o uso de músicas, pintura e poesia para o desenvolvimento das atividades. Uma aula com artes que trouxe motivação para os alunos foi a sobre cores onde além de os alunos aprenderem-nas em inglês eles estudavam sobre misturas de cores.

foto 4 – Aula de vocabulário sobre cores com pintura



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Ao final da classe os alunos puderam fazer um desenho livre, através dele expressaram suas emoções e desejos. Além de algumas obras abstratas, o que chamou a atenção foi o aluno Raí (nome fictício) que escreveu em seu desenho “tudo passa Rj”, quando perguntado sobre seu significado disse que depois que cumprisse a medida gostaria de ir embora para o Rio de Janeiro a fim de começar uma nova vida, pois em Teixeira de Freitas se sentia muito marginalizado, em suas próprias palavras: “muito visado”.

Foto 5 – Arte livre feita pelos alunos na aula sobre cores



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foto 6 – Arte feita por uma das alunas do minicurso



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Outro bloco de aulas utilizou metodologias ativas através de músicas. Nesse contexto, segundo Bruna Maria Paz Lira (2013) o uso de recursos sonoros musicais pode levar ao maior desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeira. Ainda de acordo com a autora, o professor ao utilizar tais materiais leva o aluno a refletir sobre como a música pode ser uma ferramenta de informação e não apenas de entretenimento, explorando a ideia de esta ser útil para o aprendizado de outra língua. Nesse sentido, no desenvolvimento do minicurso de língua inglesa deste projeto, a música foi usada não apenas como meio para aprendizado do idioma, mas também para o desenvolvimento de reflexões necessárias em relação ao público que cumpre medida socioeducativa em meio aberto na cidade de Teixeira de Freitas. Ela foi usada em contextos múltiplos e muitas vezes combinada com outras metodologias ativas, tanto para reforço linguístico como para contextualização multicultural.

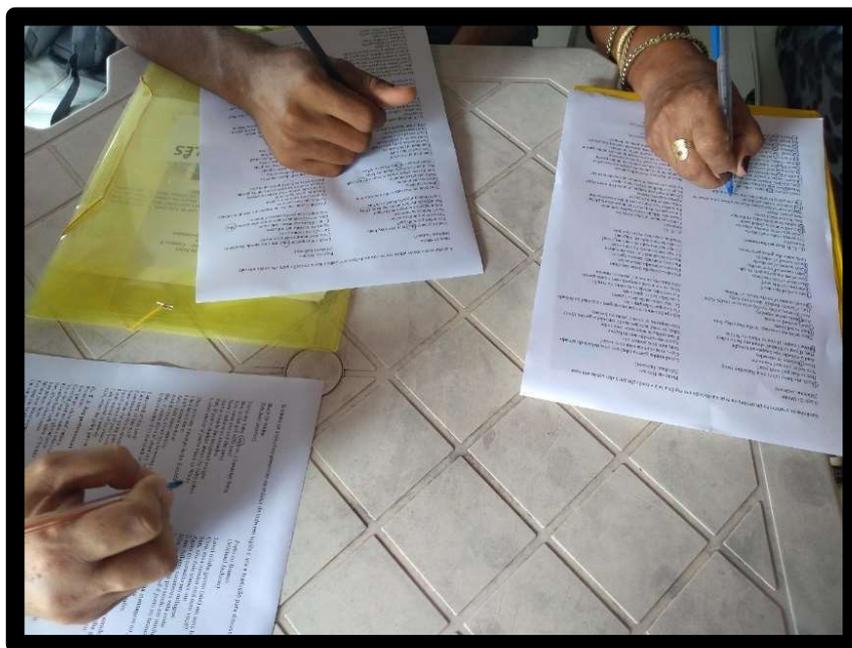
Lira (2013) também esclarece que no que diz respeito às habilidades linguísticas que podem ser desenvolvidas através da utilização de música, o *listening* traria o primeiro impacto, pois em um primeiro momento os aprendizes estariam treinando os ouvidos ao mesmo tempo que o cérebro processa sentimentos e tenta lembrar palavras, porquanto ouvir uma música que se gosta aciona regiões do cérebro ligadas ao prazer. Por esse motivo, seria tão importante escolher músicas que sejam do interesse dos participantes do minicurso, o que foi respeitado através da discussão sobre as canções de interesse dos jovens. Em um segundo momento pode-

se trabalhar o *Reading*, através da leitura das letras das músicas e busca de seus significados e sentidos, o *speaking* pôde ser apresentado no momento em que os alunos cantavam a música e o *writing* através de atividades complementares que envolviam a escrita.

Assim, vê-se que o uso da música é um instrumento potente no aprendizado do idioma e na busca por contextualização dentro das aulas. No minicurso os alunos foram perguntados se ouviam música em inglês e se gostariam que fosse trazida para a aula alguma música específica. Os jovens se manifestaram sobre as canções que gostavam, sendo trazidas para as algumas das suas escolhas, dentre elas a música *oh happy day* na versão do filme *mudanças de hábito II*.

A música *I wanna love you* de Bob Marley, que também foi sugerida por um dos alunos, trouxe reflexões sobre quem era Bob Marley, de onde ele vinha, o que era a cultura rastafari e o que ela simbolizada, tendo os participantes à disposição aparelhos eletrônicos para fazer essa pesquisa. Os alunos, em um primeiro momento, relacionaram a cultura rastafari ao senso comum e estereótipos, como o uso de drogas, mas com suas pesquisas aprofundaram o entendimento sobre a religião Rastafari, o próprio Bob Marley e através da discussão puderam desconstruir os estereótipos e construir uma visão mais plural sobre o tema, inclusive sobre a língua inglesa, pois descobriram que este é o idioma falado na Jamaica, Terra de Bob Marley.

Foto 7 – Alunos trabalhando com letra de música



Fonte: acervo da autora.

Aqui cabe relatar que a turma de 2021/2022 se identificava bastante com atividades como a disponibilizada na aula sobre a música de Bob Marley, quando se utilizava a metodologia ativa da sala de aula invertida, na qual eles tinham a disposição mecanismos para fazerem sua própria pesquisa e depois discutir com a turma suas descobertas. Na *flipped classroom*, de acordo com Moran e Bachini (2018), o procedimento tradicional de aprendizado e as informações básicas a respeito de um tópico ou problema podem ser buscadas pelos estudantes para iniciar-se nos contextos partindo dos conhecimentos anteriores e expandindo-os com menções dadas pelo professor que faz um tipo de curadoria e com as que o estudante pesquisa nas ocasiões informativas oportunizadas. O aluno pode então compartilhar sua compreensão desse tema com os colegas e o professor em níveis de interação e ampliação progressivas com níveis com participação em dinâmicas grupais. Essas estratégias foram bem mais usadas e aceitas pela turma do segundo minicurso de 2022, quando, como já citado, pesquisaram sobre a cultura Jamaicana, ou quando foram incentivados a pesquisar sobre países que falam inglês fora do eixo tradicional, escolhendo o que mais lhe chamasse a atenção para falar sobre sua cultura, compartilhando e debatendo suas descobertas com a turma, dentre outras situações.

Outra aula que mobilizou os alunos foi a que eles ouviram a música “Samba do *approach*” de Zeca Balero, na qual existem várias palavras em inglês que foram incorporadas no português. A aula misturou música e gamificação, pois após a leitura da música foi pedido que eles marcassem as palavras que eles achavam que eram em inglês e o significado que eles achavam que elas tinham, após isso foram deixadas várias imagens de coisas em inglês que apareceram na música e as palavras em inglês para que eles em grupo fizessem a descoberta do que significava cada palavra, quando eles terminavam de colocar as palavras no que eles achavam a professora apenas retirava as que não correspondiam e eles tentavam de novo até relacionar corretamente todas as palavras aos significados. Este foi um bom exercício para aquisição de vocabulário e para contextualizar os estrangeirismos que são usados no dia a dia da língua portuguesa. Eles pareceram muito motivados durante a aula para descobrir os significados, demonstraram um ótimo trabalho em grupo e uma convivência bastante harmoniosa. Conforme foto 8.

Foto 8 – alunos relacionando imagens aos vocabulários da música samba do *approach*

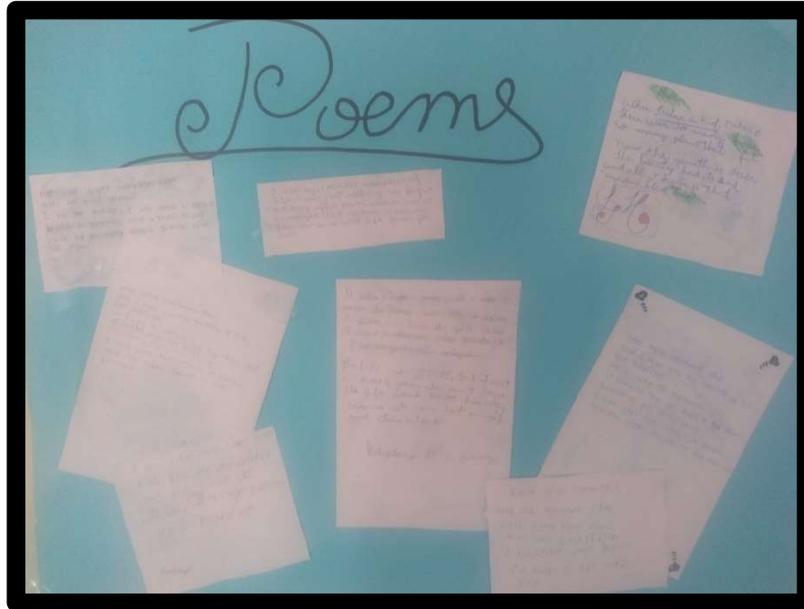


Fonte: acervo da autora.

Também foi trabalhada o gênero textual poesia, sendo sugerido para os alunos, com a ajuda de dicionários e da professora, que expressassem algo que eles quisessem dizer ou sentissem. Obviamente, os alunos tiveram alguma dificuldade para desenvolver essa atividade, pois ainda estavam em um curso básico de inglês, mas com ajuda e consulta eles executaram a tarefa e compartilharam seus sentimentos em relação ao que haviam escrito.

De acordo com Meridiana Aparecida de Almeida (2016) poesia tem em seu cerne aspectos que aproximam o estudante do conteúdo, por meio de componentes simbólicos e motivadores de aprendizagem nas práticas discursivas. O ato de falar, ler, escrever, em uma outra língua, solicita aptidões cognitivas, não é apenas passar de normas, por isso, este contato através de um conteúdo diferente, diversificado, pode fazer com que o aluno, se apossa mais da língua, fazendo uma analogia de sentidos. O ensino de línguas fornece contribuições para que o contato com o livro, a leitura, seja passagem para o conhecimento, apuração, empenho para conteúdos mais complexos no aprendizado literário e em outros contextos. A língua estrangeira, neste caso o inglês, também proporciona situações de ensino-aprendizagem no âmbito da literatura, haja vista que, poemas, poesias, obras literárias também podem ser apresentadas neste idioma.

Foto 9 – Mural de poemas dos alunos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Através de todas essas atividades com filmes, pintura e música pode-se notar a importância da inserção da arte nas aulas para o público desta pesquisa. Conforme leciona Gabriel Perissé (2009), o ensino de arte é necessário, não apenas como dizem as pesquisas ou legislação, para promover o desenvolvimento cultural dos alunos, a arte-educação não deveria ser apenas um componente curricular, uma pincelada, um rascunho, um esboço, ela é vital para a criança, para o jovem, para o adulto, pois é essencial, para todos conhecer e reconhecer no mundo e em nós mesmos a presença da criatividade. Além disso, no contexto educacional, constitui uma forma de elaborar criativamente o que sabemos e sentimos, e, de modo particular, o que sentimos e não sabemos como definir e explicar. Assim, no contexto das aulas de inglês para adolescentes em conflito com a lei que precisam compreender o momento em que estão vivendo e ressignificar a medida socioeducativa a arte foi muito importante tanto para trazer a motivação aos alunos, quanto para que eles pudessem se expressar livremente, entender-se em relação ao mundo e em relação a seu contexto sociocultural e, por fim, também para entender onde a língua inglesa se encaixa nesse conjunto.

Doravante, tratar-se-á do terceiro bloco de atividades utilizando metodologias ativas, o dos jogos. Nele foram usadas técnicas de gamificação em variadas aulas como reforço, revisão e motivação. Aqui pode-se considerar que ensinar é um ato desafiante que envolve e necessita do engajamento de diversos aspectos para que seja efetuado com êxito, a escolha de estratégias pedagógicas pelo professor é ponto fundamental nesse contexto, para tanto, dentre os principais

métodos de ensino, a gamificação e os jogos para educação podem ser eficazes para o ensino, uma vez que os jogos fazem parte do cotidiano desse público.

Mas o que seria a gamificação e qual seus objetivos? Segundo Daniel Ramos Nogueira (2020) no contexto educacional, a definição de gamificação tem sido interpretada como o emprego de jogos, atividades de jogos ou elementos de jogos, por exemplo, medalhas, rankings, recompensas etc., para motivar e envolver estudantes no processo de educação, com o intuito de elevar a aprendizagem. A gamificação não compreende, obrigatoriamente, o uso de jogos verdadeiros ou de tecnologias da informação e comunicação, a incorporação de elementos, padrões ou circunstâncias que são usualmente encontrados em jogos aos processos de aprendizagem com o intuito de encorajar comportamentos desejados nos alunos também pode ser considerada a gamificação da educação. Ainda segundo Nogueira (2020) os jogos educacionais aprimoram habilidades de solução de problemas e criatividade, bem como podem despertar interesse pela aprendizagem, fortalecer o conhecimento, beneficiar processos de tomada de decisão e viabilizar o aperfeiçoamento em termos de trabalho em grupo.

No contexto deste projeto foram utilizados tanto os jogos em si, através de material didático trazido pela professora-pesquisadora, quanto estratégias de gamificação. Nas atividades desenvolvidas em 2019, já nas primeiras aulas foi identificado que os alunos se motivavam com jogos, então, ao longo do percurso foi proposto para os alunos um projeto que se chamava olimpíadas do CREAS. Esse projeto começou quando em uma aula foi apresentada a abertura da última olimpíada com todos os países que falam inglês, para que eles pudessem ter uma visão da língua como internacional/Franca, a partir disso foi proposto que no final das aulas far-se-ia um dia de comemoração e cada um representaria um país e trariam uma apresentação sobre a nação escolhida, sua cultura e características, no mesmo dia seriam jogados todos os jogos que foram usados durante as aulas valendo pontos. Cada ponto valeria uma premiação e, ao final, ter-se-ia um campeão das olimpíadas que ganharia um brinde especial (Que ficou sendo um dia no shopping com cinema e lanche). Os alunos gostaram da ideia e passaram a escolher os países que pesquisariam.

Aqui compreende-se que, independente da perspectiva de jogos para a educação que se pretendeu adotar, o ponto crítico de se empregar essa abordagem repousa na tentativa de aprimorar a aprendizagem dos estudantes. Por essa razão, o uso de jogos para educação e da gamificação estimulou o aumento de aprendizagem e afetou, direta ou indiretamente, fatores (como a motivação discente) que desencadearam impactos positivos na aprendizagem. Neste projeto notou-se que no primeiro grupo que frequentou as aulas no ano de 2019

essa motivação foi fortemente incrementada, pois os estudantes demonstravam um senso competitivo saudável entre si, gostando de estar juntos e disputar, conforme registrado em diário de campo, alguns alunos até solicitaram à professora que lhes fosse disponibilizado um deck do dominó do verbo *to be* e alguns decks dos jogos da memória para que pudessem ser jogados em casa, o que também demonstrou a motivação dos adolescentes quando se trata dos jogos.

A gamificação, ainda segundo Daniel Ramos Nogueira (2020) do processo de aprendizagem e os jogos para educação podem ser empregados para atender distintos objetivos de aprendizagem. O autor recomenda-se, no entanto, que os objetivos a serem alcançados estejam relacionados aos principais fatores que são desencadeados por essas estratégias. O grande atrativo em se aplicar a gamificação no escopo de um curso acadêmico é a promoção de engajamento dos estudantes nas aulas. Da mesma forma, a gamificação viabiliza a customização das experiências educacionais dos estudantes e o aumento da responsabilidade pela sua respectiva aprendizagem. Isso pode gerar nos estudantes um senso de realização e progresso. Dessa forma, sugere-se que os objetivos acadêmicos estejam relacionados ao provimento de engajamento ativo e responsabilidade dos discentes perante a sua aprendizagem.

Essa competitividade vista entre os participantes da turma de 2019 também é vista como algo que pode ser direcionado positivamente. A literatura acerca dos jogos e da gamificação documenta múltiplos elementos de jogos que podem ser incorporados ao contexto educacional, sendo relevante a análise desses componentes para alinhá-los aos objetivos educacionais. Determinados elementos da gamificação e dos jogos procuram aproveitar os benefícios decorrentes da competitividade natural que existe entre as pessoas e da ambição de fazer tarefas cada vez melhor. Por exemplo, estratégias de gamificação têm sido usadas para transformar a competitividade entre estudantes em comportamentos produtivos, especialmente em relação a sua aprendizagem. Essa transformação da competitividade em produtividade pode ser um objetivo pelo qual o jogo pode ser usado. Essa característica da gamificação foi bastante eficaz nessa turma. (NOGUEIRA, 2020).

Outras dimensões que foram trabalhadas através dos jogos, em maior escala com a turma de 2019, foram a cognitiva e as dimensões emocional. Na primeira dimensão, os jogos ofereceram sistemas complexos de regras que incentivaram os jogadores a explorarem as circunstâncias por meio de experimentação e descobrimento, trabalhando o aspecto cognitivo. Como exemplo desse fator temos as questões em que os adolescentes se envolveram na em pesquisas sobre países para que apresentassem nas olimpíadas, ou os processos de

aprendizagem dos diversos jogos que foram apresentados.

No que concerne à emoção, os jogos possibilitaram uma mistura dinâmica de sensações: do entusiasmo ao arrependimento, do nervosismo à alegria, da tensão ao alívio, e assim sucessivamente. A dimensão emocional dos estudantes pôde ser estimulada ao motivá-los a cumprir as metas mesmo que as circunstâncias não fossem favoráveis no momento. A persistência também foi uma habilidade fundamental que pôde ser ensinada por meio de jogos, pois muitas vezes os adolescentes se sentiram frustrados, mas foram estimulados a continuar testando as atividades. Essa é uma característica que será demandada, inclusive, no mercado de trabalho e para o alcance de objetivos pessoais.

Por fim, os jogos permitiram que os jogadores assumissem distintos papéis dentro do ambiente artificial, aprimorando as diversas formas de atuação e comportamento. Além disso, por se tratar de uma realidade artificial, os jogadores puderam se sentir mais seguros e confortáveis, permitindo maiores interações mesmo com participantes desconhecidos. Por isso, os jogos também contribuíram, com a dimensão social. Os participantes formaram vínculos de amizade e parceria ao longo das práticas de gamificação que foram significativos no desenvolvimento de suas atividades.

Uma questão que também precisa ser levantada em relação à utilização de jogos é em relação ao controle da sala de aula, apesar de ela levar a uma melhor motivação o professor precisa ficar bastante atento à dispersão e perda de foco dos alunos, que pode acontecer quando eles estão nesse tipo de atividade. Se o objetivo for produzir um ambiente calmo e passivo com o uso de técnicas tradicionais de ensino, como leitura em sala de aula e exposição de conteúdo para memorização pelos alunos, o emprego de jogos e atividades gamificadas pode não ser o mais indicado. No entanto, se houver a pretensão de se elevar a motivação e o nível de participação dos estudantes, o uso de jogos e similares provavelmente será adequado, em virtude de promover, sobretudo, cenários competitivos e dinâmicos. Na pesquisa em alguns momentos o foco dos alunos se dispersava, para o controle do ambiente essas atividades traziam um desafio. Como as aulas eram desenvolvidas em um ambiente informal, na garagem, da instituição, os fatores externos também interferiam nessa dispersão. Mas tais empecilhos eram contornados pelo interesse dos alunos em realizar as atividades e direcionamento da professora-pesquisadora para que a atenção não fosse perdida de forma a atrapalhar o aprendizado.

Outro fator importante na gamificação é a transferência do foco do professor para o estudante, visto que a intenção é de aumentar a participação discente na sua aprendizagem.

Adicionalmente, o uso de jogos e da gamificação são compatíveis com as qualidades da geração dos *Millennials*, caracterizada pela procura de gratificação imediata e que desenvolve múltiplas tarefas concomitantemente (NOGUEIRA, 2020). Foi desafiador para a professora-pesquisadora se conectar às novas gerações de estudantes, não só pelas características que apresentam, mas também porque eles vêm demandando a utilização de novos métodos pedagógicos. Desse modo, a gamificação e os jogos puderam ajudar duplamente a contornar tais exigências, visto que se configuraram como metodologias inovadoras que atenderam às expectativas dos estudantes. Essa estratégia se mostrou positiva nesta pesquisa, tanto para produzir motivação intrínseca nos alunos, quanto para recuperar sua autoestima e crença em sua capacidade de aprendizado.

Os estudantes podem ter distintos estilos de aprendizagem e os jogos podem potencializar, em menor ou maior escala, a aprendizagem de alunos que possuem um tipo específico de estilo. Pode ser importante que o professor analise as formas como os alunos aprendem – por meio de aplicação do por exemplo – e use jogos e/ou a gamificação combinadamente com os estilos de aprendizagem dos discentes visando a maior adequação entre ambos: método de ensino e estilo de aprendizagem. Nesta pesquisa, como delineado, a turma que desenvolveu suas atividades no ano de 2019 se identificou muito mais com a gamificação do que a turma do ano de 2021/22. Mas as turmas tiveram em comum a maior motivação através da utilização de metodologias ativas, onde o centro do aprendizado se descolou da professora para os próprios alunos que, mediados pelas atividades dialogadas conseguiram escolher suas experiências de aprendizado dentro das limitações do local, tempo e disponibilidade.

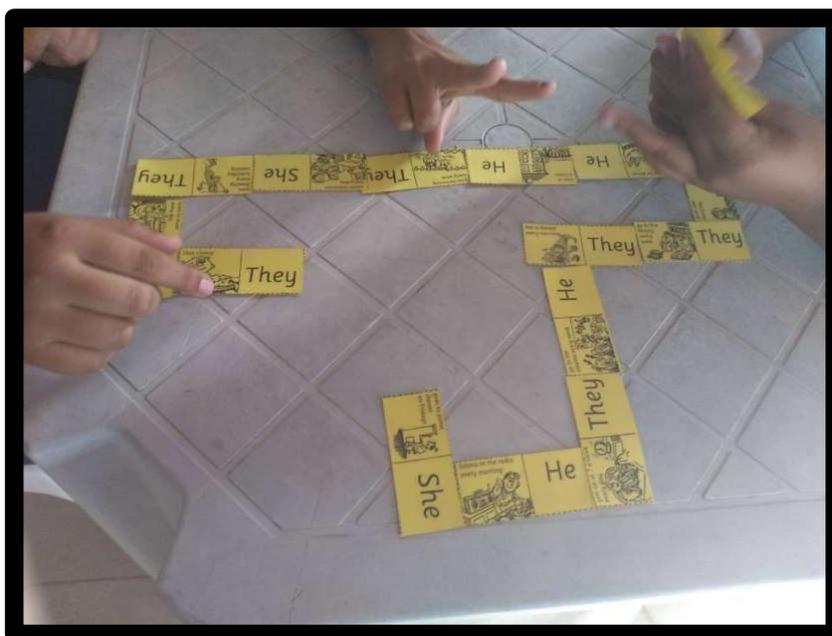
De agora em diante, dentro desse terceiro bloco de gamificação, passa-se a apresentar alguns dos jogos que foram usados durante as aulas e as repercussões que tiveram na motivação dos alunos e no desenvolvimento das atividades em língua inglesa. Um dos primeiros jogos usados foi o dominó com o verbo *to be*. Essa atividade foi retirada da internet e adaptada pela professora para sua turma. Os alunos se identificaram bastante, alguns alunos até pediram para levar alguns dos conjuntos de dominó para brincar e treinar em casa para as olimpíadas. A imagem 10 mostra alguns dos conjuntos de dominó que foram usados e a imagem 11 mostra os adolescentes jogando.

Foto 10 – dominós confeccionados para a aula do verbo *to be*



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Foto 11 – alunos jogando o dominó do verbo *to be*



Fonte: acervo pessoal da autora.

Outro jogo que também despertou o interesse dos alunos por ser uma atividade que eles disseram gostar, mas também por ter uma motivação extrínseca, os brindes para quem completasse a cartela, foi o bingo. Nessa atividade foram ensinados os números de 1 a 20 em uma semana de aula e na semana seguinte foi jogado um bingo com os números aprendidos, conforme figura 12. Tal atividade ajudou os adolescentes em relação à habilidade de *listening*. Também relacionado aos números, foi desenvolvido um jogo da memória em que os alunos deveriam relacioná-los com seus nomes em inglês, o que trabalhava a habilidade de *Reading*, conforme figura 13. E, por fim, durante as atividades das olimpíadas os adolescentes contaram de 1 a 20 para ganhar pontuação, o que os ajudou na habilidade de *speaking*.

Foto 12 – cartelas de bingo e brindes



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Também foram confeccionados dois jogos da memória para trabalhar com temas distintos, um em que os números eram trabalhados de forma escrita e outro que trabalhava as cores. Os jogos foram idealizados e confeccionados pela própria pesquisadora e trouxeram engajamento na utilização, conforme imagens 13 e 14 a seguir.

Foto 13 – Jogo da memória com números

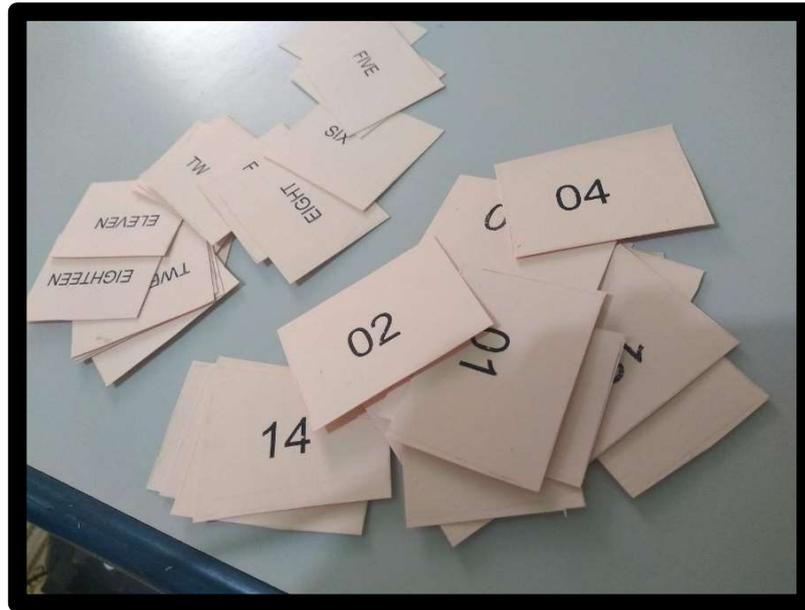


Figura 1: acervo pessoal da pesquisadora.

Além da atividade desenvolvida com cores na aula com arte, desenho e pintura, também foi desenvolvido um jogo da memória com cores para que os alunos pudessem fixar o assunto através de atividades diversas e focando em habilidades da língua diferenciadas em relação às já estudadas, conforme figura 14. Como visto, as metodologias ativas eram variadas durante as aulas, podendo começar com uma contextualização através de filme e terminar com um jogo, ou começar em uma contextualização com arte e terminar em um desenho.

Foto 14 – jogo da memória com cores



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Outro exemplo desse retorno aos conteúdos lecionados através de jogos é, além da aula de *greetings* que foi desenvolvida através do filme “Shrek”, o jogo de baralho, pensado e desenvolvido pela professora-pesquisadora, para fixação do tema e revisão do assunto. O jogo também foi muito bem aceito pelos alunos e na primeira turma do minicurso era pedido para que se revisitasse o jogo, conforme figuras 15 e 16.

Foto15 - alunos jogando baralhos dos *greetings*



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

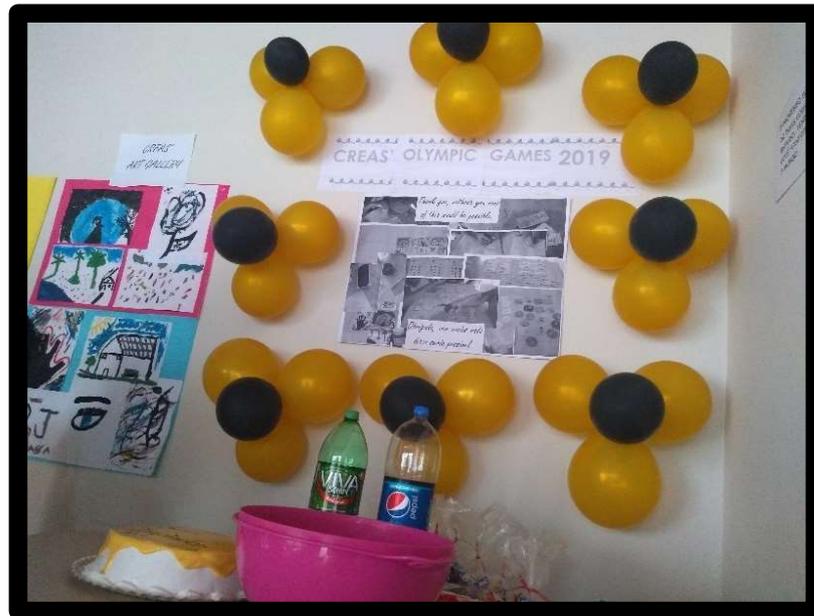
Foto16 – jogo dos *greetings*



Fonte: acervo da pesquisadora

No primeiro minicurso, ao final das aulas foi desenvolvida a atividade que ficou conhecida como “CREAS’ *Olympic Games*”, onde grande parte dos jogos que foram visto durante as aulas foram revisitados e os alunos fizeram uma apresentação de uma país que haviam escolhido previamente para representar. Nessa atividade cada uma apresentaria a nação pela qual estava responsável, como em uma abertura de Olimpíada e depois cada jogo valeria um ponto e um recompensa. A figura 17 ilustra a preocupação com os detalhes, inclusive com a consecução de um bolo temático em homenagem à data. A figura 18 ilustra os países que os adolescentes escolheram e demonstra uma abrangência maior de seu entendimento em relação aos países que falam a língua inglesa, pois, conforme demonstrado na imagem, a maioria dos países escolhidos está fora do eixo tradicionalmente mais conhecido da língua inglesa.

Foto 17 - decoração do dia das Olimpíadas do CREAS



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Foto 18 – quadro de medalhas/ pontuação

AGENDA SEMANAL

Medal board

D	Pakistan	5, 2, 3, 1, 2, 2, 2
T	Ireland	2 + 2
Q	Canada	5, 2, 3, 1, 2, 2
Q	Singapura	4, 2, 3, 2, 2
S	India	3, 2, 3, 0, 5, 2, 2
S	Matia	2 + 2

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Para Silva *et al* (2014) A gamificação utiliza mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e engajamento de determinado público. Os autores compreendem que ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são eficazes para o engajamento do indivíduo. Assim, os jogos, e as metodologias ativas em geral, são muito mais propícias a gerar motivações intrínsecas, que podem ser entendidas como aquelas que tem origem dentro do próprio sujeito sem base no mundo externo. Na experiência do minicurso pesquisado os jogos foram de suma importância para motivar os adolescentes, pois através deles foi cativado interesse pela língua inglesa, demonstrado pelos alunos através de pedidos de utilização dos jogos mesmo fora do contexto das aulas.

Por fim, no minicurso vislumbrou-se que, através de todas as metodologias ativas utilizadas, os adolescentes se tornaram mais flexíveis e adaptáveis nas atividades desenvolvidas, superando automatismos, desenvolvendo um aprendizado mais reflexivo e autoconsciente tornando visíveis os conhecimentos e as competências aprendidas. A “sala de aula” (ou neste caso a garagem de aula) se tornou um espaço privilegiado de cooperação onde os estudantes e a professora aprenderam a partir das situações colocadas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas e projetos através dos recursos que estavam a mão,

materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O escopo foi excitar a criatividade de e a percepção dos participantes, para que todos percebessem que podiam evoluir como descobridores e realizadores com capacidade de assumir riscos, aprender com os companheiros e realizar seus potenciais ignorados. Cada aula tentou trazer não apenas um ponto gramatical ou linguístico, mas contextualizações com temas com os quais os adolescentes se identificaram. Tentou-se respeitar suas afinidades e individualidades.

5.3 DADOS COLETADOS ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Após esses dados que caracterizam o perfil socioeconômico dos adolescentes participantes do minicurso de inglês e dos dados coletados nas aulas ministradas passar-se-á a analisar os dados que evidenciam as relações dos adolescentes com a língua inglesa antes e depois do minicurso. Saliente-se que os dados aqui coletados serão predominantemente os angariados durante o minicurso ministrado em 2021/2022 e, quando pertinente, serão complementados pelos dados coletados no ano de 2019.

5.3.1 Relação dos adolescentes com o inglês antes do minicurso

Dentre os 8 alunos que frequentaram as aulas no ano de 2019 e responderam todos os questionários, apenas um afirmou que não tinha tido aulas de inglês na escola. Em relação aos adolescentes que frequentaram o minicurso no ano de 2021/2022, os quatro afirmaram que já tiveram aula de inglês na escola, pois, de acordo com as normativas as aulas são incluídas nas escolas obrigatoriamente a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Quando perguntados sobre o que achavam de aprender inglês antes do início do minicurso, no ano de 2019, um dos alunos não respondeu ao quesito, cinco responderam que era muito importante, um respondeu que era importante e um respondeu que não era importante. Em relação aos adolescentes que participaram do minicurso em 2021/2022, dois responderam que achavam aprender inglês algo indiferente e dois responderam que aprender inglês seria algo importante. No ano de 2019 a maioria dos participantes assinalou o aprendizado da língua inglesa seria importante. Já no ano de 2021/2022, dois dos participantes responderam que a língua inglesa seria importante e dois responderam que a língua seria indiferente.

Conforme tabela a seguir, quando perguntados no ano de 2021/2022 para que serviria

a língua inglesa, um dos adolescentes respondeu serviria para viajar, dois dos adolescentes responderam que traria facilidade de emprego e outro deixou a resposta em branco. Talvez o fato de os adolescentes relatarem que acham que o inglês serve para viajar e não vislumbrarem isso em suas vidas, em virtude de sua condição socioeconômica possa trazer essa sensação de indiferença em relação ao idioma. Deixar a resposta em branco também é um indicativo de que a língua inglesa talvez não tenha um significado claro para o adolescente. Por fim, o dado de que dois adolescentes responderam algo em que ele se relacionaria à sua vida prática e atual, que seria melhorar suas condições de emprego, também apareceu de forma interessante.

Tabela 2 – compreensão dos adolescentes sobre a língua inglesa

Para que você acha que pode servir a língua inglesa		
Relacionado à viagem	Relacionado a emprego	Em branco
Para poder viajar em lugares diferentes e aprender falar em inglês	Facilidade de emprego	Em branco
Viajar	Emprego	

Fonte: dados coletados pela autora.

Esses dados vão ao encontro do que leciona Leffa (2009). Segundo ele, existem muitos pensamentos do senso comum e da classe hegemônica dominante que afastam os adolescentes de classes sociais menos abastadas do idioma e tais preconceitos estão impressas nas respostas, pois, por exemplo, esse senso comum as pessoas costumam afirmar “não vou viajar para que vou aprender inglês”. Aqui vemos esse sistema de crenças funcionando com dois dos adolescentes. Ainda de acordo com Leffa (2009), a língua estrangeira é um desses saberes que deve ser sonogado à maioria da população, o que é feito de modo sutil sob a fachada da aparente inclusão, mas se valendo de mecanismos que impedem o acesso, como: a difusão da ideia de que o pobre não precisa aprender língua estrangeira, pois nunca a usará; a argumentação de que a escola não tem estrutura para ensinar uma língua estrangeira; a falácia de que se o aluno não aprendeu nem o português não aprenderá uma língua estrangeira e, por último a ideia de que o aluno não quer e nem deseja aprender uma língua estrangeira. Assim, vê-se que o perfil inicial dos adolescentes que frequentaram o minicurso é de adolescentes que não renegam totalmente a importância da língua inglesa, mas muitas vezes a consideram com indiferença ou não veem sentido do idioma em suas vidas.

No questionário final de 2019, quando perguntados se continuariam a fazer aulas nos

moldes das do minicurso do CREAS oito adolescentes declinaram que continuariam fazendo aulas de inglês no CREAS nessa metodologia e um adolescente disse que não continuaria declinando como motivo o fato de ter que trabalhar. Os motivos dos adolescentes que disseram que continuariam a fazer o minicurso quando perguntados sobre os motivos variaram da seguinte forma (um adolescente não preencheu o campo motivo):

Tabela 3 – interesse dos alunos após o minicurso

Você continuaria a fazer o minicurso no CREAS		
Relacionadas à diversão	Relacionadas ao aprendizado	Resposta vaga
Eu gostei porque é muito divertidas (SIC), gostei muito das aulas	Gostei e gosto muito as aulas são muito importantes pra min (SIC) e ajuda um pouco todo (SIC) nós	Foi bom dessa forma
Porque era muito engraçado	Gosto muito e quero aprender mais	
Porque é um jeito divertido de aprender uma língua (SIC) estrangeira	Para aprender ainda mais	

Fonte: acervo pessoal da autora

A maioria das respostas dos adolescentes girou em torno da diversão, o que realça novamente o caráter criador de motivação intrínseca do uso de metodologias ativas em sala de aula. O segundo fator mais citado foram as questões sobre ter oportunidade de aprender um idioma estrangeiro o que também leva a crer que este grupo se motivou para o estudo da língua. A única resposta negativa de continuidade do minicurso no ano de 2019 girou em torno de uma necessidade externa ao próprio idioma, que seria a necessidade de trabalho, muito comum entre adolescentes subalternizados. Outro dado importante é que o adolescente que respondeu no questionário inicial que não gostaria de aprender uma língua estrangeira respondeu, ao final, que continuaria a fazer o minicurso, havendo assim, uma mudança de paradigma em relação ao seu entendimento inicial.

A turma de 2021/2022 quando perguntada se continuaria a fazer o minicurso nos moldes desenvolvidos no minicurso do CREAS, afirmou em sua totalidade que continuaria. Quando perguntados sobre os motivos as respostas variaram da seguinte forma:

Tabela 4 – Percepção dos alunos sobre o método de ensino

Eu continuaria a fazer aulas de inglês nesse método: motivos				
Em torno de serem divertidas/prazerosas	Importância de ter a oportunidade de estar aprendendo inglês	Ter trazido reflexões importantes para a vida	Melhorar as oportunidades no mercado de trabalho	Excelência dos profissionais
4	1	1	1	1
Pois incentivam e torna (sic) o aprendizado prazeroso	Nem todo mundo sabe inglês, pra quem não sabe tá aprendendo (sic)	Sim, pois me feis (sic) pensar em coisas importantes	(...) Facilidade de emprego	Os profissionais são excelentes (se referindo à professora e aos profissionais do CREAS)
Sim, foi (sic) divertidas				
Gostei, foram divertidas				
Sim por que (sic) foi divertida				

Fonte: acervo pessoal da autora

Na justificativa da pergunta os alunos elencaram mais de um motivo para continuar a estudar na metodologia que lhes foi apresentada. O motivo que mais foi declinado, aparecendo em todas as respostas, também girou, conforme os dados coletados em 2019, em torno de as aulas desenvolvidas serem divertidas ou prazerosas, diferente das aulas desenvolvidas na escola. Tais dados corroboram para a viabilidade da utilização de Metodologias ativas a fim de ensinar tal público observada durante as aulas ministradas. As respostas também evidenciaram que o grupo se sentiu acolhido tanto pelo professor do minicurso, quanto pelos profissionais da instituição e, por fim, que as reflexões propostas foram bem recebidas pelos participantes.

Quanto às habilidades desenvolvidas no minicurso e as dificuldades apresentadas durante o aprendizado, no ano de 2019 cinco adolescentes declararam que seria falar, 3 escrever e um ler. Já no ano de 2021/2022 três alunos relataram ter mais dificuldade em falar e um dos alunos relatou ter mais dificuldade em escrever.

Já Sobre as reflexões feitas durante as aulas como por exemplo, sobre racismo, feminismo, desigualdade social, diferenças culturais e outros temas trazidos para contextualizar as aulas, no ano de 2019 oito dos nove alunos que concluíram o minicurso disseram achar interessante, já no minicurso 2021/2022 os 4 adolescentes declararam achá-las

interessantes, não sendo solicitado que se declinassem os motivos. Tal contextualização também vai ao encontro do uso de metodologias ativas utilizadas, intensificando o interesse dos participantes pela língua inglesa, haja vista que foram trazidos temas de seu interesse o que aproxima a língua de sua realidade. Também foram registrados no diário de campo alguns momentos interessantes durante as reflexões e atividades de contextualização, em um deles, quando estava sendo feita uma atividade com números os estudantes foram incitados a responder sobre o que fariam daqui a um ano, daqui a cinco anos e daqui a 10 anos, em um primeiro momentos os alunos aparentemente se viam sem respostas, com dificuldade de elaborar planos para o futuro, eles foram fazendo a atividade e alguns respondendo no sentido de que queriam terminar o cumprimento da medida, trabalhar, formar uma família ter filhos e uma aluna disse que gostaria de fazer faculdade e perguntou à professora como é que a gente consegue fazer faculdade. Tal resposta evidencia que o minicurso talvez possa ajudar a ampliar os horizontes culturais e socioeducacionais desses adolescentes, lhes apresentando outras visões de mundo. Em uma contextualização sobre Bullying também houve relatos de um dos participantes que sofria de depressão e já havia tentado o suicídio, e como ela também sofria pressão estética por parte da família do pai de sua filha. portanto, vê-se que o ensino de língua inglesa também pode ser libertador se ensinado de forma contextualizada com temas que se aproximem dos adolescentes que estão frequentando as aulas.

Em relação à visão do inglês depois do curso no ano de 2021/2022, três alunos disseram que mudou e um dos alunos declinou que não mudou. O adolescente que declinou que sua opinião não mudou não justificou, já os 3 alunos que disseram que mudou declinaram opiniões que giravam ou em torno de o idioma ser mais fácil do que pensavam ou mais divertido de aprender do que pensavam.

Em 2019, em relação às aulas de inglês, foi perguntando o que eles achavam de diferenças entre as aulas que foram ministradas no minicurso e as aulas da escola, todos alegaram que as aulas do minicurso eram diferentes e as respostas variaram da seguinte forma.

Tabela 5 – relação que os alunos fazem entre as aulas de inglês na escola e no minicurso 2019

O que você acha das aulas de inglês em relação às que você teve na escola (2019)		
São diferentes	Não se aplica, pois nunca tive aula de inglês na escola.	São iguais
Pois tem vídeos e outros e isso é bom	Não se aplica, pois nunca tive aula de inglês na escola	São iguais (não declinou motivo)

O que você acha das aulas de inglês em relação às que você teve na escola (2019)		
São diferentes	Não se aplica, pois nunca tive aula de inglês na escola.	São iguais
Mais divertida	Não se aplica, pois nunca tive aulas de inglês na escola	
São mais divertidas, a metodologia de aplicação foi melhor	Não se aplica, pois nunca tive aulas de inglês na escola	
	Não se aplica, pois nunca tive aulas de inglês na escola	

Fonte: acervo pessoal da autora.

Tabela 6 – relação que os alunos fazem entre as aulas de inglês na escola e no minicurso 2021/2022

o que você acha das aulas de inglês comparadas à da escola (2021/2022)			
Questões relacionadas à didática do ensino formal	Questões ligadas à metodologia de avaliação (avaliação por processos)	Questões ligadas às metodologias ativas	Questões ligadas aos materiais utilizados nas aulas
Porque nem todos os professores fazem as mesmas atividades, uns falam inglês e outros passam deveres	Para fazer prova é difícil (na escola)	São mais divertidas (no CREAS),	Gostei de usar o computador (no CREAS)
Aqui (no CREAS) elas (as aulas) são explicadas até a dúvida ser esclarecida, a forma que aprendo parece ser mais fácil. São calma e divertidas adquire muito conhecimento (SIC) e fico muito feliz e ansiosa para a aula e prática.		(...) são calma e divertidas (SIC) (...)	
		São interativas, tem jogos	

Fonte: acervo pessoal da autora.

As respostas dos alunos evidenciam que a didática e o uso das metodologias ativas trouxeram para eles uma maior motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, pois os relatos dos adolescentes passam por as aulas serem divertidas, interativas, calmas, adjetivos positivos e que denotam interesse. A motivação intrínseca é descrita por Brown (1994, *apud* COSTA, 2019) como aquela que não visa à recompensa vinda de agentes externos, ou seja, para o autor, a motivação intrínseca tem o objetivo de trazer recompensas internas, é a motivação que vem

de dentro do aluno. Em outras palavras, o aluno intrinsecamente motivado está mais propenso a desenvolver atividades e fazer escolhas que vão ajudá-lo a atingir seus objetivos primários, que neste caso é a aprendizagem da língua estrangeira, sem nenhuma pretensão de receber uma recompensa externa, apenas o seu desejo de aprendizagem. Por outro lado, a motivação extrínseca busca recompensas externas, o aluno pretende aprender o idioma não apenas por seu desejo, mas determinado por algum motivo externo, ou uma recompensa, que vai além de um anseio. Brown (1994) afirma que as típicas recompensas seriam dinheiro, prêmios e, até mesmo, feedback positivo de professores. No caso do minicurso apresentado foram utilizadas estratégias de motivação tanto intrínsecas quanto extrínsecas.

Outra resposta que chamou a atenção foi em relação ao modo de avaliação na escola e o processo que foi utilizado no minicurso. Segundo Lôrdele (2010), no momento educacional em que se vive hodiernamente, principalmente no contexto do Brasil, a empreitada de regular a aprendizagem do estudante a partir de observações e produções processualmente sistematizadas tem dado lugar a registros simplificados, concebidos quantitativamente e que, muitas vezes, abandonam feitos qualitativos do processo de aprendizagem. De tal modo, revela-se um padrão de avaliação abalizado na verificação de resultados e não em intervenções pedagogicamente estratégicas, capazes de auxiliar e conduzir apropriadamente o educando em seu caminho na construção de conhecimentos socialmente relevante. Por outro lado, nesta pesquisa, considerou-se que o ambiente de aprendizado é rico em características e visões de mundo distintas pode possibilitar momentos bastante enriquecedores e oportunos para a troca de saberes e elaboração de conhecimentos diversificados. Atrelada a essa diversidade, a avaliação poderá, também, foi percebida de forma diferente.

A avaliação neste trabalho teve por principal objetivo permitir à professora o vislumbre constante e sistemático de todo o processo de aprendizagem do aluno desde a verificação diagnóstica de seus conhecimentos prévios, passando pela elaboração de hipóteses e, finalmente, chegando à elaboração concreta de conceitos e contextualização do conteúdo. Ainda de acordo com Lordêlo (2010), na educação formal a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa, colidem com inúmeras barreiras materiais e institucionais como: o tamanho das turmas, o sobrecarregamento dos programas e os conceitos dos meios de ensino e das didáticas, que praticamente não dão espaço para a diferenciação. Tais empecilhos, todavia, puderam ser superados nesta pesquisa, pois o número de participantes era limitado e as didáticas e escolhas pedagógicas eram de total escolha da pesquisadora, não necessitando de estarem presas a normativas engessadas, ou a hierarquias predeterminadas. Nessa concepção

avaliação, para adotar a atitude transformador, que foi pretendida na pesquisa, houve comprometimento com a aprendizagem e desenvolvimento holístico dos estudantes. Embora isto pareça óbvio, tem-se de levar em conta toda a contradição histórica, sendo comum mudar apenas a superfície e se manter a contradição subjacente, fazendo coisas novas no esquema antigo.

A avaliação processual utilizada durante o minicurso, segundo Lordêlo (2010), está relacionada às mudanças de modelos educacionais, direcionamento e visão de mundo, é uma prática ideal de regulação da aprendizagem, posto que admite que o estudante, por meio de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência a respeito do seu caminho de aprendizagem, incluindo: nível de abrangência de conteúdos particulares, habilidades adquiridas, dificuldades encaradas, desafios a serem sobrepujados, objetivos a serem atingidos.

Este tipo de avaliação tem um caráter formativo. A avaliação processual admite: 1) Fazer um acompanhamento da cadência da aprendizagem; 2) Adequar o auxílio pedagógico aos atributos individuais dos estudantes, e, 3) Alterar estratégias do processo. Ela acontece durante o processo ensino e aprendizagem e não no final do ciclo ou da unidade. Ela ocorre para que se aprecie o que o estudante já absorveu e o que ele ainda não aprendeu, para que se forneçam os meios para que ele estude o necessário para a continuidade do aprendizado. A avaliação é compreendida, deste modo, como uma enorme aliada do aluno e do professor. Não se avalia para aferir nota, como se faz hoje em dia no país. Deve-se avaliar para promover a aprendizagem do estudante. Enquanto o estudo se desenvolve, a avaliação é igualmente aferida.

Assim, esse modelo de avaliação adotado foi levado a cabo através da repetição de atividades, ou execução de outras atividades para que os adolescentes absorvessem o conteúdo sem estresse ou cobrança por desempenho formal. O professor avaliava as quatro habilidades dos participantes (o que era facilitado pela turma de tamanho menor) e, caso visse que algum dos participantes ainda carecia de entendimento de algum conteúdo providenciava alguma atividade diferenciada a fim de reforçar o aprendizado. Nesse contexto, se a avaliação muda de reguladora do processo cognitivo à mera constatadora de resultados, impediria a alunos e professores o direito de apreciar certamente as condições de aprendizagem insertas naquele ambiente, assim como a aptidão de mudar e transformar essas condições.

A recepção dos alunos a esse tipo de avaliação também foi curiosa, pois, conforme registrado em diário de campo, tanto no ano de 2019 quanto nos anos de 2021/2022, os estudantes estranharam o fato de não serem disponibilizadas provas ou atividades com pontuação determinada, a professora precisou explicar algumas vezes para os alunos que sua

avaliação seria feita de acordo com o decorrer das aulas. indivíduos com altas crenças de autoeficácia podem lidar de maneira mais adequada com suas emoções, antecipam comumente consequências positivas e guardam percepções mais favoráveis em relação às suas potencialidades atuais, o que desemboca num melhor índice de motivação. O empenho estará presente no decorrer do processo, mesmo na ocorrência de barreiras e falhas, a perseverança dará motivos para cumprimento da tarefa e performance nas atividades a serem executadas.

Outro fator importante para o entendimento do desempenho dos alunos no aprendizado de uma língua estrangeira é a confiança em sua autoeficácia. Segundo Rodrigues (2010) a esperança ou confiança na autoeficácia referem-se a uma avaliação pessoal das próprias aptidões para desenvolver as ações imperiosas para alcançar determinado alvo. Tal conceito não alude às reais competências das pessoas, mas a uma percepção pessoal delas, abarcando, igualmente uma estimativa pessoal da eficácia para utilizá-las apropriadamente, para obter a solução de problemas, tarefas ou circunstâncias. Um indivíduo com grande crença em sua autoeficácia faz uma avaliação das suas capacidades, julga a sua inteligência, conhecimentos, habilidades, crendo que as tem ou que pode consegui-las e que, escolhendo de forma certa o curso de ação através da seleção e uso de estratégias, alcançará suas metas.

As altas taxas de fracasso ou evasão escolar são, em grande parte, colocadas na conta da ausência de interesse ou motivação dos estudantes. No conjunto escolar, um estudante motiva-se ao fazer as tarefas acadêmicas, caso creia que tem as informações e habilidades demandadas para a sua consecução, abdicando dos objetivos que reflete não ter qualidades para alcançar. Deste modo, as avaliações de autoeficácia são tendentes a agir como mediadores entre as efetivas aptidões do indivíduo e o seu desempenho real (RODRIGUES, 2010). Pessoas que recebem um retorno favorável, apontando o seu avanço em determinada atividade, incrementam a sua sensação de autoeficácia, promovendo uma impressão de autoridade sobre os resultados e, indiretamente, do desenvolvimento das competências. Pode-se ver na próxima tabela o grau de confiança dos adolescentes em seu aprendizado ao final do minicurso.

Tabela 7 – autopercepção dos estudantes sobre seu aprendizado

Meu aprendizado do conteúdo durante o curso foi (2019)		
Bom	Regular	Excelente
Boa pois eu prestei atenção e estudei e usei no dia a dia	Regular (não declinou motivo)	Excelente (não declinou o motivo)

Bom	Regular	Excelente
Porque era muito bom, aprendi mais e muitas coisas	Foi regular porque faltei as vezes, mais (SIC) foi muito legal, gostei muito, as aulas foi muito boa (SIC)	
Aprender (SIC) bastante e aprender (SIC) mais e melhor	Regular (não declinou o motivo)	
Bom (não apresentou motivos)		

Fonte: acervo pessoal da autora.

No ano de 2021/2022, quanto à autoavaliação um aluno avaliou seu aprendizado como excelente, dois avaliaram como bom e um aluno como regular. Três alunos não responderam o motivo, mas quem respondeu disse que deu o seu melhor. No ano de 2021 todos os alunos também declararam que sua opinião sobre o inglês mudara depois do minicurso. Assim, percebe-se que o minicurso em suas aplicações criou confiança dos adolescentes em sua autoeficácia e motivação. Também levou os alunos a repensarem suas relações com a língua inglesa declarando que depois do minicurso suas visões sobre o idioma mudaram, conforme tabela a seguir:

Tabela 8 – Percepção dos adolescentes sobre a língua inglesa

Para que você acha que serve o inglês 2021/2022			
Componente cultural	Componente educacional	Componente de trabalho	Complemento após aprender português
Para entender muitas coisas (SIC) que é feito (SIC) em inglês ao meu redor e eu nem sabia, filmes, seriados, jogos	Se eu quiser estudar (SIC)	Trabalhar em outro país	O inglês serve para que sabe falar português, quem já sabe dizer (SIC) o português tem dificuldade em aprender o inglês.
Se eu quiser sair do país, me comunicar com outras pessoas que falam inglês, aprender novas culturas		Mais chance de emprego	

Para que você acha que serve o inglês 2021/2022			
Componente cultural	Componente educacional	Componente de trabalho	Complemento após aprender português
Comunicar com outras pessoas que não falam o meu idioma, para estudar e trabalhar fora do país, ajudar causas em outros lugares, ter uma vida no mundo todo, ver um filme, escutar músicas que gosto muito e aprender muito mais			
Para entender muitas coisas que é (sic) feita em inglês.			

Fonte: acervo pessoal da autora.

O componente que predominou nesse tópico foi o cultural, pois nas aulas trabalhou-se que o inglês não pertence apenas a uma cultura, que ele é uma língua franca, internacional e que muitas vezes já estamos impregnados do inglês na nossa vida cotidiana, mas que não identificamos. Outro componente que apareceu nas respostas foi o motivo de estudos, o que também ficou evidente no diário de campo nas atividades, quando uma das alunas perguntou como se faria para entrar na faculdade. O componente de emprego também apareceu duas vezes nas respostas.

Os dados que foram coletados através dos questionários reafirmaram os dados coletados durante as aulas através da observação participante e do diário de campo. Observou-se que as metodologias ativas contribuem para o aprendizado dos adolescentes e que a contextualização contribuiu para a formação de uma visão mais plural dos adolescentes.

5.4 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA FUNCIONÁRIOS

Também foram coletados dados com os funcionários da instituição a fim de verificar a viabilidade de inserção da língua inglesa como atividade extraescolar ressocializante para os adolescentes em conflito com a lei na cidade de Teixeira de Freitas. O questionário foi respondido por cinco profissionais, um advogado, um assistente Social, duas psicólogas e um técnico de nível médio.

A primeira pergunta feita aos técnicos foi em relação a como se dá o processo de

reinserção escolar dos adolescentes em conflito com a lei, tanto por parte da escola quanto por parte dos adolescentes e de sua família. As respostas foram classificadas de acordo com as categorias abaixo assinaladas:

Tabela 9 – percepção dos funcionários sobre a inserção escolar dos adolescentes

Como se dá a reinserção escolar dos adolescentes em conflito com a lei				
Resistência em retornar por parte dos adolescentes	Necessidade de se inserirem no mercado de trabalho	Falta de incentivo familiar	Dificuldades da escola	Problemas relacionados ao judiciário
Os adolescentes resistem em retornar para a escola por apresentarem dificuldade de aprendizado, a maioria se encontra fora da série/idade, com isso não querem retornar e a maioria dos adolescentes acompanhados pelo serviço estão fora da escola.	[...] também por sentirem necessidade de se inserirem no mercado de trabalho, tudo com apoio da família para ajudarem nas despesas pessoais ou da casa [...]	[...] a maioria (das famílias) não completa os estudos e não dão valor para a educação dos filhos.	[...] E as escolas com todas as dificuldades que vivenciam não conseguem manter os adolescentes na escola.	[...] A inexistência de fluxo e articulação com o judiciário também contribui para a fragilidade no atendimento dos adolescentes nas instituições de ensino

Fonte: dados coletados pela autora.

Assim, na visão dos funcionários do CREAS de Teixeira de Freitas os maiores desafios para a reinserção dos adolescentes em conflito com a lei no sistema educacional é fruto da própria escola, seja por sua falta de preparo e capacitação continuada para receber os adolescentes, seja por preconceitos e estigmas impostos a eles. Tal dado vai ao encontro da literatura revisada. Aline Favaro Dias e Elenice Maria (2010) informam que a apreciação histórica mostra que a violência e a não valorização de crianças e jovens são tão antigas quanto a invasão colonizadora ao Brasil. A despeito das melhorias legislativas, os atos públicos que

buscam a democratização do acesso à escola têm evidenciado dificuldades para abrigar os jovens que estão em conflito com a lei e garantir que nela conservem-se. Essa situação é ratificada por pesquisas que demonstram que o malogro e evasão escolar são fenômenos comuns na vida de adolescentes em conflito com a lei, a maior parte deles se encontrando em evasão escolar.

Para enfrentar essa situação e resgatar a confiança que os adolescentes têm na escolarização e na sua própria capacidade de adquirir conhecimento por meios formais, há que haver um fornecimento não apenas de atividades curriculares, mas de atividades extraescolares ressocializantes. Entretanto, a realidade da cidade de Teixeira de Freitas é que neste ponto há uma grande lacuna para os jovens em geral e especialmente para o público desta pesquisa. Em relação as atividades extraescolares disponíveis para adolescentes no CREAS atualmente as repostas foram as seguintes:

Tabela 10 – atividades extraescolares disponibilizadas no CREAS

Atividades extraescolares disponíveis (2021/2022)
Inglês: diante do cenário da pandemia de covid-19 a realização de atividades extraescolares no CREAS ficou prejudicada.
Inglês: atualmente alguns encontram-se inseridos no curso de inglês. Porém a pandemia dificultou a realização de parcerias.
Apenas inglês, pois temos alguns cursos disponibilizados, porém os adolescentes não se encontram com pré-requisitos exigidos, como a idade e a escolaridade.
Inglês.
Inglês. Temos alguns outros cursos profissionalizantes que poderiam ser ofertados, mas os adolescentes não preenchem as necessidades para matrícula.

Fonte: acervo pessoal da autora.

Assim sendo, pelas respostas dadas a única atividade que foi disponibilizada para os adolescentes durante a pandemia são as aulas de inglês. Vale salientar que no ano de 2020 as atividades no CREAS ficaram paralisadas por conta de o judiciário estar funcionando apenas em regime de emergência e que no ano de 2021 apenas 8 adolescentes foram enviados para cumprir MSE no CREAS de Teixeira de Freitas, enquanto a média histórica para o período seria de aproximadamente 40 adolescentes. Vale salientar que antes da Pandemia eram ofertados mais cursos para os adolescentes, conforme informam os técnicos, apesar das dificuldades que já eram enfrentadas, a saber: curso de garçom, preparação para o primeiro emprego (PRONATEC), informática. Em relação a como se dá a inserção dos adolescentes em cursos extraescolares os profissionais declinaram:

Tabela 11 – dificuldades para inserção dos adolescentes no mercado de trabalho

Principais desafios para inserção dos adolescentes no mundo do trabalho		
Dificuldade em relação a defasagem escolar	Falta de cursos de interesse dos adolescentes	Dificuldades advinda da pandemia
[...] e que sejam de acordo com a idade e a série em que se encontrem.	A disponibilidade na cidade de cursos de interesse dos adolescentes	As atividades ainda se encontram atuando muito devagar, não estão constantes
[...] E quando tentamos inseri-los nos serviços para adolescentes em geral a escolaridade é um fator limitante.	A oferta de atividades extraescolares é difícil para os adolescentes em geral, mas para os adolescentes em conflito com a lei as opções são ainda mais restritas e fragmentadas, não há serviços direcionados para eles.	

Fonte: acervo pessoal da autora.

Aqui novamente vislumbra-se a escolaridade como fator impeditivo para que os adolescentes desenvolvam suas atividades extraescolares e capacitação para o mundo do trabalho, aparecendo também o fator da falta de disponibilidade de cursos que realmente despertem o interesse do adolescente. Esses dados corroboram a tendência no país, posto que a circunstância de baixa escolaridade do jovem em conflito com a Lei é verificada em quase toda a população dos adolescentes que estão cumprindo alguma medida socioeducativa, a maioria deles abandonou os a escola cedo. A evasão escolar origina-se na ineficácia dos métodos de ensino que fracassam em criar as habilidades estudantis básicas, e na exclusão social perpetrada pelos próprios colegas e professores da instituição de ensino. Por serem rotulados como alunos problemáticos, estudantes agressivos e diversos estereótipos estigmatizantes, tais jovens abandonam as escolas e preferem adotar a "identidade do bandido", pois nesse contexto da criminalidade conseguem obter o respeito e reconhecimento social que muitas vezes lhes é negado no contexto familiar e escolar (PEREIRA; MESTRINER, 1999, apud GALLO, 2005).

Observando essa lacuna nas atividades extraescolares, buscou-se obter informações sobre a possibilidade de inserção do inglês como uma delas. Quando perguntados se a inserção do inglês seria uma opção possível dentro das atividades extraescolares do CREAS todos os 5 profissionais da instituição declinaram que sim, tendo como justificativas as seguintes respostas:

Tabela 12 – percepção dos funcionários sobre a língua inglesa

O inglês é uma possibilidade de atividade extraescolar para o CREAS		
Importância do aprendizado da língua	Relevância de ser ofertado no próprio CREAS	Mercado de trabalho
Sim. A maioria dos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa não possuem contato com atividades extracurriculares e culturais. O curso de inglês amplia o horizonte dos adolescentes e melhora a compreensão das próprias capacidades.	O inglês foi uma boa opção de atividade extraescolar, já que era ofertado no próprio CREAS [...]	[...] além disso, pode contribuir com seu aprendizado e aumentar as chances de oportunidades no mercado de trabalho.
E o aprendizado de uma língua é importante para os adolescentes, tanto no mercado de trabalho quanto nos estudos.		
Sim, é um grande desafio para os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa aprender o inglês. É uma oportunidade de os adolescentes compreenderem outras culturas e de se comunicarem com muitas pessoas [...]		
Com certeza, os adolescentes precisam conhecer e saber o que é o Inglês, é a língua mais usado, é um requisito cada vez mais importante no mundo globalizado em que vivemos, pois usamos no nosso vocabulário muitas palavras e expressões do inglês no nosso dia a dia, sendo importante também para o desenvolvimento pessoal.		

Fonte: acervo pessoal da autora

Surpreendentemente as respostas dos funcionários do CREAS em relação à possibilidade de inserção da língua inglesa como atividade extraescolar para adolescentes em conflito com a lei foi bastante positiva e girou em torno de componentes culturais e de crescimento pessoal dos adolescentes. Esse sem dúvida é o objetivo do ensino da língua inglesa de forma descolonizada e durante a pesquisa notou-se que a desconstrução de estereótipos e preconceitos linguístico aconteceu não apenas em relação aos adolescentes, mas a todos os envolvidos, o que indica a boa vontade dos profissionais da instituição. Por fim, foi dado espaço

para que os funcionários acrescentam algo de sua experiência no CREAS ou sobre as aulas de inglês tendo as seguintes respostas:

Tabela 13 – observações livres dos funcionários

Caso queira acrescentar algo sobre sua experiência no CREAS ou sobre as aulas de inglês no CREAS:			
Girando em torno do aprendizado de inglês	Girando em torno da relevância do ensino de inglês no CREAS	Girando em torno da didática da professora.	Girando em torno dos alunos.
O aprendizado do inglês é um requisito cada vez mais importante no mundo globalizado em que vivemos, além disso é o idioma mais falado em todo o mundo, sendo fundamental para uma carreira profissional bem-sucedida, sendo possível aprender uma nova língua em qualquer idade o que auxilia no desenvolvimento pessoal.	As aulas de inglês no CREAS/ serviços de Medidas Socioeducativas foram de grande relevância. Os adolescentes tiveram a oportunidade de aprender outro idioma universal, se mostraram satisfeitos em participar de maneira espontânea.	[...] A professora contribuiu muito com sua clareza na fala e autoconfiança, demonstra paixão pelo que faz é dinâmica, sempre motivando, orientando, cobrando a realização das atividades. Está sempre preocupada com a qualidade das suas aulas, sinalizando os erros e o que os alunos precisam melhorar, respeita o estilo e o ritmo de aprendizagem do aluno.	As aulas foram muito importantes para recuperar a autoestima dos alunos.

Fonte: acervo pessoal da autora

As respostas livres também demonstraram dados interessantes em relação à instituição com o minicurso e na confiança da potencialidade transformadora do projeto e da língua inglesa ensinada de forma multicultural e descolonizada. A primeira fala nos revela que os profissionais entendem a importância da língua inglesa para o mundo do trabalho, igualmente, há falas sobre a língua em um contexto globalizado em que ela se torna franca, meio de se comunicar com as diversas culturas do mundo digital. Os profissionais também observaram questões sobre a autoestima dos alunos que igualmente foram observadas no minicurso. E, por fim, houve uma fala sobre a postura da professora em relação ao ensino da língua inglesa e postura em sala de aula que demonstra o entendimento que os profissionais tiveram em relação à utilização de metodologias diferenciadas durante o minicurso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa girou em torno da análise das possibilidades ressocializantes do ensino da língua inglesa como atividade extraescolar para adolescentes em cumprimento de Medida

Socioeducativa através de metodologias ativas e de forma descolonizada. O primeiro ponto a ser levado em consideração foi investigar, por meio de metodologias ativas, os processos de ensino de inglês para adolescentes em conflito com a lei. Como visto, os dados coletados apontam para a eficácia do uso de metodologias ativas para o ensino de inglês na população investigada, aumentando sua motivação tanto extrínseca quanto intrínseca. A hipótese levantada foi a de que os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa para esse público são diferentes dos encontrados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira para o público em geral.

Para se verificar essa hipótese várias metodologias ativas foram aplicadas, a gamificação, a sala de aula invertida, arte, música, dentre outras. Na turma de 2019 a metodologia ativa mais responsiva foi a gamificação. Conforme dados apresentados, os alunos gostavam dos jogos e desenvolveram uma competitividade saudável. O uso de músicas, filmes e arte também ajudou no processo de motivação. Dentro da gamificação também se usou o processo de *Project Based Learning* (aprendizado baseado em projetos) onde os adolescentes se prepararam para utilizar todos os jogos que haviam aprendidos durante as aulas. Já no minicurso 2021/2011, os adolescentes se identificaram mais com a metodologia da sala de aula invertida. Eram disponibilizados aparelhos eletrônicos para que eles fizessem suas próprias pesquisas e retornassem às aulas para compartilhar e discutir suas descobertas. Os jovens ficaram muito interessados em usar essas tecnologias, o que aumentou sua motivação intrínseca.

Portanto, em relação à motivação dos estudantes através das metodologias ativas, é importante notar que cada grupo que se formou acabou por desenvolver interesse em tipos diferentes de atividades e metodologias de ensino, o primeiro se identificando com gamificação e o segundo com sala de aula invertida, demandando da professora-pesquisadora flexibilidade para adaptar os temas, o que nesta pesquisa foi facilitado pelos grupos relativamente pequenos. Também mereceu destaque nos dois grupos o interesse e engajamento em aulas que envolviam artes, como pintura ou poesia, pois ali os estudantes expressaram sentimentos e vivências particulares, ressignificado em grupo suas emoções. Também era notável a diferença de engajamento nas aulas com músicas ou filmes quando estes eram escolhidos pelos próprios adolescentes.

Assim, ficou evidenciado que os processo de aprendizagem com metodologias ativas de cada turma se desenvolveram de forma diferente com cada formação de grupo humano, havendo interesses por atividades diversas em cada aplicação. A hipótese levantada de que os

processo de aprendizado seriam diferenciados em relação aos adolescentes em conflito com a lei pareceu parcialmente verificada, pois em relação aos processos cognitivos não foram demonstradas diferenciações, já que os adolescentes se mostraram intelectualmente capazes quando motivados, atingindo as metas estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, verificou-se que do ponto de vista didático e cognitivo o ensino para tal público se mostra tão desafiante quanto o ensino de língua estrangeira para qualquer população subalternizada, porquanto eles trazem os mesmos conceitos e sentidos comuns da classe social em que estão inseridos, muitas vezes não vendo sentido em estudar o idioma, ou quando enxergam o aprendizado como significativo, não o vislumbram como algo possível em suas vidas.

Todavia, houve um processo bastante diferenciado em relação às crenças em sua autoeficácia. Há uma diferença sensível no ensino para esses jovens do ponto de vista da reconstrução da sua autoestima e crença na sua capacidade de aprender e ascender socialmente através do estudo. A literatura mais moderna foi confirmada pelos dados coletados na pesquisa que vão no mesmo sentido. Esses jovens entram em conflito com a lei enquanto estão na escola e passam por processo de defasagem escolar e perda da crença em sua capacidade antes de abandonarem o ensino formal. Os dados apontaram que todos os alunos que passaram pelos minicursos tinham defasagem escolar significativa e suas crenças nas suas capacidades de aprendizado bastante reduzidas por conta do tipo de relação que tinham com o ensino formal que era de exclusão. Para desconstruir essa autopercepção negativa não bastou utilizar aspectos linguísticos e gramaticais, mas houve necessidade de utilização de componentes motivadores, os quais foram implementados através das metodologias ativas.

Outro objetivo buscado foi compreender qual a relação que os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa fazem entre o mundo, a língua inglesa, a sociedade e eles mesmos. A hipótese levantada foi a de que a relação que eles fazem é de exclusão entre eles, a sociedade e a língua inglesa. Ao longo do processo de aprendizado surgiram algumas falas de senso comum que evidenciaram essa hipótese de sensação de não pertencimento que foram evidenciados no diário de campo como: “não sei nem português, quanto mais inglês” ou “eu nunca vou viajar para fora”, todavia, ao longo do processo de aprendizado com a língua inglesa sendo apresentada de forma multicultural e descolonizada, evidenciado que a língua está presente no dia-a-dia de todo brasileiro a visão dos adolescentes foi mudando no percurso do minicurso.

Como pode-se observar nas respostas iniciais e finais dos adolescentes sobre o que

significava o inglês para eles antes e depois do minicurso, alguns desses conceitos continuam presentes, como o viajar ou trabalhar, entretanto, tais perspectivas se expandiram para uma visão mais multicultural, havendo um entendimento de que o inglês pode apresentar diversas culturas para os seus falantes no seu próprio país, através de música, filmes e outros fatores culturais. Ainda se evidenciou que os adolescentes entendem o inglês como um diferencial no mercado de trabalho, havendo algumas citações, tanto no questionário inicial quanto no final, em relação a isso. Os adolescentes tiveram uma reação positiva ao ensino de língua estrangeira através das metodologias ativas com um relato de aumento da motivação intrínseca para estudar, tendo eles descrito as aulas como mais divertidas e mais didáticas. Tal prática evidenciou o vínculo positivo formado entre professora e alunos que passaram a ver as aulas com expectativa positiva e não como algo que lhes fosse criador de ansiedade.

Em suma, a relação que os adolescentes faziam entre eles, a língua e a sociedade era, inicialmente, de exclusão mútua, havendo relatos de adolescente não se sentindo capazes para o aprendizado ou que este não teria sentido em suas vidas. Contudo, ao longo do processo e através do ensino crítico, os adolescentes aos poucos foram recuperando sua confiança e ao final a maioria demonstrou interesse em continuar o aprendizado no minicurso. Em relação à perspectiva da língua inglesa relatada pelos adolescentes após o minicurso, notou-se uma mudança para uma visão mais plural, através do conhecimento de diversas culturas e de uma visão do inglês como uma língua franca e não apenas colonizadora.

Por fim, através dos dados coletados com a instituição sobre como se dá o processo de ressocialização do público-alvo e das atividades que são inseridas para que esses adolescentes possam ressignificar o ato infracional cometido ficou evidenciado que o a hipótese levantada em relação ao terceiro objetivo foi correta. O objetivo era avaliar as potencialidades do inglês como atividade extraescolar ressocializante e a hipótese levantada seria que a língua inglesa é uma atividade com esse potencial que pode ser inserida dentro das atividades do CREAS. Os próprios profissionais da instituição declinaram que a atividade foi positiva e, para além disso, os bons resultados tanto do ponto de vista linguístico do aprendizado dos alunos quanto do ponto de vista de recuperação da autoestima e ressignificação da medida socioeducativa que o ensino de inglês de forma descolonizada, multicultural e franco, trouxe foi notado como um efeito benéfico em seus participantes pelos profissionais da instituição. Deste modo, em relação à possibilidade do ensino de inglês como atividade ressocializante para adolescentes em conflito com a lei no CREAS de Teixeira de Freitas, os profissionais que participaram da pesquisa vislumbram que essa inclusão seria muito salutar, pois poderia ajudar os adolescentes

a ter uma visão mais plural, a recuperar sua autoestima e os incluir mais facilmente no mercado de trabalho.

Uma descoberta importante feita nessa pesquisa é a de que os adolescentes, que em grande parte estão em defasagem escolar, não apresentam nenhum problema de aprendizagem, mas o que afetou sua defasagem escolar e prejudicou seu aprendizado foram as crenças negativas envolvendo a sua autoestima e autoeficácia. Outra descoberta interessante é a de que tais crenças negativas podem ser trabalhadas e melhoradas através da utilização de metodologias ativas de ensino e da contextualização multicultural dos temas apresentados. Nesse contexto, o inglês poderia ser introduzido como uma atividade extraescolar ressocializante de maneira eficaz dentro do sistema Socioeducativo, pois quando ensinado de maneira contextualizada e multicultural pode trazer reflexões sobre a relação dos adolescentes com eles mesmos, a sociedade, a família e o ato infracional. Essas reflexões são importantes no contexto socioeducativo, pois são objetivos de todo processo ressocializante.

Em suma, o maior desafio dentro do minicurso foi na verdade a recuperação da autoestima dos adolescentes e sua crença em que os estudos podem levá-los a algum tipo de Ascensão social, seja através da qualificação do trabalho ou mesmo que o conhecimento cultural apreendido dentro das aulas de inglês possa lhes ser útil na formação de suas visões de mundo, neste sentido as metodologias ativas contribuíram sobremaneira para a motivação dos alunos e para que eles recuperassem a motivação intrínseca e também para que eles pudessem de alguma forma sentir prazer em aprender inglês. Com o tempo percebeu-se que em algum momento eles passavam a ir para as aulas porque as achavam divertidas, mas ao mesmo tempo passaram a entendê-la como importante fator cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Meridiana Aparecida de. O gênero poesia no ensino-aprendizagem de LEM –

Inglês, sob um viés crítico e interacionista com enfoque nos Poemas “I dream a world” e “Não há vagas”. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** : Produções Didático-Pedagógicas, Paraná, v. II, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_unioeste_meredianaaparecidadealmeida.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-401.

BALESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, v. 11, n.1, p.89-117, ago/2013. Disponível em: RBCPed11.indd (scielo.br). Acesso em 20 jan 2021.

BAUMANN, Zygmunt, MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.p.1-301.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston, Allyn and Bacon, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Do polegar ao pensamento: escritos de antropologia para educadores**. 1 ed. Curitiba: Viver de aprender, 2019. p. 1-239.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.
BRASIL. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei Federal nº12.594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social e Agrário. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, Distrito Federal: 2016. Disponível em: www.caixa.gov.br/...terceiros.../COT_Acomp_eQualObraFAReMercado. Acessado em 20 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 ago 2009. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/.../tipificacao.pdf. Acessado em 26 de setembro de 2020.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p, 1-197.

CAMPBELL, Chris. **Problem-based learning and project-based learning**. Disponível em: <https://www.teachermagazine.com.au/articles/problem-based-learning-and-project-based-learning>. Acessado em: 23 de novembro de 2020.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multi-literacies. In: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Org.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36

COSTA, Emanuelle Pereira da costa. **O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado (mestrado em Estudos linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

COSTA, Vinícius Oliveira. **A relação entre a escola, o ensino de línguas e o abandono escolar: um olhar a partir das crenças e experiências de adolescentes com quem a lei entra em conflito**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

DIAS, Aline Favaro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A relação do jovem em conflito com a lei e a escola**. Impulso. 20. 31-42. 10.15600/2236-9767/impulso.v20n49p31-42. Disponível em: [471 \(metodista.br\)](http://471.metodista.br). Acessado em 20 de maio de 2021.

Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas Casas Salvador - Ba. / Defensoria Pública do Estado da Bahia. - 1ª ed. - Salvador: ESDEP, 2020
DIGIÁCOMO, Eduardo. **O SINASE (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas**. 1 ed. São Paulo: Ixtlan, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 3 ed; São Paulo: 2003.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Aí eu voltei para o corre: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo**. São Paulo: Instituto Sou da Paz; CONDECA: Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, 2018. 58 p.

- LEFFA, Vilson. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA org., Diógenes Cândido. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 1 ed. São Paulo, 2009.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1ed; São Paulo, Parábola Editorial, 2006.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. *DELTA* [online]. 2008, vol.24, n.2, pp.309-340.
- LIRA, Bruna Maria Paz de. **Aprendizagem da língua inglesa através da música**. 2ª ed. São Paulo: Clube dos autores, 2013.
- LÔRDELO, José Albertino. **Avaliação processual de aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil**. R. Faced, Salvador, n.17, p.13-33, jan/jun 2010.
- LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11 ed. São Paulo: brasiliense, 1982.
- MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. **Curso de direito da criança e adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- MASCARO, ALYSSON LEANDRO. **Filosofia do Direito**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COORDENAÇÃO GERAL DE ASSUNTOS SOCIOEDUCATIVOS (Brasília). Nilcea Moreno Silva. 2019. **Levantamento Anual do Sinase 2017**, Brasília, 2019.
- NOGUEIRA, Daniel Ramos. **Revolucionando a sala de aula 2 novas metodologias ainda mais ativas**. São Paulo Atlas 2020 1 recurso online ISBN 9788597025835.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, V.11, n3, set./dez. 2018.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA org., Diógenes Cândido. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 1 ed. São Paulo, 2009.
- ORMOND, Rosário Cristina da Silva. **Uma Proposta de Multiletramentos Através do Curta: Metragem A Ilha**. Pedro & João Editores, 2016.
- PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica, in: Signori, I. e Cavalcante, M. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. 1 ed. Campinas: Mercado das letras, 1998.
- PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. 1 ed. Routledge, 2017.

PERISSÉ, Gabriel. *Estética e educação*. São Paulo, Autêntica, 2009.

PIRES, Sanyo. Drummond. SARMENTO, Myriam de. Moraes. **O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. Pesquisas e Práticas Psicossociais** 13(3), São João del Rei, julho-setembro de 2018. e1522

REIS, Valdeni da Silva. **O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores**. 2011. 266 f. Tese de doutorado (doutorado em linguística aplicada) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma lingüística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 224-274.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Entrevista: **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: 134 Revista Práticas de Linguagem, v. 6 especial - Escrita discente – 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: Simpósio Internacional de Estudos e gêneros Textuais. 4., 2007. Tubarão. Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. Tubarão/SC: [S.n], 2007. p. 1761-1775.

SILVA, Andreza Regina Lopes da Silva. **Gameificação na educação**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

SILVA, Dayse Cristina Ferreira da. **Linguística aplicada ao ensino de inglês**. 1 ed. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Como abordar questões: O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores na aula de língua estrangeira?**

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. *The Harvard educational review*, v. 1, 1996. Disponível em: [Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf \(pbworks.com\)](#). acessado em 18 de maio de 2022.

VEIT, Simoní Claudete Hirschmann. **Metodologias ativas para o ensino da língua estrangeira**. 2016, 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2016.

LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1997.

ZIMMER, Rosângela. **Imersão cultural por meio do videoclipe sob a perspectiva da linguística aplicada ao ensino da Língua Inglesa**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e554997679, 2020