



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

Edson André Barbosa

**Metodologias Ativas e inclusão mediadas pela noção de Língua
Estrangeira Inclusiva - LEI na EJA via DIPAC**

Belo Horizonte

2024

Edson André Barbosa

**Metodologias Ativas e inclusão mediadas pela noção de Língua
Estrangeira Inclusiva - LEI na EJA via DIPAC**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linha III: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Orientador (a): Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

BELO HORIZONTE

2024

Barbosa, Edson André.
B238m Metodologias ativas e inclusão mediadas pela noção de Língua
Estrangeira Inclusiva - LEI na EJA via DIPAC / Edson André Barbosa.
– 2024.
124 f. : il.
Orientador: Vicente Aguiar Parreiras.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2024.
Bibliografia.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Língua inglesa - Estudo e
ensino. 3. Metodologias ativas. 4. Educação inclusiva. I. Parreiras,
Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 371.3

Edson André Barbosa
(FOLHA DE APROVAÇÃO)

**Metodologias Ativas e inclusão mediadas pela noção de
"Língua Estrangeira Inclusiva" - LEI na EJA via DIPAC**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linha III: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Orientador (a): Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

Banca examinadora

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

Professor Doutor Vicente Aguiar Parreiras

MAURICIO TEIXEIRA MENDES

Professor Doutor

GASPERIM RAMALHO DE SOUZA

Professor Doutor

GERALDA APARECIDA DO CARMO SCHYRA

Professora Doutora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS
GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 32 / 2024 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.062716/2024-57

Belo Horizonte-MG, 13 de dezembro de 2024.

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

No dia 12 de dezembro de 2024, às 13h00, em ambiente virtual, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, constituída pelos membros: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (Orientador) (CEFET-MG), Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza (UFLA), Prof.^a Dr.^a Geralda Aparecida do Carmo Schyra (SEE/MG) e Prof. Dr. Maurício Teixeira Mendes (SEE/MG), para examinar o trabalho do mestrando **EDSON ANDRÉ BARBOSA**, sob o título: "Metodologias Ativas e Inclusão: A Noção de Língua Estrangeira Inclusiva na EJA por Meio da DIPAC". O Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras, Presidente da sessão pública de apresentação e defesa de dissertação de mestrado, declarou aberta a sessão, passando a palavra ao mestrando **EDSON ANDRÉ BARBOSA**, para que expusesse sua dissertação. Terminada a exposição, o Presidente passou a palavra para a Banca Examinadora, que iniciou a arguição. Em seguida, reuniu-se a Banca Examinadora para deliberação. Ao retornar, o Presidente deu conhecimento ao candidato de que sua dissertação foi aprovada e que, no prazo de 60 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar, o Presidente declarou encerrada a sessão. Para constar, foi lavrada esta ata, que será assinada pelo Presidente e pelos demais membros da Banca Examinadora.

(Assinado digitalmente em 14/12/2024 14:03)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218293

(Assinado digitalmente em 13/12/2024 16:48)
GASPERIM RAMALHO DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.196-##

(Assinado digitalmente em 18/12/2024 06:14)
MAURICIO TEIXEIRA MENDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.746-##

(Assinado digitalmente em 13/12/2024 20:45)
GERALDA APARECIDA DO CARMO SCHYRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.206-##

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **32**, ano: **2024**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de
emissão: **13/12/2024** e o código de verificação: **d1300c2a8d**

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui foi recheada de desafios. Passei por muitos momentos difíceis. Pensava que eu não seria capaz de concluir o mestrado, muitas vezes achei que estava velho para esse novo desafio. Entretanto, muito incentivo recebi pelos amigos de trabalho que têm o mesmo sonho, mas lhe faltam coragem ou oportunidades.

Sou grato aos colegas que conheci e fiz no CEFET MG, em especial a Roberta Marques, que desde o primeiro momento foi não só uma grande amiga, foi conselheira, ajudou-me e muito em minha caminhada acadêmica. Roberta Marques, obrigado por ter me ajudado a chegar até aqui com as suas leituras, correções e com as suas palavras de incentivo em momentos delicados. Gratidão!

E como não poderia de deixar de agradecer em especial ao meu professor da primeira turma de especialização do CEFET MG e meu orientador Vicente Parreiras, que me acolheu, motivou a caminhar em momentos delicados e me proporcionou experiências ricas e desafiadoras.

Agradeço a minha família, que compreendeu as minhas ausências em festas e em encontros nos finais de semana. Ao Raul Tessi, companheiro incrível de jornada e de vida, sempre me motivando a vencer os desafios com palavras acolhedoras para que eu pudesse seguir em frente. Amo-te!

Na vida tudo tem uma razão de existir, e realizar esse trabalho foi para mim dignificante. Esse estudo realizado ressignificou a minha existência como professor da EJA, saio dele com outro olhar e certo de que muito do que eu pensava encontrei respostas em minha pesquisa. Agradeço a Deus, por ter me proporcionado essa experiência única e de ser uma pessoa sonhadora que sempre acha possível fazer mais e melhor.

Obrigado aos meus pais (*in memoriam*) que, em sua simplicidade, me diziam “conhecimento não ocupa lugar”; sou grato por tudo! Até aqui me ajudou o ‘Criador’.

Enfim, agradeço a todos e a todas que fizeram parte dessa caminhada.

“O conhecimento serve para encantar as pessoas, não para humilhá-las”.

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

Metodologias Ativas e inclusão mediadas pela noção de "Língua Estrangeira Inclusiva" - LEI na EJA via DIPAC

Esta pesquisa versa sobre novos desafios nos processos de ensino e aprendizagem, tais como estratégias diferenciadas de ensino para um público carente de atenção e acolhimento, especialmente no ensino de linguagens para alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse tópico foi investigado com o objetivo de Analisar aspectos de inclusão digital e social via Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC para ensino e aprendizagem de inglês para alunos da EJA em contexto de uso integrativo de mídias sociais nas perspectivas das metodologias ativas e do letramento crítico Como objetivos específicos, identificar os usos que os estudantes da EJA fazem de mídias sociais e analisar os possíveis obstáculos enfrentados pelo professor no processo de ensino de inglês para esses alunos no digital e social. Propor atividades incluindo a DIPAC como design pedagógico facilitador do uso intuitivo de Metodologias Ativas pelo professor incorporando o uso integrativo das tecnologias para o ensino inclusivo social e digitalmente de inglês na EJA, nas perspectivas de Metodologias Ativas e o Letramento crítico. Apresentar reflexões do pesquisador sobre a percepção da professora participante quanto à evolução da aprendizagem e das competências dos alunos de inglês na EJA em articulação com o conceito de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI). A fundamentação teórica deste trabalho tem como pilares as noções de refletir o processo de aprendizagem via metodologias ativas (DIPAC) com alunos do ensino fundamental II dos anos finais da EJA de uma escola municipal de um município da região metropolitana de Belo Horizonte. Dadas as características do tipo de investigação e em função dos dados que compõem o corpus esta pesquisa qualitativa, de natureza aplicada na perspectiva do estudo de caso, tendo em vista que se trata do caso específico da Escola Municipal do interior de Minas Gerais. A partir da descrição do problema, buscaram-se possibilidades de soluções na literatura. O desenho metodológico da pesquisa consistiu-se em 4 etapas: 1. Introdução; 2. Fundamentação teórica; 3. Metodologia; 4 Resultado da pesquisa e discussão dos dados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos = EJA; design pedagógico DIPAC; Língua Estrangeira Inclusiva – LEI; Metodologias Ativas; Inclusão.

ABSTRACT

This research addresses new challenges in teaching and learning processes, such as differentiated teaching strategies for an audience in need of attention and support, especially in language teaching for students enrolled in Youth and Adult Education (EJA). This topic was investigated with the aim of analyzing aspects of digital and social inclusion through the Complex Adaptive Pedagogical Interaction Dynamics (DIPAC) for teaching and learning English to EJA students in the context of integrative use of social media, from the perspectives of active methodologies and critical literacy. Specific objectives include identifying how EJA students use social media and analyzing the potential obstacles faced by teachers in the process of teaching English to these students digitally and socially. The study proposes activities that incorporate DIPAC as a facilitating pedagogical design, encouraging the intuitive use of Active Methodologies by teachers, incorporating the integrative use of technologies for socially and digitally inclusive English teaching in EJA, from the perspectives of Active Methodologies and Critical Literacy. The research also presents reflections on the researcher's perceptions of the participating teacher regarding the progress in students' learning and English skills in EJA, in connection with the concept of Inclusive Foreign Language (LEI). The theoretical foundation of this work is based on principles of reflecting on the learning process through active methodologies (DIPAC) with upper elementary students in the final years of EJA at a municipal school in a town in the metropolitan region of Belo Horizonte. Given the characteristics of this type of investigation and the data that form the corpus, this is a qualitative, applied research from the case study perspective, considering the specific case of the Municipal School in the interior of Minas Gerais. Based on the problem description, possible solutions were sought in the literature. The research methodology was structured in four stages: 1. Introduction; 2. Theoretical foundation; 3. Methodology; 4. Research results and data discussion.

Keywords: Youth and Adult Education; DIPAC pedagogical design; Inclusive Foreign Language – IFL; Active Methodologies; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividades da SD com os alunos	82
Figura 2 - Trechos do Diário de Bordo da professora	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Tempo de afastamento da escola.....	66
Tabela 2- Motivos de afastamento da escola.....	67
Tabela 3- Motivação para o retorno à escola.....	67
Tabela 4- Vantagens da EJA	67
Tabela 5 - Evoluções.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idades dos alunos participantes	68
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.	Competência da BNCC
CBC	Currículo Básico Comum
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CESEC	Centros Estaduais de Educação Continuada
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional Educacional de Jovens e Adultos
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DIPAC	Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LEI	Língua Estrangeira Inclusiva
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Educação de Jovens e Adultos
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional da Educação
SD	Sequência Didática
SECAD	Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa	21
1.2 Definição do problema de pesquisa	24
1.2.1 Objetivo Geral.....	27
1.2.2 Objetivos Específicos	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
2.1 O contexto e a regulamentação: Brasil.....	30
2.2 O ensino de Língua Inglesa na EJA	38
2.3 EJA como espaço de inclusão: conceituação e contextualização	40
2.3.1 O ensino de Língua Inglesa via DIPAC	41
2.3.1 Ensino inclusivo de inglês social e digitalmente.....	42
2.4 Língua Estrangeira Inclusiva – LEI na EJA	43
2.5 Usos integrativos de mídias sociais e <i>softwares</i> educacionais	45
2.5.1 A incorporação dessas ferramentas ao ensino inclusivo da EJA	47
2.6 A DIPAC e o uso de Metodologias Ativas na EJA.....	48
2.7 Letramento crítico na EJA: possibilidades e desafios	50
3 METODOLOGIA	56
3.1 Delineamento da pesquisa	56
3.2 Local da pesquisa	58
3.3 Participantes de pesquisa	59
3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	59
3.4.1 Definindo critérios para a coleta e análise de conteúdo	60
3.4.1.1 Tratamento dos dados.....	63
3.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	64
3.6 Análises dos dados	64
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1. Perfil dos participantes	66
4.1.1. Alunos da EJA – Descrição do grupo de alunos participantes	66
4.1.1.1. Tabelas de resumo dos dados.....	66
4.1.1.2. Descrição do Grupo de Alunos Participantes	69
4.1.1.3. Contextualização das turmas do 8º e 9º ano da EJA.	69

4.1.2. Professora Regente	69
4.2. Análise dos Questionários Aplicados aos Alunos.....	70
4.2.1. Questionário Inicial	70
4.2.2. Questionário final	71
4.2.2.1. Análise comparativa dos resultados do questionário final, destacando as mudanças nas percepções e no progresso dos alunos ao longo da pesquisa.	71
4.2.2.2. Discussão sobre os impactos das metodologias ativas e da DIPAC no aprendizado e letramento crítico.	73
4.3. Análise das Entrevistas com a Professora	75
4.3.1. Percepção Inicial	75
4.3.1.1. Análise da percepção da professora no início da aplicação das metodologias ativas e da DIPAC, suas expectativas e preocupações.	75
4.3.2. Reflexão sobre a Evolução dos Alunos	77
4.3.2.1 Discussão sobre as observações da professora quanto à evolução dos alunos, dificuldades enfrentadas e conquistas pedagógicas no uso das tecnologias e metodologias. ..	77
4.4. Observação das Atividades em Sala de Aula	81
4.4.1. Registros sobre a SD no diário de bordo	81
4.4.1.1. Diário de Bordo	82
4.4.2. Descrição das Atividades Realizadas	84
4.4.2.1 Apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula utilizando as metodologias ativas e a DIPAC.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	88
5.2 Reflexões do professor-pesquisador	92
5.3 Limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras	95
5.3.1. Limitações da pesquisa	95
5.3.1.1. Acesso limitado a tecnologias e infraestrutura escolar	95
5.3.1.2 Foco em um contexto geográfico e populacional específico	95
5.3.1.3. Tempo de duração da pesquisa	96
5.3.2. Sugestões para pesquisas futuras	96
5.3.2.1. Investigar o impacto de longo prazo das metodologias ativas e da DIPAC	96
5.3.2.2. Ampliar o estudo para diferentes contextos educacionais	97
5.3.2.3. Explorar diferentes ferramentas tecnológicas e plataformas digitais	97
5.3.2.4. Analisar o papel da formação continuada para os professores	97

5.4 À guisa de conclusão	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS.....	110
Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	111
Anexo II – Declaração de compromisso do pesquisador	116
Anexo III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (No caso do menor entre 15 e 17 anos).....	117
APÊNDICE	120
Apêndice A- Questionário inicial para os alunos (roteiro/guia)	121
Apêndice B- Questionário para o professor (roteiro/guia).....	122
Apêndice C- questionário final semiestruturado aos alunos (roteiro/guia).....	123
Apêndice D- entrevista semiestruturada final (roteiro/guia)	124

1 INTRODUÇÃO

A motivação para desenvolver esta pesquisa surgiu durante o curso de extensão com trabalhadores da educação da Rede Estadual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Durante esse período, pude observar a carência de estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas, capazes de promover o engajamento dos alunos da EJA em um cenário cada vez mais digital e interconectado. Esta vivência me impulsionou a explorar novos caminhos para transformar o ensino de inglês nesse contexto, particularmente através do uso de metodologias ativas e da inclusão digital.

A EJA é um espaço de múltiplas vivências, onde os desafios enfrentados pelos alunos se somam ao desejo de se (re)inserirem na sociedade por meio da educação. No entanto, muitos desses alunos foram historicamente excluídos tanto do acesso à tecnologia quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. Nesse sentido, a proposta de ensino por intermédio da noção de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI) (Souza, 2021) emerge como uma abordagem que não apenas ensina o inglês, mas promove o acesso ao aprendizado de uma língua que tem grande impacto social, cultural e econômico, especialmente em uma sociedade globalizada. A LEI visa integrar alunos de diversas origens e contextos sociais, proporcionando-lhes o domínio de uma língua estrangeira de maneira que ela se torne uma ferramenta de inclusão e participação ativa na sociedade.

A Língua Estrangeira Inclusiva não se limita ao domínio linguístico, mas promove uma reflexão crítica sobre as relações de poder que atravessam o ensino de inglês e a exclusão de determinadas parcelas da população. Ao lado do letramento crítico (Freire, 1967) o ensino de inglês para a EJA deve ser ressignificado, garantindo que os alunos compreendam a língua como um instrumento de transformação social e emancipação, permitindo-lhes romper barreiras de exclusão e acessar novas oportunidades no mercado de trabalho e nas práticas sociais.

Essa abordagem se alinha também à Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) (Parreiras, 2018), que, por meio de metodologias ativas, possibilita a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e flexíveis. A DIPAC permite que o ensino de inglês se adapte às realidades dos alunos da EJA, promovendo o uso de mídias sociais e outras ferramentas digitais como parte integrante do processo de ensino. Essa inclusão digital é fundamental para que os alunos possam se engajar de forma crítica com o mundo ao seu redor, como defendido por Lévy (1999) em sua abordagem sobre a cibercultura.

Ao integrar a DIPAC com a proposta de uma Língua Estrangeira Inclusiva, esta pesquisa busca colaborar com ensino de inglês na EJA, não apenas como uma disciplina acadêmica, mas como uma prática de inclusão digital e social. Assim, o aprendizado da língua inglesa deixa de ser um privilégio de poucos e passa a ser acessível a todos, especialmente àqueles que foram historicamente marginalizados. Esse processo envolve a aplicação de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes da EJA.

O conceito de Língua Estrangeira Inclusiva é central para essa proposta, os sujeitos da EJA, pois garante que o aprendizado da língua estrangeira seja visto como um direito de todos e não apenas como uma ferramenta técnica. A relevância acadêmica dessa pesquisa reside na inovação ao integrar metodologias ativas, inclusão digital e o letramento crítico no ensino de inglês para a EJA, enquanto sua relevância social está na possibilidade de oferecer soluções pedagógicas inclusivas para um público historicamente excluído dos processos educacionais. Ao se referir os sujeitos da EJA inclui: negros, mulheres, homoafetivos e todos os sujeitos de certa forma vivem à margem da sociedade quando se refere a oportunidade de conhecimentos.

De fato, a DIPAC favorece a criação de ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos, que não só respeitem as vivências dos alunos, mas também lhes ofertem as ferramentas necessárias para se tornarem protagonistas de suas próprias trajetórias de aprendizagem. Para Arroyo (2017), a EJA é um espaço de resistência e transformação, onde as experiências de vida dos alunos são tão importantes quanto os conteúdos ensinados. Essa perspectiva dialoga com a proposta de letramento crítico de Freire (1967), que vê a educação como um meio de libertação dos oprimidos e de reconstrução da identidade e da cidadania.

Trabalhar com a EJA é uma experiência que me transformou, tanto como educador quanto como ser humano. Ao longo dos anos, aprendi que este não é apenas um espaço de ensino, mas uma verdadeira troca de vivências, onde as histórias pessoais e os desafios enfrentados pelos alunos têm um peso tão grande quanto os conteúdos que ensino.

Lembro-me bem da primeira vez que entrei numa sala da EJA. Havia uma mistura de nervosismo e curiosidade, tanto da minha parte quanto dos alunos. Eu estava acostumado com o ensino tradicional, com jovens ainda a iniciar a vida adulta, mas ali eu me deparei com pessoas de várias idades, muitas com responsabilidades familiares, empregos cansativos, e que, mesmo após um dia exaustivo, estavam ali, na sala de aula, buscando algo a mais.

A convivência diária com esses alunos ensinou-me o verdadeiro valor da perseverança. Muitas vezes, vejo-me emocionado e encantado com suas histórias de superação. Um dos casos mais marcantes para mim foi o de um aluno que, aos 50 anos, voltou à escola após

décadas afastado. Ele me contou que tinha abandonado os estudos após ter feito o SENAI para cuidar da família e trabalhar na profissão e que, agora, depois de aposentado, queria retornar. Lembro-me claramente da emoção que senti quando em uma roda de conversa na sala ele nos trouxe esse depoimento. Fiquei emocionado, uma vez que a motivação também partiu de sua filha, que estudava na escola e era a minha aluna; descobri quando ele me disse que ela também o incentivou muito a voltar para a sala de aula. Essa vivência foi uma lição não apenas para ele, mas também para mim, que testemunhei o quanto a educação pode ser um ato de libertação.

Outro ponto que me faz refletir muito é o vínculo afetivo que se constrói com os alunos da EJA. E esse senhor, posso dizer, motivou-me muito a chegar aonde cheguei, em busca de uma melhor metodologia para que a aprendizagem pudesse ser prazerosa e diferenciada para esse público, pois eu percebia em minha caminhada como educador, que muitos, apesar de seus sonhos, desistiam em trilhar os caminhos. Senti que eu teria que fazer alguma coisa para mudar o final dessa história na EJA. É comum que alguns venham até mim, não só para tirar dúvidas acadêmicas, mas também para compartilhar problemas pessoais, histórias de vida, ou pedir conselhos. E é nesses momentos que vejo o quanto o papel de um professor vai além da sala de aula. Isso me faz pensar na importância de não subestimarmos o poder que a educação tem de transformar vidas.

A EJA é um espaço em que o ensino tradicional precisa ser ressignificado. Muitas vezes, o que se aprende ali não se limita aos livros e às fórmulas físicas ou geométricas. Trata-se também de ensinar a partir da vida prática, relacionando o conteúdo escolar às realidades que os alunos enfrentam diariamente. Eu aprendi a ser mais flexível, mais compreensivo e a adaptar minhas metodologias de acordo com a experiência de vida de cada aluno.

É uma honra estar ao lado dessas pessoas que, muitas vezes, enfrentam jornadas duplas ou triplas, cuidando de filhos, trabalhando longas horas e, ainda assim, encontram forças para buscar o aprendizado. A educação, para eles, não é apenas um direito, mas uma conquista diária (Arroyo, 2017).

Cada aula, cada conversa, cada progresso me ensina algo novo. E é isso que torna o meu trabalho tão especial. Sei que, no fim, não sou só eu que ensino – aprendo tanto quanto, ou talvez mais, do que os meus alunos. A EJA me mostrou que nunca é tarde para recomeçar, que a educação é uma porta aberta para novos horizontes, independentemente da idade. Este caminho que percorro junto aos alunos é uma verdadeira parceria. Eles me ensinam a cada dia a importância de acreditar, de persistir e de valorizar as pequenas vitórias; e assim, a sala de

aula da EJA se torna um espaço de trocas, de crescimento mútuo e, acima de tudo, de esperança.

Estamos em uma sociedade tecnológica e de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita. Por essa razão, devemos levar e propiciar essa prática e dar acesso também aos alunos da EJA, oportunizando o letramento crítico e a inclusão digital via metodologias ativas. Dessa forma, buscamos conhecer mais sobre letramento digital para que possamos utilizar mais as ferramentas como recurso pedagógico, para o ensino e aprendizagem, utilizando metodologias variadas, levando em conta a sociedade em que esses alunos estão inseridos e a Era cibercultura (Lévy, 1999).

Esse conhecimento proporciona e renova saberes de forma colaborativa e participativa nos espaços virtuais, promovendo interações, aprendizagens, comunicação e disseminações de conhecimento. O autor citado nos ensina que “a cibercultura designa um conjunto de técnicas de práticas, atitudes, de modos de reflexão e valores que desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17).

Os adolescentes, jovens e adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação trazem consigo valores, saberes e identidades de suas vivências de lutas por sobrevivência. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos (como percursos dos personagens pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou dos campos- mulheres, negros/as, grupos sexuais muitas vezes excluídos) e lutam pela educação como uma forma de resistência (Arroyo, 2017).

No contexto atual, os processos de interação passam a envolver novas formas de conhecimento estratégico ou esquemas para lidar com tecnologias na vida diária e habilidade para ler, produzir textos típicos da era da multimídia e da informação. Em outras palavras, ao lado dos textos impressos, da exigência de saber ler criticamente, recuperar e processar informações, agora também se faz necessário, entre outras coisas, saber lidar com imagens e representações gráficas (Soares, 2005).

A aprendizagem da língua inglesa é um direito social, cultural e econômico; não pode ser considerada um meio de inclusão se for pensada isoladamente, em um contexto social em que o público da EJA já teve vários direitos negados. Ela só fará sentido para o aluno se estiver na mesma conexão, dando oportunidades para a apropriação de conhecimentos (capital intelectual). A falta do conhecimento da língua inglesa, em determinada parte da sociedade, colabora com a exclusão daqueles que não tiveram e não têm acesso ao estudo do idioma. Pensando em um mundo globalizado e tecnológico, não é aceitável que jovens que voltam para a escola em busca de conhecimento e uma formação para competir no mercado de

trabalho, no contexto atual, não tenham a oportunidade de aprender uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, sem a consciência crítica.

Nas palavras de Freire (2019), a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, tem dois momentos distintos. No primeiro momento, o oprimido vai vivenciando e abrindo os olhos para o mundo de opressão e compromete-se com as mudanças cabíveis e com suas transformações; e no segundo momento, na libertadora, tem-se o processo permanente de libertação. Sendo assim, este homem estará sempre em evolução e aprendizagem, tendo, conseqüentemente, forças para enfrentar a cultura da dominação.

De acordo com Freire (1987), a cultura da dominação é um dos principais empecilhos para a liberdade entre os sujeitos e a continuidade da opressão. Ele considera a educação como uma forma de libertação da opressão (e de dominação) imposta pela sociedade capitalista. A proposta de sua pedagogia era voltada para a libertação dos oprimidos, cidadãos pertencentes às classes operárias, sem instrução formal, e os opressores, aqueles que compunham a classe economicamente dominante.

Ao pensar no ensino e aprendizagem da língua inglesa para os alunos da EJA e voltá-lo para a nova proposta no novo ensino médio de Minas Gerais, pode-se pensar, de certa forma, que ela silencia determinados grupos, alvos da educação inclusiva. Boa parte da parcela vulnerável tem baixo poder para buscar esse conhecimento fora dos muros da escola, uma vez que retornam para ela depois de alguns anos longe das salas de aula (Arroyo, 2017).

Na percepção de Perissé (2008), o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente e estivesse apenas começando a entrar no enredo da vida. Os docentes devem ser capazes de compreender que o aluno (com mais idade) requer desafios mais do que ficar participando de aulas expositivas, muitas vezes abstratas e tediosas sobre um determinado assunto. O professor (EJA) deve aprender que os adultos precisam de auxílio para compreender a importância e a prática do assunto a ser abordado e ter a motivação de que cada conhecimento fará diferença em suas vidas.

De acordo com Finger (2003), a educação de adultos tem merecido especial atenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desde a sua criação, principalmente no que se refere à educação básica de adultos. Como argumenta Pinto (2007), o método é de fundamental importância no processo de educação do adulto, por se tratar de pessoa com experiência, dotada de uma consciência formada, com hábitos de vida e situações de trabalho que fazem parte de sua rotina, da qual não pode se distanciar nem modificar. Conforme Danyluk (2001), o adulto escolarizado é um sujeito culto, no sentido

objetivo da cultura, porque consegue sobreviver na sociedade em que está inserido. Aquilo que desconhece é porque, até então, não teve necessidade ou oportunidade de aprender.

Todos os aprendizes trazem consigo os saberes de suas vivências, embora dúvidas e medos o acompanhem, e deixa à vista um ser cheio de vontade de aprender e experiência vivida; muitos trazem sonhos e projetos de vida. Por essa razão, o professor motiva e fomenta esses sonhos e para não esmorecer. É uma missão difícil, já que muitos desses estudantes vivem processos desumanizados de um viver provisório (Arroyo, 2017). É um trabalho instável, por uma nova tentativa de educação em que suas experiências de desemprego e subemprego lhes roubam sua humanidade; por outro lado, lhes revelam a esperança de recuperar sua humanidade por uma vida justa e por uma educação de qualidade.

Esses jovens adultos muitas vezes perderam a esperança, que é um sentimento tão básico para a formação humana. Ter a EJA é a garantia do direito à educação e à formação humana como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos os alunos. É preciso, assim, fazer a escola e a EJA local de formação de pessoas preparadas para o mundo moderno, onde possam ter o letramento crítico e a inclusão social e digital, que são processos de formação humana para os sujeitos de nosso tempo.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo central analisar os aspectos de inclusão digital e social por meio da DIPAC, com foco no ensino de inglês para alunos da EJA. Ao integrar as metodologias ativas e o letramento crítico, busca-se criar um espaço pedagógico que responda às demandas contemporâneas de uma sociedade global e tecnológica.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a investigar como a DIPAC, aliada às metodologias ativas, pode fomentar o letramento crítico e a inclusão digital de alunos da EJA, à luz da noção de LEI (Souza, 2021). A relevância acadêmica deste estudo está em explorar um campo ainda pouco abordado – o uso de metodologias ativas no ensino de inglês para a EJA – enquanto sua relevância social está na possibilidade de oferecer soluções pedagógicas inclusivas para um público historicamente marginalizado.

1.1 Justificativa

Decorrente do avanço tecnológico que se vivencia na contemporaneidade, o progresso da sociedade torna-se um processo inevitável que impulsiona o desenvolvimento, e isto apresenta novos desafios nos processos de ensino e aprendizagem. Tal contexto nos obriga a atentar para algumas mudanças emergenciais e necessárias, tais como estratégias

diferenciadas e condizentes com a nova realidade. Busca-se, dessa forma, incrementar novas metodologias e práticas nos processos de ensino capazes de modificar as rotinas costumeiras até então utilizadas pelas instituições de ensino, especialmente no ensino de linguagens para os matriculados na EJA. Isso levará o educando a construir conhecimentos sólidos, a partir de seus interesses e o uso de ferramentas tecnológicas, mudando, portanto, as rotinas baseadas na educação tradicional e bancária, onde a centralidade é o processo, e não o educando.

Vale ressaltar que a grande maioria do público-alvo da EJA são sujeitos que, de algum modo, foram excluídos da escolarização, em certo momento de sua trajetória, e retornam com expectativas maiores para a sua aprendizagem, com o potencial de relacioná-la a suas vivências e suas histórias. Assim, compreende-se que a EJA é uma modalidade da Educação Básica cujo objetivo é oferecer oportunidades de estudos a uma parcela significativa da ~~sociedade~~ ^{população} que não obteve condições de ingresso ou continuidade dos estudos. Nesse sentido, Cury (2004) ressalta que

A Educação de Jovens e Adultos é um direito tão importante. Ela é tão valiosa que é uma condição prévia a muitas coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se no computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta, ou o músico, ou o artista que reside em cada pessoa. (...). Trata-se do desenvolvimento das capacidades e o usufruto prazeroso delas (Cury, 2004, p. 2).

O mesmo autor ainda relata que a EJA vai além dos conceitos de recuperação de tempo da trajetória escolar de adultos ou jovens, destacando um papel emancipador e libertador, possibilitando aos sujeitos construir novos caminhos. Assim, para essa emancipação, vale construir caminhos sólidos e dinâmicos, utilizando-se de métodos adequados e eficientes, além de suporte pedagógico adequado, como os recursos midiáticos e as ferramentas tecnológicas disponíveis. Ressalta-se que as tecnologias disponíveis assumem um papel de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, evitando, assim, os processos de ensino por reprodução, conhecido também como educação bancária (Freire, 1982).

Cope, Kalantzis e Harvey (2003) ressaltam que as novas tecnologias e as mídias sociais são flexíveis, abertas a múltiplos usos, onde a diversificação de ambientes de comunicação exige que os aprendizes sejam flexíveis, autônomos e capazes de trabalhar com diversidade cultural e linguística. Além do mais, a necessidade de colaboração e habilidade para resolver problemas é evidenciada pela natureza das novas tecnologias da comunicação, que estão inseridas no cotidiano dos alunos da EJA. Destaca-se que as novas tecnologias estão presentes na vida dos educandos dessa modalidade de ensino, já sendo utilizadas para outras

atividades e práticas sociais. Assim, vale buscar o auxílio dessas ferramentas para tornar o processo de ensino e aprendizagem prazerosos.

Diante desse contexto, as escolas devem buscar adaptar os seus processos de ensino a essa nova realidade, especificamente no contexto da EJA, utilizando ferramentas adequadas para o ensino de novas linguagens aos alunos dessa modalidade de ensino. Salienta-se que a linguagem é um dos fatores fundamentais que podem possibilitar transformações na realidade social dos indivíduos, propiciando transformações e indicando novos caminhos. Diante disso, percebe-se que os novos processos de ensino de linguagens, utilizando meios tecnológicos, são essenciais para o desenvolvimento de novas habilidades nos educandos, possibilitando-lhes a inclusão digital e a inclusão social.

É preciso que se possa desenvolver a consciência crítica e favorecer a cidadania dos alunos, além de promover a capacidade de usar a linguagem para participar de práticas sociais que englobam a leitura, valorizando a interação e o contexto sociocultural nas práticas de linguagens, e não apenas o domínio linguístico. Também é preciso verificar se o trabalho por meio de metodologias ativas desenvolve o letramento crítico e se através dessas práticas ocorre a promoção da inclusão desses alunos e a valorização da autoestima. Isto evitaria a reprovação constante desses alunos e a permanência na escola até concluírem os seus estudos, não deixando de contextualizar a cultura local e suas vivências em seu contexto local.

Minha motivação para desenvolver a pesquisa se deu quando realizei o curso de extensão com trabalhadores em educação da Rede Estadual na educação de Jovens e Adultos (CREEJA) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 2020/2021. Naquele momento em que eu aprofundava os conhecimentos na legislação da Modalidade EJA, percebi que existia uma lacuna que precisava ser estudada voltada para este público. Foi então que veio o desejo de aprofundar mais na área, de forma a desenvolver uma pesquisa voltada para esse grupo.

Assim, este estudo justifica-se por contribuir para a melhoria da aprendizagem na EJA, usando as Metodologias Ativas e capacitando o professor para trabalhar de formas diferenciadas com resultado e foco na aprendizagem para que o aluno não se sinta excluído da sociedade, e sim integrante participativo. Essas ações visam também que ele permaneça em seu curso, tendo uma prática exitosa, e que o professor venha a utilizar no preparo de sua aula os recursos de mídias sociais e *softwares* educativos no ensino e aprendizagem. É necessário que o docente sinta-se cada vez melhor capacitado para enfrentar esse desafio de ensinar para um público que precisa ter a sua autoestima trabalhada através da oportunidade na educação e

que os discentes possam se sentir orgulhosos e reconhecer o seu valor no que ainda possa ser a motivação.

1.2 Definição do problema de pesquisa

Como bem expressa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os processos de ensino e aprendizagem caminham juntos na construção do saber, constituindo-se, portanto, um desafio para todos os envolvidos (alunos, professores e pedagogos). A Comunicação (as diferentes linguagens), corrobora para que o aluno tenha uma melhor educação e que, acima de tudo, seja facilitado o processo de comunicação por meio de recursos tecnológicos vias metodologias ativas, colaborando com a aprendizagem, sobretudo a importância da língua materna / língua inglesa, que, uma vez sabendo-a, possa refletir a importância da língua padrão.

A BNCC (2017), destaca três competências na formação dos alunos na EJA: Cultura Digital (Competência 5), Projeto de Vida (Competência 6) e Responsabilidade e Cidadania (Competência 10). Quando essas habilidades são combinadas com metodologias ativas, colocam o sujeito no centro do processo educativo e promovem o protagonismo dos estudantes. As experiências de vida dos alunos são essenciais para a construção do conhecimento, por isso essa abordagem é particularmente relevante para a EJA.

A Cultura Digital (C.5) visa capacitar os alunos a usar a tecnologia de maneira crítica, moral e criativa. O aprendizado digital é essencial para os alunos da EJA, que muitas vezes têm um contato mais limitado com a tecnologia. É crítico que o aprendizado digital seja vinculado às suas vidas. Assim, as metodologias ativas podem incluir o uso de ferramentas tecnológicas que conectam o conteúdo ao mundo digital de forma prática. O uso de aplicativos ou plataformas online, por exemplo, pode ajudar os alunos a adquirir habilidades digitais enquanto trabalham em materiais acadêmicos. Essa abordagem incentiva a autonomia dos alunos e os coloca como criadores de conteúdo em vez de consumidores.

Muitos alunos voltam à escola em busca de novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional, o Projeto de Vida (C.6), que é uma área especialmente importante da EJA. O desenvolvimento de portfólios específicos, como a criação de portfólios pessoais que incluam suas experiências acadêmicas e planejamento de trajetórias de vida e carreira, são algumas das práticas que podem ser usadas com as metodologias ativas discutidas aqui. Em tal situação, o instrutor desempenha o papel de mediador, ajudando os alunos a refletir sobre suas escolhas, estabelecer objetivos e desenvolver estratégias para atingir esses objetivos. Por

exemplo, os alunos podem adquirir autonomia, autoconhecimento e habilidades de planejamento participando de atividades como debates sobre trajetórias de vida, rodas de conversa com especialistas em diferentes áreas ou mesmo escrevendo um diário de bordo sobre os desafios e conquistas ao longo do curso.

Responsabilidade e Cidadania (C.10) são tópicos pertinentes na educação dos alunos da EJA e geralmente trazem uma experiência rica de experiências em várias áreas profissionais e sociais. As metodologias ativas podem incentivar o protagonismo dos alunos por meio da promoção de discussões e atividades práticas sobre direitos humanos, sustentabilidade, participação social e ética.

As metodologias ativas são essenciais para garantir que o aluno seja o agente principal do seu processo de aprendizagem em todas essas competências. Quando o foco é o ensino passivo, centrado no professor, o aluno não tem a oportunidade de ser um estudante ativo, desenvolvendo as suas habilidades de resolução de problemas, construindo o percurso de sua aprendizagem. A abordagem ativa é especialmente eficaz na EJA, onde muitos alunos trazem experiências de vida maduras e expectativas claras. Isso ocorre porque respeita essas vivências e incentiva os alunos a se envolverem diretamente com o material.

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e rotação por estação, por exemplo, são metodologias ativas essenciais para tornar o aluno o agente principal do seu processo de aprendizagem. O trabalho colaborativo e a sala de aula invertida tornam o aprendizado mais significativo, pois o conectam à vida real dos alunos. Essas estratégias não apenas valorizam o conhecimento prévio dos alunos, mas também os incentivam a aplicar em suas vidas diárias o que aprenderam em sala de aula.

Os alunos têm a oportunidade de se tornarem protagonistas de suas próprias vidas quando as competências da BNCC - Cultura Digital, Projeto de Vida e Responsabilidade e Cidadania - são combinadas com metodologias ativas na EJA. Elas permitem que a educação vá além dos conteúdos tradicionais, promovendo uma formação abrangente que considera o contexto pessoal, social e especialista dos alunos. Essa abordagem centrada no sujeito é essencial para a EJA, onde os alunos estão buscando uma segunda oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal.

Renunciar a uma cultura local não significa renunciar a uma instrumentalização desses jovens e adultos de uma classe operária, periférica, marginalizada, que não teve oportunidades em seu tempo adequado de uma formação decente e emancipadora que pudesse levá-los a competir no mercado de trabalho de uma forma igualitária em conhecimentos e oportunidades. Trabalhar com a EJA o letramento crítico, não só em língua materna, é uma

forma de construir resistência e ocupar os devidos lugares até então não pleiteados por esses jovens marginalizados e com poucas oportunidades, que voltam para os bancos escolares com esse sonho preso no coração e na incerteza de realizá-lo. Cabe aos professores e à escola proporcionarem, de certa forma, a realização desse sonho; dessa forma, intrinsecamente, estarão trabalhando a autoestima identitária desses jovens marginalizados por falta de oportunidades melhores no mundo do trabalho e na realização pessoal.

O sujeito que vivencia o século XXI tem seu modo de existência atravessado pelo digital, que permuta como espaço físico as relações entre os sujeitos e os objetos de significação. Neste novo século, as práticas de comunicação formam modificadas no processo de digitalização da vida, das experiências humanas, como as práticas de leitura e escrita.

Nas palavras de Chartier (2002), a revolução provocada pelo digital é bem mais uma revolução das práticas de leitura e escrita do que apenas uma revolução das técnicas de produção de textos e de seus suportes. É igualmente uma revolução provocada pelas práticas pelas quais os sujeitos transformam a formação social contemporânea entre si. O acesso a equipamentos que possibilitam a textualização num espaço específico como o digital, transforma as fronteiras entre os espaços físicos e digitais. Valoriza-se a cultura desse sujeito aprendiz dando-lhe a oportunidades de realizar-se enquanto sujeito integrante de uma sociedade complexa e excludente.

Num segundo aspecto, a competência 5- Cultura digital evidencia e demonstra a necessidade de o aluno se envolver com as mídias sociais e digitais, estimulando seu desenvolvimento social, oportunizando o acesso aos conteúdos e ambientes educacionais externos à sala de aula tradicional. A BNCC sugere para a educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolas) para se comunicar acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Para a questão acima colocada, as mídias sociais e digitais, assim como os *softwares* educacionais, contemplam que os processos educacionais sejam desenvolvidos por meio da competência e habilidade de cada indivíduo. Isso proporciona, dessa forma, uma educação inovadora, à medida que esse sujeito interage com os recursos geradores dos conhecimentos na construção de uma nova realidade desejada, facilitando a comunicação e a aquisição de conhecimento.

É importante salientar que a produção desse conhecimento não é linear e que o envolvimento do aprendiz com as metodologias ativas e com o uso de mídias sociais e

softwares educativos pode ser um fator determinante para que haja uma melhora nos fatores de ensino e aprendizagem em uma nova língua estrangeira. Se ao trabalhar as metodologias ativas, desenvolvendo o letramento crítico, pode promover a inclusão, isso só será possível se o estudante da EJA passar a conquistar a sua autoestima. Assim, a pergunta que norteia este estudo é: “Como as metodologias ativas, com o uso integrativo das tecnologias computacionais e digitais, podem promover a autoestima e a melhora da aprendizagem e o letramento crítico de um aluno regularmente matriculado na EJA?”

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar aspectos de inclusão digital e social via Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC para ensino e aprendizagem de inglês para alunos da EJA na perspectiva das metodologias ativas e do letramento crítico.

1.2.2 Objetivos Específicos

- > Identificar os usos que os estudantes da EJA fazem de mídias sociais e analisar os possíveis obstáculos enfrentados pelo professor no processo de ensino de inglês para esses alunos no digital e social;
- > Propor atividades incluindo a DIPAC como design pedagógico facilitador do uso intuitivo de Metodologias Ativas pelo professor incorporando o uso integrativo das tecnologias computacionais e digitais para o ensino inclusivo social e digitalmente de inglês na EJA, nas perspectivas de Metodologias Ativas e do Letramento crítico;
- > Apresentar reflexões do pesquisador sobre a percepção da professora participante quanto ao desenvolvimento da aprendizagem e das competências dos alunos de inglês na EJA em articulação com o conceito de Língua Estrangeira Inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Decorrente do avanço tecnológico que se vivencia na contemporaneidade, o progresso da sociedade torna-se um processo inevitável que impulsiona o desenvolvimento. Isso apresenta novos desafios nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à EJA. Tal contexto nos obriga a atentar para algumas mudanças emergenciais e necessárias, tais como aquelas relacionadas a estratégias diferenciadas e condizentes com a nova realidade decorrente da inclusão digital na EJA como prática social. Busca-se, assim, incrementar novas metodologias e práticas nos processos de ensino que sejam capazes de modificar as rotinas costumeiras até então utilizadas na EJA. Isso pode levar o educando a construir conhecimentos sólidos, a partir de seus interesses e do uso de ferramentas tecnológicas, mudando, portanto, as rotinas baseadas na educação tradicional e bancária (memorização), em que a centralidade é o processo, e não o educando (Freire, 2019).

Vale ressaltar que a grande maioria do público-alvo da EJA são sujeitos que, de algum modo, foram excluídos da escolarização, em certo momento de sua trajetória, e retornam com expectativas maiores para a aprendizagem, como potencial de relacioná-la a suas vivências e as suas histórias (letramento de percurso). Assim, compreende-se que a EJA é uma modalidade da Educação Básica com o objetivo de oferecer oportunidades de estudos a uma parcela significativa da sociedade que não teve condições de ingresso ou continuidade dos estudos.

No Brasil, recentemente, vários pesquisadores têm se debruçado sobre o contexto da EJA, Ensino e Aprendizagem. Em consulta ao banco da CAPES, ao Google Acadêmico e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MINAS, usando os termos: Linguagem, inclusão digital, inovação, encontrei trabalhos cujo relato centra-se no Universo da EJA, mas com outras abordagens ao mesmo tema.

Inicialmente, quatro textos deram-me diretrizes para começar este trabalho: Vasconcelos (2014), Silva (2016), Amorim (2019) e Junior (2019). A fim de verificar como essas pesquisas dialogam entre si e com este estudo, mostrarei o recorte que pretendo privilegiar com a minha investigação: a competência leitora um elemento facilitador ou promovedor da inclusão social na EJA.

Vasconcelos (2014), em sua pesquisa que focaliza uma escola estadual e um centro federal de ensino, tem como objetivo investigar se o desenvolvimento do letramento digital de estudantes da modalidade EJA realmente ocorre para a inclusão digital. Após um período de

04 meses para a escola estadual e 10 meses para a federal, com o uso de instrumento de pesquisa, por meio de entrevista coletiva, Vasconcelos analisou se os estudantes envolvidos incorporaram a busca de informação na internet em suas práticas rotineiras e, se sim, em que circunstâncias. Analisando as narrativas do pesquisador, observa-se que os estudantes do PROEJA demonstraram mais interesse e os estudantes da EJA mais resistência em relação à pesquisa proposta, pois, *a priori*, não demonstraram compreender a utilidade de uma inserção digital na escola, em detrimento da carga horária de outros conteúdos que poderia ser prejudicada.

Na pesquisa de Silva (2016), intitulada “Representações Sociais na Educação de Jovens e Adultos: as vozes do protagonista”, a autora focaliza elementos importantes, como saberes, interesses dos alunos, evasão escolar, questões sociais e econômicas desfavoráveis, políticas públicas ineficientes, além do contexto institucional da EJA no Brasil, que é uma modalidade de ensino que se diferencia dos processos do ensino tradicional.

Em sua dissertação, que tem como título: “Diversidade”, inclusão e o mundo do trabalho na EJA: abordagens, concepções e vivências, Amorim (2019) objetiva investigar de que modo a formação dos educadores que são integrados à disciplina "Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM)" influencia a prática na sala de aula e quais são os enfoques e abordagens trabalhados por eles em sala. Apesar da realidade descrita no percurso da pesquisa, a autora acredita que o presente trabalho foi relevante para a compreensão das temáticas abordadas, verificação *in loco* da DIM e uma articulação envolvendo a SEE/MG, buscando envolvimento dos gestores da SEE/MG com a EJA no contexto da pesquisa.

Por sua vez, Junior (2019) busca analisar a interação entre o uso da tecnologia da informação e comunicação nos momentos de formação continuada dos professores, mobilizando saberes constituído em seu trabalho. Seu objetivo é descrever o uso das tecnologias da informação e da comunicação como prática pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa na EJA. Essas conclusões levaram o pesquisador a perceber a necessidade da realização de formação continuada para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Língua materna nas classes de PROEJA do centro estudado. Ele também relata a resistência de alguns professores para o uso de tais recursos midiáticos.

De tudo que foi constatado, percebi não ser possível encontrar trabalhos acadêmicos referentes diretamente ao meu tema de pesquisa. Os trabalhos dos autores consultados dialogam com o meu quando o objeto de estudo se refere aos alunos e acredito que o meu trabalho possa trazer contribuições para o aumento da compreensão do tema. Além

disso, ele tem certo ineditismo no sentido do uso das metodologias ativas na EJA utilizando a DIPAC.

As publicações sobre o tema localizadas no Banco de Teses da Capes, no Google Acadêmico e no repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG¹ não dialogam diretamente com o tema proposto. Embora existam algumas investigações que abordam o universo da EJA, tais como as pesquisas de Vasconcelos (2014), Silva (2016), Amorim (2019) e Junior (2019), elas focam diferentes aspectos isoladamente, tais como letramento digital, representações sociais e uso de tecnologias em outros contextos, mas nenhuma explora especificamente o uso de mídias sociais e *softwares* educativos no ensino de inglês para a EJA sob a ótica do letramento crítico e inclusão social e digital.

Assim, a conclusão é de que existe uma lacuna na discussão sobre o uso dessas tecnologias no ensino de inglês para a EJA, especialmente no contexto de competências leitoras e inclusão social através da inserção digital, em que pese o uso das Mídias Sociais e *Softwares* Educativos no Ensino de Inglês na EJA com vistas ao letramento crítico e inclusão social e digital via Metodologias Ativas. Essa constatação abre, possivelmente, novas oportunidades de pesquisa. “A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar. Cada jovem e adultos que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar” (Arroyo, 2007, p. 48).

2.1 O contexto e a regulamentação: Brasil

A EJA no Brasil é marcada historicamente pela vulnerabilidade, descontinuidade e diversidade de trajetórias dos sujeitos pertencentes a esse campo. Desde o início de suas ações até a atualidade, a EJA tem como educandos os pobres, desempregados ou trabalhadores da economia informal, jovens e adultos populares (Arroyo, 2007).

Embora a expressão EJA possa parecer novidade, a ideia não é tão nova assim. De acordo com Ribeiro (1992), era assim a educação do Padre Manoel da Nóbrega (1517 -1570):

¹ Periódico CAPES: <https://www.periodicos.capes.gov.br/consultaip.php> ; Google Acadêmico: <https://scholar.google.pt/> ; Repositório de Teses e Dissertações do POLING/CEFET-MG (PPG em Estudos de Linguagens): https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307.

- A) O plano adequado (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados;
- B) A educação profissional (trabalho braçal), sempre bem elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através de experiências, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam boa parte de população colonizada;
- C) A educação feminina restringia-se às prendas do lar e boas maneiras.

Logo, a educação no período colonial resumia-se à Educação profissional, forçada, a escravos e índios. E algo um pouco mais elaborado, que seria ler e escrever, para os colonizados.

No período do império surgiram algumas reformas que contemplavam o ensino noturno para os adultos analfabetos. A Constituição de 1934 mencionava a importância de ofertar a educação para os adultos, mas é só na década seguinte que é tratado de forma real.

Entender os sujeitos da EJA e contextualizar historicamente tal modalidade de educação se faz necessário para produzirmos reflexões mais profundas acerca da pesquisa apresentada. É importante ressaltar tal realidade, pois são estes sujeitos, descritos por Oliveira (2007), o público-alvo da EJA no contexto pesquisado.

Refletir sobre a EJA no Brasil nessa pesquisa, mesmo que brevemente, significa dar a importância e significado às marcas históricas que a desigualdade, a exclusão e a segregação causaram nas classes populares e nas minorias representativas na EJA. Portanto, nesse tópico, daremos enfoque aos principais programas e marcos relevantes relacionados à Educação de Jovens e Adultos entre os períodos de 1930 a 1988, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, e período posterior à promulgação da Constituição Federal vigente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, LDB nº 9394/96.

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica reconhecida legalmente na redação da atual LDB 93294/96. Devido à diversidade do público dessa modalidade, o ensino de língua inglesa possui um caráter desafiador aos professores. A LDB 9394/96 diz na redação pela lei nº 13415, de 2017, em seu artigo 26, inciso 5º, que “no currículo fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa; dessa forma, a EJA é contemplada.

Segundo Beisegel (1974), na década de 1930, o estado brasileiro foi marcado pela estruturação do Brasil urbano-industrial e, diante da necessidade de mão de obra especializada, surgiram projetos para alfabetizar os trabalhadores, contribuindo para a criação de escolas para adultos e adolescentes. Portanto, o autor demarca que neste período foram

identificados projetos voltados para a alfabetização de adultos. De acordo com Batela (2019), após a posse de Getúlio Vargas no cargo de Presidente da República Brasileira, foram criadas ações com o objetivo de expandir o sistema educacional da época, como a criação de um sistema educacional para a promoção da escolarização, através do controle e acompanhamento do governo dos estados e municípios. Em 1934, a Constituição Federal vigente à época previa a criação de um Plano Nacional de Educação, que deveria ser idealizado, coordenado e executado pelo Governo Federal, estabelecendo as obrigações de cada ente federado, além de garantir o ensino primário gratuito e obrigatório, extensivo a adolescentes, jovens e adultos. Destaca-se, portanto, um vislumbre de possibilidades expressas em lei visando à garantia dos direitos de parte da população adulta da época, a ser inserida no sistema educacional.

Na década de 1940, conforme Paiva (1973), aconteceram diversas iniciativas políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Podemos citar, por exemplo, a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). De acordo com Beisegel (1979), a CEAA fora promovida para o atendimento aos camponeses. Ainda de acordo com o autor, tendo em vista diversas dificuldades de recursos e outros, iniciou-se a campanha com a inauguração de cursos com promessas de aumento gradativo de atendimento, sem grande sucesso.

Salientamos ainda a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, de 1949. No final da década de 1940 e início dos anos de 1950, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava no país. Era preciso formar os contingentes de mão de obra necessários para atender ao crescimento das indústrias.

Um marco relevante é a publicação do livro *Educação e Atualidade Brasileira*, escrito por Paulo Freire e publicado em 1950. Freire tinha formação superior em Direito, mas não se dedicou a essa área, e sim ao magistério, lecionando português para escolas secundárias (nível médio). Também desenvolveu ações de alfabetização de trabalhadores no Serviço Social da Indústria (SESI) e foi o primeiro diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Seus estudos e pesquisas na área educacional o levaram, na década de 1960, juntamente com sua equipe, pertencentes à Universidade de Recife, a iniciar sua trajetória no Movimento de Educação Popular, que oferecia às classes populares propostas para a alfabetização de jovens e adultos com a expansão de escolas primárias de alfabetização

de adultos. Esse movimento se destacava por produzir uma nova postura epistemológica durante os processos de alfabetização, conectando as ações pedagógicas às vivências dos educandos (Beisiegel, 1974).

Durante a década de 1950, outras campanhas também despontaram no cenário brasileiro, evidenciando a necessidade de alfabetização da população: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), as campanhas citadas tiveram resumido alcance e duração. O Centro de Cultura Popular surgiu em 1961, com o objetivo de oferecer aos sujeitos das classes populares projetos culturais e educacionais. O Centro foi criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), mas em 1964 o governo militar acabou com o movimento, incendiando as instalações da UNE, que ficou destruída. Do mesmo modo, a Campanha de Educação Popular teve início em 1961 na Paraíba e foi utilizado o método Paulo Freire na conscientização do sujeito perante sua realidade, mas a mesma teve fim com o golpe militar, pois consideraram o método revolucionário.

Arroyo (2007) salienta princípios da história da Educação de Jovens e Adultos que devem ser compreendidos na EJA do futuro, destacando a importância do Movimento de Educação Popular, liderado por Paulo Freire. O autor enumera os princípios que embasaram o movimento citado e se tornaram fundamentais para a perspectiva de uma educação libertadora, sendo estes: envolver o educando no processo educativo a partir da visão do jovem-adulto; dialogar com os saberes acumulados dos educandos; repensar o pedagógico, recuperar o foco na educação, renovação do pensar e fazer pedagógico; interpretar politicamente as trajetórias dos setores populares. Arroyo (2007, p.30) destaca ainda que “um olhar “apressado sobre essa história tende a ver apenas na EJA um campo indefinido, descoberto ou aberto a todos os tipos de propostas”. Contudo, esse autor destaca que, por meio de pesquisas minuciosas e profundas, a EJA se apresenta como um campo de inovação educacional, e não como um cenário de improvisação. Ou seja, a EJA representa uma luta histórica das classes populares à educação e à emancipação identitária. O movimento de educação popular ascende como um marco, buscando a reflexão de velhos paradigmas educacionais e a transformação educacional vigente na época.

Em nossas consultas bibliográficas pudemos constatar que durante o regime militar, Paulo Freire é perseguido e, por conseguinte, exilado. Os projetos desenvolvidos por ele foram denominados como uma “ameaça à ordem” e suas ideias foram rechaçadas pelo regime militar, que considerou seu método revolucionário. Devido a esse fato, Freire passou por perseguições políticas e ficou preso por 70 dias na cadeia de Olinda. A esse respeito, Gadotti

(2013) relata uma passagem de Freire após sua prisão: “na prisão, um dos oficiais responsáveis pelo quartel, sabendo que ele era professor, solicitou a Paulo Freire para alfabetizar alguns recrutas. Paulo explicou-lhe que foi exatamente porque queria alfabetizar, que fora preso” (Gadotti, 2013, p. 57).

Um dos marcos de alfabetização de jovens e adultos mais conhecidos, realizado durante o regime militar, foi o chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita em jovens e adultos. Foi instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante o governo de Emílio Garrastazu Médice, no Regime Militar. O MOBRAL foi fundado com algumas metas que visavam acabar com o analfabetismo no Brasil. Na perspectiva educacional da política da época, tinha como seus principais objetivos erradicar o analfabetismo, inserir os analfabetos na sociedade, oportunizar benefícios para a população desprovida economicamente e, principalmente, a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Conforme Aranha (1996), a metodologia utilizada pelo Mobral era similar à adotada por Paulo Freire, com muitas contrariedades. Buscava-se alfabetizar, mediante recursos já conhecidos pelo método de Paulo Freire, sem reconhecer os sujeitos como portadores de saberes e conhecimentos que pudessem colaborar com a aprendizagem. Conforme alguns documentos pesquisados, essa alfabetização priorizava sobretudo a questão política e de domínio.

O MOBRAL, durante a década de 1970, obteve uma considerável expansão e reconhecimento pela UNESCO, o que possibilitou a efetivação de diversos acordos de cooperações técnicas de alfabetização com outros países latinos. O MOBRAL foi extinto durante a década de 1980. O ensino supletivo foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, nº 5692/71. Nesta Lei, a Educação para Jovens e Adultos não alfabetizados ou com a interrupção de suas trajetórias escolares comprovadas favorecia a conclusão dos ciclos de escolarização em tempo reduzido, inclusive por meio de exames, disposto dessa maneira na lei citada (Haddad, 2006). O ensino supletivo, estabelecido pela referida lei, tinha como objetivo proporcionar à grande parte da população não escolarizada oportunidades de conclusão de seus estudos até mesmo por exames específicos das disciplinas em déficit.

A Constituição Federal de 1988, vigente até a presente data, dispõe sobre a garantia de oferta gratuita de educação básica aos que “não tiveram acesso na idade própria” (CF/88, artigo 208, I). Esse avanço proporcionado pela Constituição Federal (CF) efetiva a proteção

dos direitos sociais, particularmente àqueles que, por algum motivo, foram excluídos dos processos educacionais ou da organização escolar. É importante frisar que a Constituição reafirma a educação como sendo direito de todos e dever do Estado, em conformidade com o art. 205.

Após a homologação da CF/88, a LDB nº 9394/96 estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos e sua definição, destacando o potencial que essa modalidade de ensino oferece mediante suas características inclusivas e compensatórias. O Movimento de Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (Mova - SP) foi lançado após a posse de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação (SP). Com seu início em 1989, o movimento tinha o objetivo de não apenas alfabetizar, mas de permitir aos diversos educandos a escolarização básica (Cortada, 2013).

A V Conferência Educacional de Jovens e adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1997, destaca-se por estabelecer no Brasil um compromisso maior com a EJA a partir da proclamação da “Década Paulo Freire de Alfabetização”, com a proposta de alcançar os grupos excluídos historicamente de ações educativas, traçando metas e conceituando a educação de adultos como uma oportunidade de aprendizagem ao longo da vida. Foram estabelecidas metas e o reconhecimento do direito dos jovens ao integrarem a educação de adultos, como já observávamos essa prática no Brasil incluída até mesmo no nome da modalidade – EJA. Após cinco anos da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, LDB nº 9394/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2000, em sua Resolução CNE nº 01/2000, estabeleceu diretrizes e bases da educação de jovens e adultos enfatizando os princípios fundamentais da EJA, suas definições e conceitos norteadores. A Resolução CNE nº 01/2000, assim como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, destacam os princípios norteadores da EJA e suas funções por meio de suas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, que são: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A legislação citada representa um marco importante na construção da EJA, estabelecendo um compromisso com os que obtiveram interrupções em suas trajetórias educacionais ou não tiveram acesso à educação. A EJA obteve significativas transformações após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (Partido dos Trabalhadores) para a Presidência da República. A eleição de Lula, em 2002, traz o rompimento de dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social-Democracia Brasileira), que ofuscou a EJA em programas tais como Alfabetização Solidária, a partir de 1997, implantando práticas de alfabetização por universidades brasileiras (Gonçalves, 2011). Com o padrão neoliberal das ações governamentais de Fernando Henrique Cardoso, objetivando o privilégio do capital

privado em detrimento do público, a educação não obteve a atenção e os recursos necessários para o incentivo de programas para a Educação de Jovens e Adultos.

Com o governo de Lula (2002-2010), destacaram-se ações que contribuíram para o avanço de políticas educacionais voltadas para o atendimento das demandas da educação em diferentes níveis, inclusive na criação de programas que favoreciam a Educação de Jovens e Adultos. A criação, em 2004, da Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), tinha como objetivo reunir pastas que outrora eram destinadas a outras secretarias, tais como Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos, unindo esforços para a ampliação do acesso à educação e formação de educadores da EJA (Gonçalves, 2011).

A VI CONFINTEA foi realizada no norte do país, na cidade de Belém (Brasil, 2010). Após o mandato do Presidente Lula (2002-2010), as ações educacionais iniciadas em seu governo tiveram continuidade com a posse de Dilma Rousseff (2011-2016) à Presidência do Brasil. Compreendemos que foram efetuados esforços para a efetivação de políticas públicas que atendessem às demandas da Educação de Jovens e Adultos, mas ainda contando com pouco financiamento e disponibilização de recursos para atendimento aos jovens, adultos e idosos. Em 2011, a sigla da SECAD foi alterada para SECADI após a inserção da Inclusão, representada pela letra I, por meio do Decreto Presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Essa secretaria era responsável pelas políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

No cenário da Rede Estadual de Ensino (SEE/MG), a EJA contempla várias faces, construindo ao longo dos anos seu espaço no cenário educacional estadual. Atualmente, encontramos os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs), as Escolas Estaduais que ofertam a EJA e as Unidades Prisionais e Socioeducativas, onde também identificamos espaços educativos, dirigidas por gestores públicos, atendidas e acompanhadas por analistas da Rede Estadual de Ensino. A publicação da Resolução CEE/MG nº 444/2001, oriunda do Conselho Estadual de Educação, em 2001, incentivou a abertura de várias turmas para atendimento aos jovens, adultos e idosos em escolas estaduais de Minas Gerais, assim como a criação dos Centros de Educação Continuada (CESEC) e a ampliação de parcerias do Governo Estadual para atendimento aos sujeitos privados de liberdade. No entanto, as ações acerca do desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas que traziam à tona questões próprias para a Educação de Jovens e Adultos eram bastante tímidas. A grade curricular era

semelhante aos demais ciclos de formação, diferenciando sua duração de um período em seis meses.

Em 2016, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) publicou a Resolução SEE nº 2843/2016 que organiza o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nos cursos presenciais nas escolas estaduais de Minas Gerais. A resolução orienta a organização de turnos e períodos da EJA e apresenta uma novidade em relação às Resoluções anteriores.

A SEE-MG lançou novo olhar à EJA e, em 8 de outubro de 2020, por meio do Memorando-Circular nº18/2020/SEE/SB, apresentou o Programa EJA Novos Rumos, com o objetivo de aprimorar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para garantir o direito à educação aos que não tiveram acesso na idade própria. Visa também garantir metodologia de ensino aprendizagem adequada à faixa etária e fase de vivência de cada estudante, em um ensino contextualizado, que se aproxime da realidade de jovens, adultos e idosos, oportunizando, assim, a cada estudante, concluir seus estudos em menor tempo, gerando maior engajamento e menor possibilidade de evasão e abandono.

O citado documento tem o objetivo de apresentar aos educadores que atuam na Rede Estadual de Ensino as melhorias trazidas na perspectiva da EJA Novos Rumos e as orientações para o planejamento pedagógico, a partir da definição das habilidades-foco a serem trabalhadas no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, considerando o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG e o Currículo Básico Comum – CBC Ensino Médio, em diálogo com a BNCC.

A meta 10 do PNE nos permite afirmar que no ano de 2015 as matrículas da EJA / PAEE nas escolas regulares representavam aproximadamente 0,66% do total de matriculados, índice bem distante do estipulado da meta até o ano de 2024. Sendo assim, a análise inicial desse cenário (alunos da EJA) apresenta elementos importantes para pensar o planejamento educacional destes estudantes. Portanto, é preciso pensar em mecanismos que devem ser planejados para contemplar a meta estabelecida e garantir o acesso e a permanência dos estudantes na EJA.

Santos e Silva (2015) ressaltam a importância de ressignificar o currículo para que ele possa atender às necessidades dos estudantes da EJA. Para os autores, além da seleção e da articulação dos conteúdos, o professor deve pensar num conjunto de estratégias para atender a esse público. Ainda, é significativo o índice de evasão na EJA, muitas vezes devido à falta de uma formação que dialogue com as necessidades desse segmento da educação, bem como a insuficiência de matérias que possibilitem uma aprendizagem significativa e que possa inseri-los no mercado de trabalho formal (Santos; Silva, 2015).

Esses fatos refletem o processo educacional dos estudantes da EJA, que, após uma escolarização malsucedida, não têm muitas alternativas a não ser a evasão da escola e a repetência do ciclo. Assim, podemos deduzir que esse problema pode estar relacionado ao fato de que muitos estudantes da EJA precisam interromper os estudos antes da conclusão do Ensino Fundamental. Muitas vezes, esses estudantes retornam, por conseguinte à EJA, mas se deparam com as mesmas condições educacionais insatisfatórias já vivenciadas, fazendo com que não permaneçam até o final dos estudos.

Reafirma-se aqui a necessidade de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. O PNE (2014-2024) estabelece vinte metas para a educação que devem ser cumpridas no prazo de dez anos. Portanto, é preciso ampliar a oferta de escolarização básica, oferecer cursos que atendam às especificidades da população, garantir acessibilidade e um currículo que valorize as experiências vividas.

Portanto, a meta 10 do PNE ainda não foi alcançada devido à falta de uma política pública que garanta de fato o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola. No corrente ano, os Ministérios da Educação (MEC) e da Fazenda publicaram no dia 8 de agosto, as normas e os procedimentos para a participação dos alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos (EJA) no programa Pé- de- Meia, portaria interministerial nº 8/2024 que determina as formas e modalidades de ensino que serão contempladas. Entende-se que essa é uma tentativa de realização de uma das propostas de política pública atual como forma de reparação e incentivo a fim de que o aluno conclua o Ensino Médio (EJA), contemplando um dos requisitos da meta 10/2024.

2.2 O ensino de Língua Inglesa na EJA

O público a que esta pesquisa busca estudar encontra dificuldades para acessar fontes de conhecimento disponíveis na sociedade contemporânea devido às poucas oportunidades que restringem, por exemplo, o acesso às tecnologias digitais e ao conhecimento e valorização do estudo da língua inglesa (LI), como meio de inserção no contexto mundial atual. Isso nos direcionou para o tema a ser pesquisado. O letramento digital permanece principiante, se considerarmos a sua efetivação no âmbito da EJA.

Para lidar com a complexidade da sociedade moderna, um conceito que ultrapassasse as noções relacionadas ao termo alfabetização foi necessário pelos pesquisadores que estudam as práticas de ensino e aprendizagem do código de escrita nos meados da década de 1980.

Como resultado, esse conceito tornou-se necessário para abordar questões mais complexas do que aquelas relacionadas ao ensino e aprendizagem sistemáticos do código de escrita (Soares, 2004; Kleiman, 2005). Portanto, o conceito de letramento surgiu para abordar os vários aspectos que compõem as atividades de leitura e escrita. Os autores acreditam que o letramento faz parte de um processo de aprendizagem ininterrupto e contínuo que se desenvolve ao longo da vida do sujeito por meio da incorporação em práticas de uso sociais. Ser letrado significa lidar com várias linguagens que são usadas em várias práticas sociais, que cresceram ao longo dos anos, especialmente com o desenvolvimento de novas tecnologias.

O foco central da pesquisa, entretanto, está relacionado com o uso integrativo de mídias sociais e *softwares* educativos, incorporando o uso de metodologias Ativas na EJA com o objetivo no Ensino de LI. Levando em consideração o público, que não tem material didático específico, e o número de aulas que contemplam a modalidade EJA foi diminuído como Novo Ensino Médio em MG, passando para uma aula, torna-se difícil desenvolver um trabalho mais produtivo para este grupo, que já é tão penalizado durante a sua jornada acadêmica. Buscamos saber se os materiais didáticos usados, somados ao uso de Metodologias Ativas e *softwares* educacionais adequados, aos sujeitos dessa modalidade contribuem para os letramentos e a formação dos alunos para uma sociedade mais competitiva.

Os materiais didáticos de LEM (Língua Estrangeira Moderna) usados na EJA não são adequados aos sujeitos dessa modalidade e nem sempre contribuem para os letramentos e a formação integral dos alunos. A ausência de atividades contemplando o estudo dos gêneros textuais fica evidente, embora sejam eles reconhecidamente facilitadores da aprendizagem de LI. Para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem [...]” (PCNEM, 1999, p. 18)

O documento da Base elucida a importância acerca do aprendizado do idioma devido a sua capacidade de: “criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. De acordo com Vasconcelos (2023), o conhecimento de línguas estrangeiras torna-se extremamente relevante para desenvolver e aumentar as oportunidades de construção de conhecimento científico e tecnológico.

Para exercer a condição de cidadão é necessário comunicar-se, compreender, pesquisar, dialogar, buscar informações, interpretá-las e argumentar. A aprendizagem de LEM é um direito básico de todas as pessoas e, para muitos, uma solução de necessidades particulares e sociais do homem contemporâneo, não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tendo papel crucial na formação dos jovens e adultos.

Refletindo no mundo do trabalho, esse é um dos primeiros motivos para muitos buscarem aprender uma língua. Ter conhecimento da língua inglesa no currículo agrega algumas vantagens, entre elas: melhorias salariais, oportunidades de trabalhos em empresas multinacionais, mineradoras e até mesmo maior estabilidade profissional.

A aprendizagem da LEM é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo de inclusão social e valorização pessoal e profissional. No ensino da EJA, tais relevâncias do motivo estudar inglês têm que ficar muito explícitas, afinal, o aluno da educação de Jovens e Adultos precisa perceber a aplicabilidade e a funcionalidade entre o que aprender na escola e a sua importância em seu dia a dia.

Ao pensarmos na EJA, a sala de aula desta modalidade de ensino é um espaço totalmente diferente das salas regulares. O professor precisa considerar e respeitar as experiências dos alunos como fonte mais rica para a aprendizagem deles. Esses alunos, em sua maioria, estarão motivados a aprender de acordo com as necessidades e interesses que a aprendizagem trazer para a praticidade em seu cotidiano.

Na percepção de Freire (2002), um ponto relevante que deve ser levado em consideração neste processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos é como as aulas devem ser elaboradas e ministradas. Elas não devem ser infantilizadas, ou seja, as atividades não podem ser dinamizadas e, principalmente, lúdicas. Os alunos precisam ser vistos como sujeitos dos direitos humanos, dotados de limites, possibilidades e experiências. Nas palavras de Freire, os conteúdos devem estar dialogados e oferecidos aos estudantes de acordo com a sua realidade e respeitando suas experiências, ou seja, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

2.3 EJA como espaço de inclusão: conceituação e contextualização

A EJA é um espaço coletivo de vivências e tem como prioridade, de certa forma, promover não só o saber, mas a inclusão social. A EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero e raça para dar direito ao espaço coletivo e aos movimentos sociais de

oportunidades para estes sujeitos que a realidade situacional não permitiu suas conquistas no tempo certo (Arroyo, 2022).

Para Arroyo (2022), a EJA seria um tempo de direito, uma oportunidade. Por essa questão, há tantos programas de agências sociais da sociedade com ações reparadoras; não do Estado, porque este se reconhecia apenas como responsável por garantir o tempo predefinido do direito à educação a alunos dentro da faixa etária (dos 7 aos 14 anos).

A exclusão tinha um endereço social definido: os trabalhadores empobrecidos, periféricos, negros e dos campos, pensados e menosprezados sem direito a ter direitos (Arroyo, 2022). A EJA é a síntese das promessas não realizadas. A cultura social, política e pedagógica culpa esses alunos como vítimas das injustiças sociais e cognitivas por não terem estudado, por não terem capital social escolar e cultural. A EJA é como a última saída de emergência para os tidos não cidadãos saírem da ‘subcidadania’.

A inclusão é um processo em que a sociedade se adequa para incluir em seus sistemas sociais os cidadãos que não tiveram oportunidades para se prepararem para assumir seus papéis na sociedade como protagonistas.

A língua Inglesa é aqui apresentada como um direito do aluno. E Esse direito, portanto, foi negado a esses sujeitos e ela é um capital cultural. Segundo Bordieu (1992), a cultura dominante, ou o modo de influenciar e a lidar com a cultura é valorizado pela escola, usando critérios de avaliação hierarquizados. Para o autor, a escola parte da constatação entre as desigualdades sociais.

Nesse sistema, pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, de forma bilateral, equilibrar esses problemas sobre soluções efetivas à equiparação de oportunidades para todos, fazendo valer a inclusão social desses cidadãos (Sasaki, 1997).

2.3.1 O ensino de Língua Inglesa via DIPAC

Ao discutir o ensino de inglês na EJA, a abordagem freiriana, mesmo que não diretamente sobre o ensino de inglês, tem grande relevância para a pedagogia crítica e o letramento crítico, que são centrais para a proposta desta pesquisa.

Embora Freire (2002) não trate especificamente do ensino de inglês, seus estudos fornecem um recorte inovador aplicável a um estudante da EJA. Neste contexto, o trabalho desenvolvido busca dialogar com esse público de forma dinâmica, adaptando a DIPAC para o ensino de língua inglesa. Trazer a realidade e as vivências dos alunos para a sala de aula transforma o ensino de inglês em algo mais envolvente e significativo, fugindo da simples

memorização de regras gramaticais. Assim, o aluno torna-se protagonista de sua própria aprendizagem, construindo conhecimento de forma crítica e contextualizada.

A DIPAC é um modelo de design instrucional elaborado a partir de diversas pesquisas realizadas em níveis de mestrado e doutorado e mostra que a aprendizagem só se dá via interações. Nela, “a ênfase é no aprendiz e no seu processo de aprendizagem por meio de uma dinâmica interacional planejada a priori e em sintonia com os pressupostos das metodologias ativas, do ensino híbrido e da sala de aula invertida” (Parreiras, 2020, p. 5).

Conforme Parreiras (2020), a DIPAC oferta ao professor o papel de gestor de interações com finalidades pedagógicas. A DIPAC se alinha com o tema deste trabalho ao reconhecer que a sala de aula é um ambiente complexo e que os processos de ensino e aprendizagem são dinâmicos, não seguindo uma lógica linear de causa e efeito; todas as etapas presentes nessa dinâmica privilegiam a interação. O desenvolvimento da DIPAC se baseia em quatro momentos: trabalho individual, grupos de trabalho (GT), grupos de discussão (GD) e roda de diálogo (RD).

Consoante Parreiras (2020, p. 7), “a dinâmica privilegia as interações dos alunos com o conteúdo (interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem), bem como a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais)”. Isso é essencial ao lidar com turmas multinível, pois alunos diferentes, em uma mesma sala de aula, carregam experiências, referências, temperamentos e estilos de aprendizagem distintos, o que resulta em diferentes visões de mundo (Hess, 2001).

A utilização da DIPAC nesse processo pedagógico permite que os alunos sejam agentes ativos de mudança por meio de metodologias colaborativas. Esse trecho reforça a ideia de que a adaptação da teoria freiriana ao ensino de inglês pode transformar a experiência de aprendizagem para os alunos da EJA, especialmente no uso da DIPAC como um design pedagógico fundamentado em metodologias ativas.

2.3.1 Ensino inclusivo de inglês social e digitalmente

Devo inicialmente esclarecer uma questão de nomenclatura, estou tomando aqui o termo “Inclusão” em sentido talvez mais restrito do que usual. Souza (2020), em sua tese de doutorado, reflete que a educação inclusiva não pode ser dissociada da aprendizagem de uma língua. A educação inclusiva esta pautada na diversidade e diferença, conforme (Mantoan, 2003).

De acordo com Souza (2020), a Educação Inclusiva é um movimento educacional mais amplo, que contempla diversos grupos sociais, além dos que são assistidos pela Educação especial, que é uma abordagem mais detalhada em sua tese. Conforme Ramos (2016), é necessário que se pense na inclusão social de uma forma mais humana e social, e não somente centrada em um processo de assistencialismo.

O termo ‘inclusão digital’ é empregado para indicar a desigualdade no acesso à tecnologia digital, há muitas formas de desigualdades sociais no que se refere à tecnologia. Essa interação, dentro desse contexto digital, aproxima e faz com que o internauta compreende e modifica os seus pensamentos.

A educação é um direito de todos, não um benefício. Ensinar e aprender, além de ser uma forma de inclusão social, também são um ato de resistência, onde fica em evidência que os mais abastados sempre têm privilégios em adquirir o saber, a aprendizagem e as melhores oportunidades no percurso de vida social.

2.4 Língua Estrangeira Inclusiva – LEI na EJA

O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BNCC, 2018).

Souza (2020), em sua tese, cita as pessoas silenciadas ou inviabilizadas, indivíduos em situação de deficiência (alunos são julgados com poucas habilidades em desenvolver a aprendizagem conforme lhe é proposto), (Sanches; Teodoro, 2006; Sanchez, 2012). Em sua pesquisa, o autor deixa em evidência que essa invisibilidade acontece em diversos textos produzidos em língua estrangeira e na língua materna do aprendiz, partindo da análise que nem mesmo os materiais para ensinar a língua estrangeira visibilizam os sujeitos excluídos como possíveis falantes da língua. Por outro lado, é fato que poucas pesquisas têm se debruçado sobre essas questões, em situação de deficiência na aprendizagem de língua estrangeira com o letramento crítico² (Dias; Kobolt, 2014).

Por sua vez, o letramento crítico é uma das ideias relevantes como estratégias educacionais para questionar os pressupostos que firmam os discursos e a prática de exclusão

² Considerando que o /a estudante da EJA também é comumente tratado como "aluno em situação de deficiência" no percurso de sua aprendizagem e em sua construção do saber.

de determinados grupos sociais (Lankshear; McLaren, 1993). Para Souza (2020), o letramento crítico pode ser usado como estratégias para quebrar os pressupostos implícitos que afirmam as bases de exclusão. O letramento crítico, de certa forma, contribui para um ensino de inglês inclusivo que permite aos estudantes se reconhecerem como cidadãos, participantes de um projeto educacional inclusivo (Mantoan, 2009).

De acordo com Ramos (2016, p. 117), a todo momento é necessário pensar na inclusão, não somente como um processo de assistencialismo, mas como uma ação humanística esocial. Mediante o exposto, a concepção de ensino e aprendizagem, pode-se dizer, é um ato político e resistente à ideia de que somente os bem-sucedidos devem ter acesso ao conhecimento.

Segundo Leffa (2007), o acesso a uma língua estrangeira é privilégio de um grupo dominante da sociedade, onde pessoas têm o interesse em aprender e dominar a língua e meios para assim o fazer. E, muitas vezes, as pessoas que não fazem parte deste grupo, são consideradas inaptas por não terem o pré-requisito necessário para fazer parte do grupo de aprendizes e falantes de língua inglesa. De certa forma, isso as leva a acreditar que elas não tenham uma habilidade inata, que seria o dom de aprender o inglês. Toda essa estratégia perversa com os menos privilegiados transforma-se em um sentimento de autoexclusão.

Conforme Leffa (2007), o conceito de autoexclusão é um sentimento produzido pelo outro no outro, fazendo com que o sujeito em evidência se sinta culpado por não estar entre os privilegiados a ter o acesso ao ensino e aprendizagem de uma língua, como o inglês. Ele se sente cada vez mais diminuído ao não fazer parte do grupo, acredita que não é merecedor das oportunidades dadas a ele para aprender a língua e, às vezes, até desiste de prosseguir por não se sentir pertencente ao grupo de privilegiados.

Por meio da globalização, popularizou-se o discurso de que a língua inglesa estaria acessível a todos as pessoas, por meios de inúmeros cursos de idiomas e de empresas internacionais que se espalharam pelo mundo tendo a língua inglesa como norteadora. Entretanto, o mundo globalizado acentua o desequilíbrio social e econômico dos indivíduos, reforçando novamente os privilégios das classes abastadas, brancas, heterossexuais, que não estão em situação de disparidade social e intelectual, que conseguiram esse prestígio através das desigualdades sociais perceptíveis no século XXI.

Por outro lado, enquanto professores, nós temos a possibilidade de agir dentro desse sistema. É um direito de qualquer pessoa aprender a falar a língua inglesa, independentemente de sua classe social e privilégio identitário no mundo globalizado. Como a educação é um

direito constitucional, e a língua inglesa faz parte desse direito, essa língua precisa estar acessível a todas as pessoas que queiram aprendê-la.

Há atualmente uma enorme preocupação com a educação globalizada, na qual o ensino de línguas volta a ser revitalizado. Entende-se, então, que o conhecimento é a maior riqueza de um país e que somente por meio do uso de línguas estrangeiras esse aprendizado pode ser divulgado. A aquisição de Língua Estrangeira Moderna recupera, de certa forma, a importância dentro do âmbito da aprendizagem, que durante muito tempo foi negada, sendo considerada uma disciplina pouco relevante. Atualmente, ela configura-se como uma disciplina tão importante como qualquer outra do CBC, no ponto de vista da formação do cidadão.

Por causa da internet, vê-se a necessidade de uma língua que possibilite a permuta de informações. Segundo Celani (1996), a falta de conhecimento de uma língua estrangeira faz muita diferença e enquanto perdurar essa situação, estaremos sempre comprometidos em situação de desigualdade. Pode-se então, de modo mais forte, dizer que a EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino cujo objetivo é inserir jovens, que por algum motivo deixaram a escola, na sociedade; sendo assim, devemos oferecer um ensino de qualidade, tendo em vista o direito à Educação Básica (Brasil, 1996).

Como argumenta Furtado (2015), os alunos que permanecem na EJA não se conformam com o programa de ensino organizado pela escola, mas acreditam que essa formação possa conduzi-los à mobilidade social, mesmo que seja somente pelo certificado de conclusão. Essa formação não demonstra um aprendizado de forma exitosa, uma vez que o único objetivo do aluno está exclusivamente atrelado à certificação ao final do período letivo.

O ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira precisa ser estendido a todos não como uma garantia de ascensão social e econômica, mas como parte de um movimento de inclusão e garantia de direitos de qualquer cidadão. Em outras palavras, uma Língua Estrangeira Inclusiva é um ato político de enfrentamento de privilégio no mundo globalizado (Souza, 2021, p. 230).

2.5 Usos integrativos de mídias sociais e *softwares* educacionais

As tecnologias na década de 90 começaram a despontar no cenário educacional. Quando nos remetemos a tecnologias, de imediato vem a nossa mente a figura do computador ou de artefatos relacionados às inovações tecnológicas, que em muitos casos traz consigo novas possibilidades para melhorar os processos até então vigentes. Com base nessas possibilidades, devemos ter as TIC's como aliadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Devemos nos remeter ao passado e pensar na época em que o homem passou a utilizar artefatos como a pedra, madeira e a argila para melhorar suas condições de vida e ofício. Desse marco histórico em diante, podemos dizer que teve início a revolução tecnológica na vida do homem e da sociedade. Este fato nos indica que as tecnologias são quaisquer instrumentos ou processos utilizados para melhorar os resultados de alguns processos ou trabalho que utilizam ferramentas que colaboram agilizando e melhorando o desenvolvimento dos mesmos. Nesse sentido, Kenski (2008) destaca que as tecnologias podem ser consideradas um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade que possibilita melhoria nos processos ensino / aprendizagem.

Com o advento das novas tecnologias, a sociedade educacional vê-se diante de paradigmas educacionais que confrontam a realidade, questionando a eficácia de processos de ensino e aprendizagem que se encontram baseados na tendência educacional tradicional, que foca apenas o produto da aprendizagem, e não o processo como um todo (Valente, 1993). Com o desenvolvimento tecnológico, é perceptível a necessidade de buscar novas metodologias e ferramentas capazes de tornar os processos de ensino e aprendizagem diferenciados e atraentes. Assim, a utilização de recursos didáticos com base nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passa a ser parte importante do trabalho de formação dos alunos, pois a sua utilização visa à construção de conhecimentos sólidos que possam auxiliar, principalmente, no desenvolvimento de sujeitos ativos na sociedade moderna.

Os professores, por sua vez, devem estar em constante aperfeiçoamento para se inteirar de práticas pedagógicas, a fim de serem capazes de utilizar novas ferramentas tecnológicas com a finalidade de instigarem os alunos, tornando-os mais participativos em sua própria aprendizagem (Fonseca, 2016). Com a globalização e a realidade dos computadores, *tablets* e *smartphones* cada vez mais presentes na vida cotidiana de professores e alunos, é necessário que essas ferramentas sejam inseridas nos processos de ensino e aprendizagem, nas mais diversas etapas e modalidades da Educação, possibilitando ao aluno usar meios modernos para a construção do seu conhecimento, facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Gladcheff (2001), a utilização de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem é um dos meios de desenvolver a autonomia dos alunos, pois seu uso possibilita que os alunos pensem, reflitam e criem possibilidades de soluções. Também

instigam o professor a modificar a sua prática que, em muitos casos, são estáticas e sem mudanças ao longo da sua carreira profissional no magistério. Nessa mesma vertente, Mercado e Silva (2008) afirmam que ao utilizar os inúmeros recursos das TIC, os processos de ensino e aprendizagem ganham inovações capazes de modificar todo o processo e criar dinamismo e poder de comunicação inusitado entre os envolvidos. Assim, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem podem ser minimizadas com o uso das novas ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Nessa nova abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, os alunos passam a ser o centro do processo de ensino, tornando-se construtores do seu conhecimento, possibilitando (re) criar expectativas para novos conhecimentos, bem como compreender os processos empregados e o seu desenvolvimento por completo. Nesse contexto, a utilização dos computadores, fazendo uso de *softwares* educativos, torna-se uma ferramenta poderosa capaz de instigar e colaborar nesse processo de transformação (Araujo, 2017). Essas ferramentas também criam possibilidades para o professor preparar melhor a sua prática de ensino. Moreira (1997) destaca que os *softwares* educativos podem possibilitar novas situações, permitindo aos alunos desenvolver novas habilidades, além de instigar o espírito investigativo deles.

2.5.1 A incorporação dessas ferramentas ao ensino inclusivo da EJA

Entre os fatores que dificultam o processo de ensino aprendizagem de LEM na EJA em escolas públicas está o material didático. A dificuldade com atividades próprias para a EJA é relevante se levar em conta a escassez de materiais didáticos para serem usados no ensino cotidiano de sala de aula. A inadequação de atividades para o público adulto surge com exercícios infantilizados, que não trazem motivações para a aprendizagem e pouco contribuem para a construção do conhecimento ou no multiletramento necessário à formação integral do aluno.

Valente (1999) e Mercado (1999) destacam que a pedagogia do século XX difere da do século XXI, uma vez que a nova pedagogia apresenta novos modelos e novas ferramentas que colaboram no processo pedagógico. A inserção e a expansão da internet no setor educacional estão afastando das salas de aulas os métodos tradicionais de ensino aprendizagem com um processo pedagógico do século passado.

Desde o início do século XXI, nos deparamos com mudanças no desenvolvimento da educação. A internet torna-se significativa nos processos pedagógicos, devido à proliferação das TICs e da rede mundial de computadores-WEB. Conforme Bush (2013), a internet não é apenas uma ferramenta, mas cria possibilidades no âmbito educacional e, sem dúvida, uma ferramenta potente para o aprendizado e na aquisição de novos processos de ensino.

A internet oferece um enorme potencial aos alunos, dando liberdade no processo de construção do saber, possibilitando a eles serem os protagonistas de seu conhecimento. Logo, a internet possibilita que a construção dessas habilidades e aprendizagem ocorra em qualquer momento e em qualquer ritmo. Para Castells (2006), a inclusão digital é a capacidade de um indivíduo ou grupos acessarem e usarem as TICs, o que inclui acesso à internet, mídias sociais e *softwares* que possam atender suas necessidades.

Feita essa constatação, a inclusão digital pode ser considerada como a democratização do livre acesso à inserção de todos os sujeitos na sociedade das novas tecnologias e informação. Por outro lado, a inclusão digital também é definida como um instrumento que possibilita ao sujeito as habilidades digitais para que ele possa usar outras ferramentas tecnológicas disponíveis para a aprendizagem. Como bem expressa Castells (2006), a inclusão digital articula especificamente uma abordagem de oportunidade, acesso e habilidades no nível das políticas públicas. Vale salientar que para ocorrer a verdadeira inclusão digital é preciso disponibilizar aos sujeitos a conectividade e o acesso à internet, além da infraestrutura necessária.

2.6 A DIPAC e o uso de Metodologias Ativas na EJA

A dificuldade em ter atividades próprias para o ensino de língua inglesa é perceptível no segmento do ensino da EJA, o que tem levado muitos docentes a usarem os materiais do ensino regular, que muito pouco contribuem para o caráter educativo da disciplina e a construção de conhecimentos com foco no letramento necessário à formação humanística. Embasado em Moran (2017), a sala de aula tradicional deve se tornar um espaço privilegiado de criação de busca de soluções de conflitos na construção da aprendizagem, com desafios e experiências, situações problemas, com atividades variadas, desde as tecnologias básicas até as mais avançadas.

Valente³ (2017) é favorável a se trabalhar com as competências e com o trabalho em equipe previsto na DIPAC, motivando o protagonismo e o pensamento crítico. Dessa forma, a aprendizagem é desenvolvida de maneira colaborativa e cooperativa, ao integrar diferentes conhecimentos dos indivíduos e agregando suas experiências; estes, juntos, vão atuar para a construção da aprendizagem.

Na concepção de Reeve (2009), os aprendizes se percebem autônomos em suas interações escolares e apresentam resultados positivos com a interação e como protagonistas de sua aprendizagem. O autor evidencia seis fatores que podem colaborar com os resultados positivos dessa construção de conhecimento: 1- motivação; 2- engajamento; 3- desenvolvimento; 4- aprendizagem; 5- melhoria do desempenho em notas; e vou elencar uma que acho fundamental para a aprendizagem dos alunos: 6- Ao estado psicológico do estudante. Acrescento essa outra categoria à inclusão do aluno da EJA por proporcionar o bem-estar e colocar o aluno dentro de um contexto em que ele se autoexclua. Para a proposta desta pesquisa vamos trabalhar três fatores: 1- motivação, 2- engajamento e 3- o estado psicológico do sujeito, que, por sua vez, vai trabalhar com a abordagem de inclusão.

Na visão de Bastos (2006), o termo Metodologias Ativas é definido como processos interativos de conhecimentos, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. E é nesse percurso que o professor atua como facilitador da aprendizagem. As Metodologias Ativas se baseiam em formas de se desenvolver o processo de aprendizagem, suas experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar o conflito (teoria do caos), advindo de atividades essenciais da prática social em diversos contextos. Aprender por meio de conflitos e / ou resolução de problemas é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de construção de aprendizagem (Mitri et al, 2008).

De acordo com Piaget (1978), o conhecimento é construído de acordo com as necessidades do indivíduo e a sua interação com o meio; o “se deparar” com o novo causa certo “estranhamento”. Esse mecanismo de se identificar com aquilo que se desconhece é chamado de assimilação, pois permite adicionar novas informações cognitivas já preestabelecidas. Mediante a dificuldade de assimilar o novo, neste caso, o sujeito ajusta ou cria esquemas mentais (conhecimento novo), o que é nomeado de acomodação. E esse é o círculo virtuoso da aprendizagem: motivação, autonomia e interação. Quando ocorre o equilíbrio entre assimilação e acomodação, a se concluir que houve a transformação do

³ Embora a autora não mencione a DIPAC, as ideias discutidas por ela nos fazem pensar no design pedagógico da DIPAC.

conhecimento prévio em novo, é o momento de equilíbrio, quando o sujeito assimila e incorpora um conhecimento novo (Parreiras, 2019). Uma vez que o sujeito é propenso ao contato de novas informações e experiências, poderá ocorrer o reinício desse processo cognitivo, e esse círculo virtuoso é um processo contínuo de aprendizagem: assimilação, acomodação, equilíbrio / transformação (Parreiras, 2019).

A DIPAC e o uso de Metodologias Ativas na EJA abordam a educação de adultos com base na teoria da transformação e conecta as emoções e a imaginação ao processo de mudança social, o que dialoga diretamente com a proposta da DIPAC como um design pedagógico que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Este texto amplia a discussão sobre a relevância das metodologias ativas no ensino para a EJA e fortalece o argumento de que a educação de adultos deve promover a transformação social.

Para Mezirow (2009), o ensino para alunos adultos deve perpassar a teoria da transformação e, dessa forma, caminhar junto das emoções e da imaginação, colaborando com o processo de transformação do indivíduo. Dentro desse recorte, é necessário avaliar criticamente e validar suposições que apoiam nossas crenças e expectativas sobre a aprendizagem dos outros. Muitas experiências transformadoras colaboram para que a educação de adultos sustente um objetivo fundamental: efetuar mudanças sociais. Conforme Siegal (1988), um pensador crítico é aquele adequadamente movido por razões transformadoras de uma aprendizagem essencialmente metacognitiva. Isso complementa a fundamentação teórica sobre a aplicação de metodologias ativas no contexto da EJA, enfatizando a transformação social.

2.7 Letramento crítico na EJA: possibilidades e desafios

Segundo Soares (2002), o termo letramento surgiu justamente a partir de uma necessidade de se observar as competências da leitura e escrita do sujeito. Tal demanda veio como consequência de que saber ler e escrever não eram o suficiente, mas sim fazer o uso efetivo dessas práticas atendendo a demandas sociais. Como bem expressa Kleiman (1995), compreende-se letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico de pensamento; por outro lado, a tecnologia é usada em contextos e objetivos específicos. Diante desse contexto, trouxe vários elementos para refletirmos a questão do letramento, os modos de ver esse novo conceito e não apenas um novo modo de estar na sociedade como a presença da linguagem escrita para o cotidiano escolar tanto de crianças e jovens.

Soares (2005) explica que não é mais possível ficar alheio às mudanças que essas novas formas de comunicação digital trouxeram para a vida cotidiana do indivíduo, independentemente do contexto escolar. Na atualidade, os processos interativos passam a envolver novas formas de conhecimentos estratégicos ou desenvolvimentos para lidar com tecnologias na vida cotidiana e exigem certas habilidades para ler / produzir textos típicos da era multimídia e da informação. E nesse contexto de modificações e adaptações de novas habilidades de letramento, Rojo (2007) certifica que ler e escrever são mais relevantes na interação virtual do que em nossas interações cotidianas.

Pensar em Letramento Digital leva-nos a refletir sobre os impactos das novas tecnologias com a intermediação da internet, que exige novas práticas e habilidades de leitura e de escrita (Soares, 2002). De fato, paira uma reflexão em torno de como essa ferramenta pode ser útil também na escola e no apoio às práticas pedagógicas no contexto sala de aula. É por esse entendimento que propomos apresentar uma discussão sobre o inglês: se por meio de Metodologias ativas, da DIPAC, de mídias sociais e *softwares* educativos, pode haver a promoção dessas ‘inclusões’, da autoestima e a melhora da aprendizagem e do letramento crítico da EJA.

De acordo com Lahire (1994), a escrita compõe a base de uma relação social com aprendizagem na escola. Menezes de Souza (2011) salienta que o processo de leitura está inserido em um coletivo, o que colabora em maior inserção da prática social desses falantes. Nas palavras do autor, a linguagem é o fenômeno pelo qual o pensamento ganha existência; por um outro viés, depende da ação social e da interação com o mundo para se desenvolver. Pode-se dizer que a linguagem e o pensamento não são competências individuais, são operadas por sujeitos que atuam em uma localidade coletiva (Freire, 1982).

Freire (1982) compreende a alfabetização com uma via do processo de um letramento, uma possibilidade de oportunizar e organizar a reflexão do pensamento do sujeito ao viabilizar uma consciência crítica. Andrade (2016, p. 93) trabalha o conceito de alfabetização pela via do letramento, que abarca “um processo de empoderamento e de reflexão sobre si mesmo e sobre seu retorno”. O letramento crítico amplia a perspectiva de leitura e a construção de sentido da realidade.

Por um lado, o avanço da globalização, juntamente com os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos às questões relacionadas ao idioma, ganhou destaque por conta do seu papel de mediar a comunicação e a interação entre os sujeitos. Tendo esse novo olhar sobre o ensino de inglês, a perspectiva do Letramento Crítico (LC) estimula a promoção de movimentos de negociação de sentidos para a expansão e motivação dos alunos,

transformando a sala de aula em um espaço de reflexão e interação de questões relacionadas ao mundo e à sociedade atual.

Por essa afirmativa, quando se pensa em educação é preciso refletir sobre o tipo de cidadão que pretendemos formar e, conseqüentemente, que sociedade sonhou como horizonte. De certa forma, o professor ausenta-se desse debate, dessa luta por uma sociedade com mais equidade, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, principalmente no que diz respeito às questões de raça, gênero e classe. Portanto, é necessário estar atento ao modelo de educação desenhado, que busca formar cidadãos passivos, “bem-adestrados”, ou seja, uma educação para a “domesticação” das pessoas, com o objetivo de manter no poder aqueles que lá já se encontram.

De acordo com Jordão (2013), com a teoria do LC, a língua é discurso e discurso é poder. Nesse olhar, os sentidos atribuídos à língua sofrem de certa forma várias influências dos contextos sociais, histórico, cultural e principalmente do espaço ideológico em que o texto é elaborado e compreendido (seja ele oral, escrito, multimodal). Para o LC, a atribuição de sentido(s) ao texto não parte apenas de quem o elaborou, mas, de certa forma, daquele que o interpreta, através de uma compreensão de responsabilidade ativa (Bakhtin, 2016). O leitor ouvinte não apenas apreende passivamente os sentidos inseridos nos textos pelo autor, mas, nessa caminhada, constrói junto com ele, levando em consideração o contexto em que o interlocutor está inserido.

No LC não existe uma verdade absoluta (universal) ou um único ponto de vista sobre uma determinada abordagem, mas várias verdades construídas ideologicamente, cada uma incompleta e parcial. O conhecimento, para LC, é sempre contestável, relativo e ideológico. No processo de ensino e aprendizagem, o professor torna-se um orientador, ele ensina e aprende constantemente com seus aprendentes, troca saberes e formas de construção de sentidos. À luz dessas perspectivas a essa visão de educação, não há dono da verdade. Por um lado, ensinar e apreender uma língua torna-se uma prática frequentemente de negociação de sentido de valores. O professor, na posição de mediador do aprendizado, pode sim, em sua sala de aula e fora dela, promover um espaço de reflexão e conciliação de sentidos aos seus alunos, cruzando os vários pontos de vista que podem emergir sobre um determinado assunto, seja ele discutível ou não, ajudando seus alunos, dessa forma, a desenvolverem pensamentos críticos e autônomos.

Para Andreotti e Warwick (2007), as práticas de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva do LC, ajudam os estudantes a refletirem as relações entre linguagem, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades. Uma língua hegemônica como inglesa tem dois

lados: aprendê-la pode ser sufocante ou libertador, empoderador ou ameaçador. Os estudantes podem vir a usar a língua para lutar contra instituições que os levaram a aprendê-la. Ao escolher textos, faz-se escolhas, sejam elas conscientes ou não; somos marcados pelos nossos posicionamentos, valores, crenças, conceitos e (pré-conceitos). Naturalmente, por admitir que a linguagem seja um discurso, e que discurso é poder, entende-se que discursos inseridos nos textos podem manter ou desafiar as estruturas de poder.

Conforme Janks (2012), a diferença é estruturada em relações de poder e pela desigualdade no acesso a recursos baseados em um social: gênero, raça, linguagem, etnia, habilidade, sexualidade e classe irão continuar a multiplicar privilégios e indignação. Sendo assim, o LC trata essencialmente de questões relacionadas à linguagem, construindo, desconstruindo e reconstruindo os discursos, assim como reconhecendo suas inter-relações (interações).

Walter Mignolo (2008) destaca a importância da diversidade cultural e epistêmica como algo favorável, pois expressa a riqueza na forma de pensar, de visões de mundo e de ser humano, na qual celebramos não apenas as nossas diferenças, mas aquilo que temos como semelhantes. Dessa forma, é possível proporcionar o debate em sala de aula de língua inglesa como uma das formas de colaborar, mesmo que num plano micro, para um mundo melhor, levando o aluno à desconstrução, questionando e refletindo constantemente.

Pude constatar, em algumas consultas bibliográficas, que o professor de inglês da EJA terá alguns desafios, como a falta de material que venha atender a esse público e o uso do material do ensino regular, que foge um pouco da realidade desses alunos que voltam para a escola com outras expectativas e vivências pelo professor. O professor precisa preparar um material que venha proporcionar não só a aprendizagem, mas também os objetivos esperados para a sua turma (ler e compreender textos em outro idioma).

Uma possibilidade interessante quando o professor prepara o material é que ele pode trazer para a sala de aula vários temas atualizados, motivando a participação efetiva do aluno e fazendo com que ele tenha mais interação na aprendizagem e venha compartilhar com seus pares de uma forma interativa. A linguagem é um instrumento que pode desenvolver um posicionamento crítico (Baynham, 1995).

O letramento crítico na EJA é uma abordagem que vai além da simples alfabetização, envolvendo a capacidade de interpretar, questionar e transformar a realidade a partir da leitura e da escrita. Ele se fundamenta na ideia de que a educação deve capacitar os alunos para que eles se tornem agentes críticos e ativos em suas comunidades e sociedades. Isso é especialmente relevante no contexto da EJA, onde muitos alunos enfrentam desafios sociais,

econômicos e culturais significativos. Ele oferece diversas possibilidades que visam ampliar a capacidade dos alunos de compreender e transformar o mundo ao seu redor.

O letramento crítico permite aos alunos perceber e questionar as estruturas de poder, as desigualdades sociais e os sistemas opressivos que afetam suas vidas. Na EJA, essa abordagem pode ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes de suas realidades, desenvolvendo uma visão crítica sobre temas como pobreza, direitos humanos, justiça social e cidadania. Uma das principais características do letramento crítico é a sua capacidade de se conectar com a realidade dos alunos. No contexto da EJA, isso significa que os materiais e discussões podem ser diretamente relacionados às experiências de vida dos estudantes, suas comunidades e seu contexto cultural. Isso facilita o aprendizado, tornando-o mais significativo e relevante para suas vidas.

Ao proporcionar habilidades para interpretar, questionar e resistir a discursos dominantes, o letramento crítico pode empoderar os alunos da EJA a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Isso fomenta a autonomia e a participação ativa em questões sociais e políticas, promovendo uma educação cidadã e democrática. O LC também incentiva o uso do diálogo como ferramenta pedagógica, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. No contexto da EJA, isso fortalece o vínculo entre educadores e alunos, criando um espaço de aprendizado mais colaborativo e aberto a diferentes perspectivas (Jordão, 2013).

A EJA acolhe muitos alunos que foram excluídos ou marginalizados pelo sistema educacional tradicional. O letramento crítico oferece a oportunidade de resgatar e valorizar as identidades culturais e histórias de vida dos estudantes, contribuindo para a construção de uma autoestima positiva e para a valorização de sua herança cultural. Ao desenvolver habilidades de leitura crítica do mundo, os alunos da EJA podem se envolver mais ativamente em questões políticas e sociais, seja em suas comunidades locais ou em uma escala mais ampla. O letramento crítico promove uma educação que não se limita à sala de aula, mas que incentiva a participação cidadã e a transformação social (Cervetti; Pardales; Damico, 2001).

Para o LC, a atribuição de sentido (s) ao texto não parte apenas do autor, mas também daquele que o interpreta através de uma compreensão ativa e responsável (Bakhtin, 2016). Ou seja, o leitor / ouvinte não apenas apreende passivamente os sentidos nos textos pelo autor, mas os constrói junto com ele, levando em consideração o contexto em que o interlocutor é inserido.

Para ser um cidadão crítico, no contexto do LC, precisamos estar conscientes de que nossas crenças e valores, assim como os discursos que proferimos, estão interligados intrinsicamente aos contextos históricos e sociais nos quais o produzimos (Jordão,2013).

3 METODOLOGIA

A pesquisa aqui proposta, de cunho qualitativo, é um estudo de caso e encontra respaldo nos estudos das linguagens no ensino de Língua Inglesa na EJA: inclusão social e digital via metodologias ativas. Isto se deve ao fato de esta pesquisa focar no ensino-aprendizagem de inglês, mais especificamente nos alunos que estão no nono ano da EJA (9º ano).

Para Dorney (2007), a pesquisa qualitativa envolve procedimentos de geração de dados que resultam em dados abertos não numéricos, que são analisados principalmente por métodos não estatísticos. Um pesquisador qualitativo se preocupa em preparar uma descrição mais elaborada, mas não está alheio ao fato de que os participantes são diferentes e que essas diferenças podem contribuir com múltiplos significados a serem descobertos.

A Língua Estrangeira Inclusiva dialoga-se com esse paradigma ao valorizar adversidade cultural e linguística, reconhecendo as diferenças entre os estudantes e as suas experiências ao longo da vida. Logo, o ensino de línguas adapta para atender a diferentes realidades e necessidades específicas do aprendiz.

Além de promover práticas pedagógicas que valorizam a interação social, o letramento crítico dialoga ao explorar textos, discursos que desafiam os aprendizes a pesarem sobre questões sociais, políticas e culturais. Entretanto, a tecnologia da informação contribui ao utilizar recursos /ferramentas para promover as interações autênticas entre os estudantes, conectando-os a realidades culturais e linguísticas.

Contudo, a língua estrangeira inclusiva colabora com a interação social e a contextualização do processo ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa foi utilizado o estudo de caso de alunos do 9º período da EJA da cidade de Itatiaiuçu, verificando como as metodologias ativas, com o uso das mídias sociais, podem promover a autoestima e a melhora da aprendizagem e o letramento crítico deles, buscando uma visão holística do fenômeno estudado.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa que norteará este estudo pode ser classificada como qualitativa (Duff, 2002; Lankshear & Knobel, 2008). Conforme menciona Silva (2012), neste tipo de investigação não há interferência, controle ou outro tratamento especial de textos escritos, questionários e entrevistas, entretanto, a intenção deste estudo é descrever e interpretar o

discurso dos participantes como estabelecem, através das escolhas linguísticas construídas nos discursos dos participantes.

Ainda, do ponto de vista metodológico, Denzin e Lincoln (2006) completam que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas e fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (Denzin; Lincoln, 2006). Segundo estes autores, a pesquisa qualitativa envolve abordagem interpretativa domundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa ideia, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui relevância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem. Ao discutir as características da pesquisa, Creswell (2007, p. 186) chama atenção para o fato de que, na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor salienta que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente elaborado pelos sujeitos nas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-as e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e as formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de inquietações dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2013).

Peres e Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo estudo de caso qualitativo: o conhecimento está constante processo de construção; o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e a realidade pode ser

compreendida sob diversos olhares. Segundo Paiva (2019, p.65), o estudo de caso” é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural, e não criado exclusivamente para a pesquisa”. Johnson (1992) escreve que o propósito do estudo de caso é compreender a complexidade e natureza dinâmica da entidade particular e descobrir conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto” (p.32).

Levando em consideração a posição dos autores apresentados, o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como escolha de um objeto de estudo definido por interesse em casos particulares. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca de relevância de informações.

3.2 Local da pesquisa

Por que a escolha de uma Escola Municipal na região metropolitana de Minas? Fui convidado para dar um treinamento sobre como trabalhar com esse público EJA, que exige, de certa forma, um conhecimento e estratégias diferenciadas usando metodologias em que o aluno venha a ser o protagonista de seu próprio saber. E durante a abordagem, pude perceber a falta de preparo do professorado e a motivação para trabalhar com este público, uma vez percebido que a estrutura para desenvolver certas práticas em sala de aula tem a cobertura da Secretaria de Educação do município e da direção da escola. Por ser a única escola na cidade que atende a essa modalidade no ensino fundamental, surgiu o desejo de transformar o ensino de inglês na EJA, proporcionando o letramento crítico e a inclusão digital via Metodologias Ativas, em um programa piloto nesta escola.

A pesquisa foi desenvolvida no curso EJA, no 8º e 9º ano da Escola Municipal João Marques Machado, na cidade de Itatiaiuçu, Minas Gerais. A escolha desta instituição como locus de pesquisa pautou-se em suas características, uma vez que é uma escola que apenas no ano de 2022, de acordo com dados da Secretaria de Educação do município, começou a ter material específico para os alunos e a capacitar o corpo docente. Além de possuir turmas reduzidas (dados da escola), é também a única escola municipal a ofertar o ensino na modalidade EJA para o ensino fundamental na cidade.

3.3 Participantes de pesquisa

O estudo foi realizado com uma professora de língua inglesa que atua na EJA anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal João Marques Machado, em Itatiaiuçu, cidade que tem aproximadamente 13 mil habitantes, situada na região metropolitana de Belo Horizonte (IBGE, 2023). O curso é realizado de forma presencial e é feito cada semestre em uma série; as turmas são compostas por aproximadamente 20 alunos, que participaram da pesquisa como respondentes. A professora em questão possui graduação em Letras e leciona há oito anos no município, alternando aulas de língua de portuguesa e de língua inglesa.

3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

O procedimento para a coleta de dados, feita pessoalmente, se valeu de um questionário para os alunos do 8º e 9º ano da EJA (APÊNDICE 01), envolvendo questões abertas com os seguintes temas: A) aprendizagem de língua estrangeira, B) conhecimento necessário, C) motivação e D) inclusão. A opção por um instrumento de coleta de dados que envolve questões abertas se deu para permitir aos sujeitos mais liberdade de resposta, além de fornecer à pesquisa dados possíveis para análise do conteúdo dos participantes.

Para a coleta de dados da pesquisa qualitativa em questão, foram utilizados instrumentos como entrevista e relatórios produzidos a partir de um questionário semiestruturado. O questionário inicial (questionário 1), compartilhado com todos os participantes, presencial, continha de 5 a 10 questões dissertativas (APÊNDICE 1 – parte A).

A divulgação da pesquisa foi feita pelas mídias sociais da escola, comunicação da coordenação aos docentes e discentes que participaram da pesquisa (sendo menor de idade usando o termo de consentimento como descrito no apêndice) e em mídia visual (cartazes nos quadros de informações).

A saber, a pesquisa em Linguística Aplicada não necessita de dados estatísticos, apenas fornecerá dados necessários para análise do conteúdo dos participantes. No formulário de pesquisa, para meios de confidencialidade, não constará nenhum campo que identifique os participantes. Na realização da entrevista semiestruturada, foi realizada uma chamada de vídeo, conferência pelo Google Meet, com a professora que participou da entrevista. Não foram realizados registros de imagens, a fim de resguardar a individualidade do participante (APÊNDICE 2 – parte B).

A fase final teve um questionário para que os alunos pudessem responder comparando a evolução da proposta desenvolvida em sala utilizando a DIPAC como um design pedagógico. Após responder o questionário, o pesquisador realizou uma entrevista com os participantes sobre a prática, evolução e participação no processo (APÊNDICE 3 -parte C).

3.4.1 Definindo critérios para a coleta e análise de conteúdo

Para realizar a pesquisa proposta, propus a participação de alunos que contemplam as subdivisões da EJA, presentes e frequentes na referida instituição. Dessa feita, coletei os dados de modo que representavam o grupo no qual se inserem. Sendo assim, levei em conta, para a determinada coleta de dados e para a determinação da amostra, critérios como:

- > faixa etária;
- > sexo;
- > e nível de escolaridade (anos finais do Ensino Fundamental II).

Acredito que os critérios selecionados acima foram suficientes para representar o contexto empírico da pesquisa. Nas palavras de Rudio (2014), as categorias propostas acima, são chamadas de amostra de quotas, ou seja, o objetivo principal é solucionar uma amostra com as características da população estudada. Segundo o autor, a amostra elucida os diversos elementos que constituem a população estudada, como gênero, idade, condições econômicas e outros elementos que contribuem para a análise da referida amostra.

Representações sociais são fenômenos que permitem seguir pistas identitárias de indivíduos que fazem parte de uma mesma comunidade. A partir da análise das atividades e relações que o sujeito estabelece com o meio no qual está inserido, ele deixa marcas de suas representações e estabelece um processo de construção tanto do mundo como de si próprio (Moscovi, 2013). Tal fenômeno, os das representações, revela saberes sociais, crenças e opiniões que indivíduos constroem e trocam quando pertencentes a um mesmo grupo social (Charaudeau, 2008).

Por meio das coletas de dados e observação de notas de campo, analisei os relatos e dados sobre como os alunos desempenharam as atividades escolares propostas pelo professor em estudo. Tais atividades escolares levaram em consideração suas relações no âmbito da EJA e como significam em seu processo de aprendizagem colocando em prática a DIPAC no contexto social da sala de aula. A pretensão é chegar às suas representações sociais de inclusão na perspectiva da língua inglesa no universo escolar e enquanto atores sociais de tal contexto.

A estratégia de pesquisa foi o estudo de caso. De acordo com Martins (2008), o estudo de caso possibilita que, mediante uma investigação aprofundada do objeto delimitado, ou do problema de pesquisa, se adentre na realidade social de determinado grupo ou indivíduo. Segundo o autor:

Seu objetivo (do estudo de caso) é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (Martins, 2008, p. XI).

Com o intuito de perceber melhor as características do caso do estudo pretendido, fiz uso da aplicação de um questionário para alunos e para o professor regente e atuante na EJA com a disciplina de língua inglesa no ano corrente. Por meio dessa técnica, identifiquei o perfil do professor e dos alunos que compõem a sala de aula. Para o professor regente da turma, preparei questões que compreendem informações sobre a formação acadêmica e continuada do profissional e as concepções da modalidade do ensino EJA. Foi também levado em consideração, ao formular as questões, a prática pedagógica do professor na EJA, visando saber se ele (a) se preocupa com a peculiaridade dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino, diferenciando, por exemplo, a tipologia de atividades daquela que é usada na modalidade do ensino regular.

Como produto da interação e comunicação, as representações configuram-se, a todo o momento, em decorrência dos processos de influência social (Duveen, 2007). Sendo assim, consideramos que a formação do professor e as relações que ele estabelece com seus alunos terá relevância na construção de saberes. O questionário que dirigi ao professor (a) encontra-se no apêndice do presente trabalho (APÊNDICE A). Assim sendo, o questionário direcionado ao corpo discente (APÊNDICE B) tem como objetivo principal traçar algumas características do perfil dos respondentes. Informações como tempo de afastamento escolar, idade e profissão e outras informações são importantes para a construção do tipo do perfil dos sujeitos participantes e, conseqüentemente, o fornecimento de dados relevantes para a pesquisa.

A Análise de Conteúdo (AC) se apresenta como uma metodologia pertinente para o estudo objetivo de dados subjetivos, pois fornece ferramentas e opções para o pesquisador organizar o corpus de acordo com princípios claros de categorização. Além disso, a AC favorece a interpretação das informações fornecidas pelos participantes sem excessiva interferência pessoal na condução da análise (Martins, 2008, p. XI).

Uma vez terminada a fase de coleta de dados, organizarei a análise da seguinte maneira (Bardin, 2006):

- > Sistematização da análise: é o momento de preparação do material para estudo, organização das informações coletadas, transcrição das narrativas orais. Trata-se de um estágio relevante para as três etapas seguintes da análise propriamente dita. Isso se justifica pelo fato de a organização ser um ponto fundamental para uma análise concisa.
- > Pré-análise: com os dados devidamente organizados e de fácil compreensão e visualização por parte do pesquisador, inicia-se a fase de pré-análise. Esta consiste em uma etapa de conhecimento do material, momento no qual o pesquisador projeta decisões e realiza a “leitura flutuante”, como Bardin (2016) adjetiva, dos textos produzidos a partir das narrativas orais e/ou escritas. O uso do termo “leitura flutuante” faz referência ao trabalho do psicanalista que, gradativamente, procura obter informações do seu paciente, tornando, assim, cada vez mais sensível o tratamento às informações fornecidas por ele. Na fase de pré-análise, pode-se, ainda, delimitar com maior precisão os dados que são realmente relevantes para a pesquisa e, assim, formar o *corpus*. Para Bardin (2016, p. 126), o “*corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”; por essa razão, esse refinamento ou a seleção das informações são exercícios fundamentais para que sigamos à próxima etapa: “análise do material”.
- > Análise do material: Em síntese, representa a aplicação das decisões tomadas na pré-análise. Bardin (2016, p. 131) escreve que é uma fase extensa e focada nas particularidades dos dados. Trata-se do momento destinado à “codificação, decomposição ou enumeração”. Na análise, já é possível categorizar as unidades de registro de acordo com suas similaridades e prospectar os temas e as categorias de registro. De acordo com Silva e Fossá (2015, p. 4), podemos apontar que a análise do material é uma atividade exploratória, na qual se propõem “operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas”.

3.4.1.1 Tratamento dos dados

Como Bardin (2016) orienta, o tratamento dos dados é o estágio de organização e da interpretação dos resultados obtidos. Nesse ponto, os dados em estado inicial são trabalhados pelo pesquisador a fim de se tornarem informações pertinentes aos objetivos e às hipóteses da pesquisa. Como formas de tratamentos dos dados, pode-se sugerir a criação de tabelas, quadros, gráficos e outras formas de organização dos dados. A autora complementa que, na fase de tratamento, podem surgir novas proposições; isso, a nosso ver, se alinha ao paradigma da Complexidade, uma vez que os eventos de uma pesquisa podem ser imprevisíveis, e ancora nossa escolha metodológica pela AC.

- a) **Local:** Escola Municipal João Marques Machado, em Itatiaiuçu.
- b) **Participantes:** 20 (vinte) estudantes da EJA, com idades entre 16 e 35 anos.
- c) **Questionário:** Questões adequadas que interessavam os respondentes individualmente.

Não houve benefícios diretos aos participantes, como algum tipo de gratificação monetária. Entretanto, estes, como benesse, poderão contribuir para o debate acerca da valorização da motivação, autonomia e interação, pela ótica de Complexidade, como fatores-chave para o desenvolvimento da educação básica. Além disso, a fim de evitar um possível desconforto dos participantes em relação ao momento da coleta de dados — como um risco da pesquisa —, o pesquisador responsável assumiu o compromisso de ser o mais objetivo possível para não se envolver em assuntos pessoais que não condizem com os objetivos desta pesquisa. É preciso sublinhar também que não haverá custo algum ao participante, cabendo ao pesquisador se deslocar até o informante quando necessário.

De modo mais detalhado, no que se refere aos riscos desta pesquisa, eles poderiam se expressar em quatro níveis de gradação:

- i. mínimo: cansaço ou falta de tempo para responder ao questionário — medida de proteção e precaução por parte do pesquisador: elaborar questionários breves e com perguntas claras;
- ii. baixo: indisposição, desconforto ou vergonha para responder às perguntas do pesquisador — medida de proteção e precaução por parte do pesquisador: evitar perguntas de cunho pessoal, restringindo-se a questões relacionadas à trajetória profissional do participante.
- iii. moderado: alterações de visão de mundo e sobre a educação — medida de proteção e precaução por parte do pesquisador: valorizar os esforços que o

participante desempenha em sua rotina profissional, bem como se abster de qualquer forma de julgamento com relação a suas práticas pedagógicas; constrangimento e estresse ao se expor com relação às práticas desenvolvidas em sala de aula — medida de proteção e precaução por parte do pesquisador: ser gentil, amigável e compreensível em relação às respostas recebidas em todas as etapas de coleta de dados, criando, assim, um ambiente de cooperação entre pesquisador e pesquisado.

Foi assegurado ao participante o direito de não responder a qualquer questão, sem a necessidade de justificativa. Não houve perguntas obrigatórias nas etapas da pesquisa. Foi informado ao participante, antes da entrevista, os tópicos abordados, para que ele tivesse mais informações antes de aceitar participar. Os tópicos gerais serão: (i) os benefícios observados pelo participante nos usos de metodologias ativas e da DIPAC, (ii) as dificuldades e facilidades com a DIPAC, (iii) as vantagens e desvantagens do uso de metodologias ativas e da DIPAC na EJA.

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Em relação aos aspectos éticos, esta pesquisa contempla a Resolução nº N° 466, DE 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, o projeto de pesquisa foi encaminhado a um Comitê de Ética em Pesquisa para análise dos aspectos éticos envolvidos em sua realização e aprovado pelo sistema CEP-CONEP sob o número CAAE: 74368223.0.0000.8507.

3.6 Análises dos dados

A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo dos questionários e das atividades em sala e da observação do uso das metodologias ativas com o uso dos recursos que visavam proporcionar o letramento crítico, inclusão social e digital vias metodologias ativas. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo envolve três fases essenciais, sendo elas: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados por meio de inferência e interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, visa que a escolha do material a ser analisado considere os critérios: Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade, Pertinência e Exclusividade. A segunda fase, administração do material, deve ser sistemática sobre as decisões tomadas e

operações de codificação (Bardin, 2011). A partir daí, foi feita uma leitura detalhada para conhecer a narrativa dos participantes. Já de posse dos dados e dos objetivos da pesquisa, realizamos a análise e interpretação dos dados coletados. De acordo com Bardin (2011), os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, pode servir de base para uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas.

Não houve registro de imagem dos participantes, armazenamos apenas o áudio para transcrição. Durante esse processo, não foram transcritas as marcas de oralidade; além disso, eventuais desvios de concordância, que são muito comuns na língua falada, foram adaptados para o texto escrito, pois nosso objetivo se fundamenta nas experiências pedagógicas dos participantes com a DIPAC. Todos os alunos da turma foram convidados para participar e orientados de que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum e ele.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados coletados ao longo da pesquisa, que teve como foco o ensino-aprendizagem de inglês para alunos do 8º e 9º ano da EJA, utilizando metodologias ativas, com especial destaque para o uso da DIPAC. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários abertos aplicados aos alunos, entrevistas semiestruturadas com a professora regente e observações das atividades em sala de aula.

O questionário inicial, contendo questões dissertativas, foi fundamental para captar as percepções dos alunos sobre o uso de mídias sociais e a inclusão digital no ensino de inglês. Um segundo questionário foi aplicado ao final do processo, permitindo a comparação dos resultados e a análise da evolução dos participantes. As entrevistas com a professora, realizadas via chamada de vídeo, tiveram como objetivo explorar as percepções sobre a aplicação das metodologias ativas e o letramento crítico no contexto da EJA. Além disso, as observações de campo ofereceram *insights* sobre o engajamento dos alunos e seu progresso no uso de tecnologias educacionais.

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, que possibilitou a organização e categorização das informações coletadas de maneira qualitativa. O processo incluiu a sistematização, pré-análise e categorização dos temas e unidades de registro, culminando na interpretação dos dados em função dos objetivos da pesquisa. A análise seguiu etapas bem definidas, garantindo que os dados fossem processados e tratados de maneira a apresentar contribuições significativas para a compreensão do impacto das metodologias ativas e da DIPAC no ensino de inglês na EJA.

4.1. Perfil dos participantes

4.1.1. Alunos da EJA – Descrição do grupo de alunos participantes

4.1.1.1. Tabelas de resumo dos dados

Tabela 1- Tempo de afastamento da escola

Tempo afastado da escola (anos)	Quantidade de respostas
10	2
8	1
36	1

19	1
3	3
5	1
Nunca/Nenhuma	3

Fonte: Autor (2024)

Tabela 2- Motivos de afastamento da escola

Motivos de Afastamento	Quantidade de Respostas
Trabalho	2
Pessoais	1
Mudança/Gravidez	1
Falta de motivação	1
Depressão/Ansiedade	1
Nunca/Nenhuma	5

Fonte: Autor (2024)

Tabela 3- Motivação para o retorno à escola

Motivação para o Retorno	Quantidade de Respostas
Melhoria nas leituras	1
Trabalho	2
Ajuda profissional	1
Realizar sonhos	1
Aumentar conhecimento	1
Emprego melhor	1
Futuro brilhante	1
Conhecimento	1
Nunca/Nenhuma	2

Fonte: Autor (2024)

Tabela 4- Vantagens da EJA

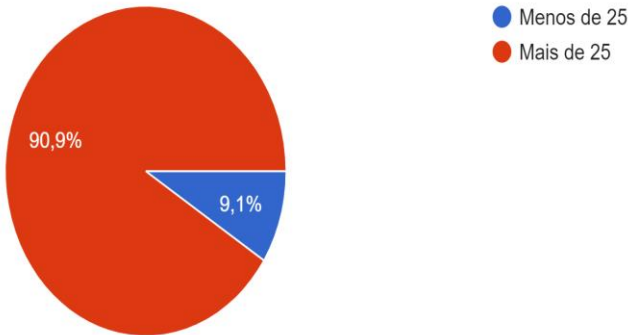
Vantagens da EJA	Quantidade de Respostas
Bom aprendizado	2
Conclusão rápida	1
Aprender novas coisas	2
Agilidade	1

Tempo para concluir	1
Ensino eficiente	1
Atualização	1
Importante para quem não concluiu	1

Fonte: Autor (2024)

Gráfico 1- Idades dos alunos participantes

1) Qual é a sua idade?
11 respostas



Fonte: Autor (2024)

Com base no gráfico que ilustra a distribuição de idades dos alunos participantes, temos as seguintes informações:

- **90,9% dos alunos têm mais de 25 anos**, o que indica que a maior parte dos participantes é composta por adultos mais velhos, evidenciando uma trajetória escolar interrompida ou atrasada.
- **9,1% dos alunos têm menos de 25 anos**, representando uma minoria no grupo, composta por indivíduos que retornaram à escola após um período relativamente curto de afastamento.

Esse perfil etário é característico de turmas de EJA, onde a maioria dos estudantes tende a ser composta por adultos que retornam ao sistema educacional em busca de oportunidades de aprendizado, qualificação profissional ou conclusão de estudos que foram interrompidos em algum momento.

4.1.1.2. Descrição do Grupo de Alunos Participantes

O grupo de alunos participantes do 8º e 9º ano da EJA é diverso em termos de idade e histórico escolar. Alguns alunos relataram estar afastados da escola por mais de 10 anos, com um intervalo máximo de 26 anos, enquanto outros nunca se afastaram. A maioria mencionou razões relacionadas ao trabalho como principal motivo de afastamento, seguido por questões pessoais, como gravidez, falta de motivação ou problemas emocionais.

A motivação para o retorno à escola foi principalmente relacionada ao desejo de melhorar a qualificação profissional, realizar sonhos ou aumentar o conhecimento. Muitos alunos veem a EJA como uma oportunidade importante para concluir os estudos em um ritmo mais ágil e eficiente, destacando o valor dessa modalidade de ensino.

No que diz respeito à língua inglesa, todos os participantes consideraram importante aprender o idioma, seja para melhorar as oportunidades de trabalho ou para ter mais chances em um mercado globalizado.

4.1.1.3. Contextualização das turmas do 8º e 9º ano da EJA.

A classe da EJA é formada de forma mista. Temos na classe, jovens, adolescentes e o público mais idoso. Fato que de alguns anos, relato da professora, tem as pessoas mais velhas tem buscado mais a frequentar a EJA, uma realidade bem diferente de outras cidades onde oferecem a modalidade de ensino. A classe tem poucos jovens prevalecendo um público mais adulto. São pessoas de certa forma voltam para a escola em busca de realização de projetos, sonhos e oportunidades.

4.1.2. Professora Regente

Informações sobre a professora participante, incluindo formação, experiência e sua visão sobre o ensino na EJA.

4.2. Análise dos Questionários Aplicados aos Alunos

4.2.1. Questionário Inicial

Apresentação e análise das respostas iniciais dos alunos sobre sua motivação, inclusão digital e o uso de mídias sociais no processo de aprendizagem de inglês.

As respostas iniciais dos alunos da EJA refletem uma diversidade de expectativas, desafios e realidades a serem consideradas no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e revelam que a motivação para o retorno aos estudos está fortemente ligada à busca por melhorias profissionais e pessoais. Já a inclusão digital e o uso de mídias sociais no aprendizado de inglês são fatores que podem tanto potencializar quanto limitar o sucesso educacional, dependendo das condições de acesso dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas se adaptem às necessidades e realidades dos estudantes, promovendo um ambiente que seja ao mesmo tempo motivador e inclusivo. Para que a EJA cumpra seu papel social de forma plena, é necessário um compromisso contínuo com a inclusão digital e a inovação pedagógica, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar das oportunidades oferecidas pelo mundo conectado e globalizado.

A motivação dos alunos para retornar à escola é uma questão central na EJA, especialmente para aqueles que interromperam seus estudos devido a fatores como trabalho, questões pessoais e falta de motivação. No questionário inicial, muitos alunos destacaram que o desejo de melhorar sua qualificação profissional foi o principal motivo para voltar à escola. A busca por um emprego melhor ou a realização de sonhos de crescimento pessoal foram respostas recorrentes, o que revela que o retorno à sala de aula não é apenas uma questão de cumprir formalidades educacionais, mas de abrir novas oportunidades de vida. Nesse sentido, a EJA cumpre um papel social crucial ao oferecer uma segunda chance a esses alunos, permitindo que eles reavaliem seus projetos de vida e busquem novos horizontes através do estudo.

No entanto, a falta de motivação prévia também é um elemento recorrente nas histórias de afastamento escolar, e ela pode se repetir dentro do contexto da EJA se o ambiente escolar não for suficientemente acolhedor e inclusivo. Isso reforça a necessidade de criar dinâmicas pedagógicas que mantenham os alunos engajados e conectados com suas próprias metas e aspirações.

A inclusão digital se destaca como um ponto desafiador para muitos dos alunos da EJA. Embora o uso de tecnologias e mídias sociais seja cada vez mais comum, a realidade de muitos estudantes revela uma falta de familiaridade ou até de acesso regular a dispositivos e à internet. Nas respostas iniciais, os alunos não mencionaram diretamente dificuldades com a inclusão digital, mas a observação da professora durante a implementação das atividades indicou que alguns ainda enfrentam barreiras tecnológicas, especialmente os mais velhos, que podem ter menos experiência com o uso de ferramentas digitais.

A inclusão digital é uma questão chave no contexto educacional atual, pois o domínio da tecnologia não apenas facilita o acesso à informação, mas também cria oportunidades para a interação e o aprendizado colaborativo. No entanto, sem a devida infraestrutura ou formação digital, os alunos podem ser excluídos das potencialidades pedagógicas que a tecnologia oferece, o que exige que os educadores desenvolvam práticas que incluam todos os estudantes, independentemente de seu nível de familiaridade com as ferramentas digitais.

O uso de mídias sociais no processo de aprendizagem de inglês aparece como um elemento relevante nas respostas dos alunos. Para muitos, a inclusão de mídias sociais no aprendizado pode parecer uma extensão natural de sua vida cotidiana, já que essas plataformas são amplamente utilizadas para a comunicação e consumo de informações. Alguns alunos mencionaram que o inglês é importante no contexto globalizado, pois quem fala essa língua tem mais oportunidades no mercado de trabalho, o que evidencia o potencial das mídias digitais para expandir o aprendizado de forma prática e aplicável.

As mídias sociais são plataformas cada vez mais importantes para o aprendizado interativo de línguas, onde os alunos podem praticar a leitura, a escrita e até a conversação em um ambiente real. No entanto, o uso efetivo dessas ferramentas depende da inclusão digital, o que pode representar um desafio para alunos que não têm acesso regular à internet. Nesse contexto, o papel do professor é crucial para guiar os alunos no uso dessas ferramentas e garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de suas condições socioeconômicas.

4.2.2. Questionário final

4.2.2.1. Análise comparativa dos resultados do questionário final, destacando as mudanças nas percepções e no progresso dos alunos ao longo da pesquisa.

Ao longo da pesquisa realizada com os alunos da EJA, a análise comparativa dos resultados do questionário final destaca mudanças importantes nas percepções e no progresso dos alunos ao longo da pesquisa. A transformação na forma como os estudantes encaram o aprendizado de inglês, o aumento da inclusão digital e o desenvolvimento de maior autonomia e participação são evidências claras de que as estratégias pedagógicas adotadas foram bem-sucedidas. Essas mudanças refletem não apenas um progresso acadêmico, mas também um crescimento pessoal, com alunos mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado.

Dessa forma, os resultados da pesquisa reafirmam a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a autonomia e a valorização do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado dinâmico e centrado no aluno, foi possível promover não apenas o sucesso acadêmico, mas também a construção de cidadãos mais críticos, preparados para utilizar as ferramentas do mundo contemporâneo em benefício de seu desenvolvimento pessoal e social.

No início da pesquisa, as respostas dos alunos indicavam uma visão pragmática sobre a importância do inglês, associando-o principalmente à melhora das oportunidades de emprego e à comunicação em um mundo globalizado. No entanto, no questionário final, houve uma ampliação dessas percepções. Além de reconhecerem o valor do inglês no mercado de trabalho, os alunos passaram a enxergar o aprendizado de uma língua estrangeira como uma forma de crescimento pessoal e intelectual. Muitos expressaram maior confiança em sua capacidade de aprender a língua, um indicativo de que as metodologias ativas e a DIPAC conseguiram engajá-los de maneira mais eficaz.

Essa mudança é significativa porque evidencia uma transformação na relação dos alunos com o processo de aprendizagem. Inicialmente, o inglês era visto como uma ferramenta utilitária, mas, ao longo da pesquisa, passou a ser valorizado também como uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo e cultural. Essa nova percepção pode ter impactos duradouros na forma como esses alunos continuarão a encarar seus estudos, promovendo uma atitude mais positiva e engajada em relação ao aprendizado contínuo.

No que diz respeito à inclusão digital, o questionário final revelou progressos consideráveis entre os alunos. No início da pesquisa, muitos relataram dificuldades com o uso de tecnologias digitais, especialmente aqueles que estavam afastados do ambiente escolar por um longo período ou que tinham pouco acesso a dispositivos tecnológicos. No entanto, à medida que as atividades envolvendo mídias sociais e outras ferramentas digitais foram

integradas ao processo de ensino, os alunos começaram a desenvolver maior familiaridade com essas tecnologias.

Essa evolução é um dos resultados mais importantes da pesquisa, pois a inclusão digital não apenas facilita o aprendizado de inglês, mas também abre portas para novas formas de interação social e participação na sociedade. Ao superar as barreiras iniciais, os alunos passaram a utilizar as ferramentas digitais de maneira mais confiante, o que também contribuiu para aumentar sua autoestima e sua sensação de pertencimento no ambiente escolar. Além disso, a familiaridade com as tecnologias digitais permite que os estudantes continuem seu aprendizado de maneira autônoma, explorando recursos online e interagindo em plataformas digitais fora da sala de aula.

Uma das mudanças mais marcantes observadas no questionário final foi o aumento da autonomia e da participação dos alunos nas atividades de aprendizagem. No início da pesquisa, muitos estudantes relataram insegurança e falta de confiança em sua capacidade de acompanhar o conteúdo, especialmente nas atividades que envolviam o uso de tecnologias e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, ao longo do processo, houve uma crescente conscientização da importância de sua participação ativa no próprio aprendizado.

As metodologias ativas, como a criação de projetos e a apresentação de trabalhos, incentivaram os alunos a se envolverem mais ativamente nas atividades, desenvolvendo habilidades de comunicação e de autogestão do aprendizado. O uso de cartazes e apresentações, por exemplo, foi citado como uma forma eficaz de promover a autonomia dos alunos, permitindo-lhes expressar suas ideias de maneira criativa e colaborativa. No questionário final, os alunos demonstraram uma percepção mais positiva sobre sua própria capacidade de aprender e de contribuir com o ambiente escolar, o que representa uma mudança importante em relação às respostas iniciais, marcadas por maior insegurança e baixa autoestima.

4.2.2.2. Discussão sobre os impactos das metodologias ativas e da DIPAC no aprendizado e letramento crítico.

As metodologias ativas e a DIPAC foram implementadas no contexto da EJA para promover uma aprendizagem mais engajada e desenvolver o letramento crítico dos alunos. A partir dos dados coletados nos questionários e na entrevista com a professora participante, é possível identificar impactos significativos dessas abordagens no processo de ensino-

aprendizagem, tanto em termos de aquisição de conhecimentos quanto no fortalecimento da autonomia e do senso crítico dos alunos.

Uma das principais contribuições das metodologias ativas observadas na pesquisa foi o aumento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. As atividades, como a elaboração de cartazes e a explicação de seus trabalhos perante os colegas, mostraram-se eficazes em proporcionar maior controle sobre o próprio aprendizado. Conforme destacado no Questionário 2, a professora reconheceu que essas atividades deram aos alunos mais liberdade para explorar suas próprias ideias e conhecimentos, resultando em maior envolvimento com os conteúdos e no desenvolvimento de habilidades comunicativas e colaborativas.

A DIPAC, em particular, é um design pedagógico que visa criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde os alunos são incentivados a participar ativamente do processo. Esse aspecto foi confirmado pela professora, que, na entrevista, relatou uma mudança nas atitudes dos alunos, especialmente em relação à confiança em suas próprias capacidades. Inicialmente, muitos alunos demonstravam insegurança e baixa autoestima, relutando em participar de atividades que envolvessem o uso de mídias ou interação pública. No entanto, com o tempo, o uso das metodologias ativas, somado à abordagem adaptativa da DIPAC, ajudou a romper essa barreira, promovendo maior autonomia e participação ativa nas aulas.

Outro impacto central das metodologias ativas e da DIPAC foi no desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. O letramento crítico, que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, envolve a capacidade de analisar, questionar e compreender o mundo ao redor de forma crítica e reflexiva. Ao integrar ferramentas digitais e atividades baseadas na resolução de problemas, as metodologias ativas possibilitaram que os alunos refletissem sobre seu próprio papel no contexto educacional e social.

A inclusão digital desempenhou um papel importante nesse processo. A pesquisa revelou, por meio dos questionários, que, embora muitos alunos enfrentassem dificuldades iniciais com o uso de tecnologias, à medida que se familiarizavam com as ferramentas digitais, passaram a usá-las de forma mais crítica e produtiva. A utilização de mídias sociais no aprendizado de inglês, por exemplo, foi uma inovação que conectou o aprendizado formal com a vida cotidiana dos alunos, facilitando a compreensão do inglês como uma língua global, essencial para a inserção no mercado de trabalho e para o acesso a informações.

No questionário final, os alunos demonstraram uma maior compreensão da importância do inglês em suas vidas, não apenas como uma habilidade profissional, mas também como uma forma de se posicionarem criticamente no mundo. Esse é um dos

principais objetivos do letramento crítico: capacitar os alunos a utilizarem o conhecimento para interagir de forma consciente e reflexiva com as informações e demandas da sociedade.

Apesar dos impactos positivos, a pesquisa também revelou desafios na implementação das metodologias ativas e da DIPAC, principalmente em relação à falta de infraestrutura e recursos tecnológicos. Conforme relatado pela professora na entrevista, a escola onde a pesquisa foi realizada não dispõe de muitos recursos tecnológicos, o que limita a abrangência das atividades digitais. Isso reflete uma barreira significativa para o avanço da inclusão digital, especialmente em contextos educacionais como o da EJA, onde muitos alunos já têm pouco acesso a tecnologias fora da escola.

Além disso, o perfil diversificado dos alunos – que inclui desde jovens recém-saídos do ensino regular até adultos mais velhos, com trajetórias educacionais interrompidas por longos períodos – exigiu um alto nível de adaptação por parte da professora. A DIPAC, ao ser uma abordagem pedagógica que se adapta às diferentes necessidades dos alunos, foi fundamental para lidar com essas diferenças. No entanto, a aplicação dessas metodologias de forma contínua demanda tempo, formação continuada e recursos que, em muitas escolas, ainda são escassos.

4.3. Análise das Entrevistas com a Professora

4.3.1. Percepção Inicial

4.3.1.1. Análise da percepção da professora no início da aplicação das metodologias ativas e da DIPAC, suas expectativas e preocupações.

A entrevista com a professora revela uma percepção inicial com expectativas cautelosas, entusiasmo e algumas preocupações relacionadas à aplicação de metodologias ativas e da DIPAC. A professora demonstra uma disposição significativa para aprender e adaptar-se às novas abordagens pedagógicas e reconhece a importância de se preparar para aplicar essas metodologias, visando tornar o ensino mais inclusivo e valorizador para os alunos da EJA. Isso fica claro quando ela menciona que se sente “*mais como uma aprendiz, buscando aprimorar suas práticas a partir da interação com os alunos e com o processo formativo*”.

Ela expressa o desejo de criar um ambiente de ensino inovador que motive os alunos, especialmente aqueles que se sentem marginalizados. A professora Paula, da turma A, assinala que:

“É necessário fazer com que o aluno da EJA se sinta mais valorizado dentro do ensino de língua inglesa, porque muitas vezes o aluno da rede ele se sente um pouco ‘né’, à margem da escola, é importante nós, como professores, venhamos motivar esses alunos a estarem participando mais ativamente das aulas” [sic].

O foco em metodologias que promovam a participação ativa dos alunos e o uso de mídias parece ser uma tentativa de tornar o aprendizado mais dinâmico e atraente, especialmente para o público da EJA, que muitas vezes se sente desvalorizado na educação formal.

Quanto ao seu desenvolvimento profissional, a docente tem metas pessoais, como a fluência no inglês e o desejo de fazer um intercâmbio, o que revela uma expectativa de crescimento tanto no campo pessoal quanto no acadêmico. *“Eu estudo inglês em alguns dias da semana, eles merecem que eu esteja melhor preparada e eu também tenho um sonho de sair do país e fazer um curso, porque amo muito e vai me ajudar muito profissionalmente”.*

Ela vê o domínio do inglês como algo necessário para ser justa com seus alunos, desejando ser uma profissional mais bem preparada. Ao mencionar suas preocupações, a professora relata que, até o momento, não teve acesso a cursos específicos para o ensino de EJA.

“Não tive nenhuma formação continuada específica, o que eu tenho foi a palestra que você fez na rede, que você proporcionou. Não há um curso voltado para a formação continuada para os professores da EJA, faz muita falta né, a escola preocupa mais com o segmento 2, às vezes a gente subestima muito o potencial do aluno da EJA”.

Essa fala reflete uma lacuna na formação continuada voltada para esse segmento. Isso gera insegurança em relação à aplicação de metodologias inovadoras e apropriadas para o perfil dos alunos da EJA, um público que, segundo ela, muitas vezes é subestimado. A escola onde a professora trabalha parece não dispor de muitos recursos tecnológicos, o que é uma preocupação significativa ao implementar metodologias que dependem de mídias e tecnologias mais interativas. Ela menciona trabalhar com xerox, imagens e diálogos simples, mas sente a falta de ferramentas que permitam uma abordagem mais diversificada e moderna do ensino de inglês: *“a escola não dispõe de recursos tecnológicos para você trabalhar com os alunos, é um recurso mais restrito e sem acesso à internet”.*

A docente expressa também preocupação com o perfil heterogêneo de sua turma, onde há uma mistura de alunos mais jovens e mais velhos, com diferentes níveis de alfabetização e habilidades, apresentando desafios para a personalização do ensino, uma vez que ela precisa

adaptar suas atividades para atender tanto aqueles que já têm um bom domínio de leitura e escrita quanto aqueles que estão socializando e ainda aprendendo a ler e escrever. *“Alguns alunos têm dificuldades em leituras e outros mais desenvoltura, a turma é mista e muitos faltam ao longo do processo de aprendizagem”*.

A professora inicia o processo com grande disposição para experimentar as novas metodologias e a DIPAC, apesar de suas preocupações com a falta de formação e recursos adequados. A expectativa de crescimento profissional e a vontade de oferecer um ensino mais justo e valorizador aos alunos da EJA impulsionam sua participação, mas ela também demonstra estar ciente dos desafios e limitações que enfrenta.

4.3.2. Reflexão sobre a Evolução dos Alunos

4.3.2.1 Discussão sobre as observações da professora quanto à evolução dos alunos, dificuldades enfrentadas e conquistas pedagógicas no uso das tecnologias e metodologias.

A análise da entrevista com a professora revela uma série de percepções sobre a evolução dos alunos, as dificuldades enfrentadas e as conquistas pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias e metodologias ativas no contexto da EJA. A professora destaca que seus alunos, em grande parte, são bastante heterogêneos, tanto em termos de idade quanto de habilidades e conhecimentos prévios.

Ela enfatiza que muitos alunos da EJA, especialmente aqueles mais velhos, demonstram dificuldades significativas, como a falta de fluência na leitura e escrita, o que impacta diretamente no aprendizado de uma língua estrangeira, como o inglês. Segundo a professora, esse contexto exige uma adaptação constante das atividades, e ela percebe que alguns alunos evoluem mais na socialização do que na assimilação dos conteúdos acadêmicos. *“A forma de trabalhar a DIPAC em sala contribuiu muito em me ensinar mais uma forma de trabalhar com os alunos de forma dinâmica, dando a eles um pouco mais de autonomia no aprendizado”*. Nesse sentido, a evolução que ela observa não está apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento social e na participação em sala de aula.

Além disso, ela observa que, para os alunos mais novos, há uma tendência maior de acompanhar o conteúdo de maneira mais eficiente, especialmente no 9º ano. No entanto, mesmo entre esses alunos, a professora menciona que *“as faltas constantes afetam o progresso, o que se torna uma barreira significativa para a evolução contínua dos*

estudantes; eles faltam muito devido ao trabalho, cansaço e problemas familiares que alegam”.

Uma das principais dificuldades relatadas pela professora está relacionada à ausência de recursos tecnológicos adequados na escola, mencionando que *“a infraestrutura disponível é bastante limitada, com a presença apenas de quadro e giz, dependendo muito de materiais impressos, como xerox, para as aulas”*. Essa limitação de recursos tecnológicos dificulta a aplicação de metodologias mais interativas e tecnológicas, as quais poderiam auxiliar na motivação e aprendizado dos alunos.

Além da falta de tecnologia, a professora menciona a dificuldade dos alunos em se adaptarem aos conteúdos que se assemelham aos do ensino regular. Ela relata que tentou implementar materiais semelhantes aos usados no ensino regular, mas esses não funcionaram, especialmente devido à natureza da EJA, onde os alunos têm pouco tempo para estudar fora da sala de aula e enfrentam desafios adicionais como o cansaço do trabalho. Essa condição exige da professora uma adaptação contínua das metodologias para manter os alunos engajados e atendê-los de maneira diferenciada.

Outra dificuldade enfrentada pela professora é a subestimação dos alunos por parte do sistema educacional, que frequentemente direciona mais atenção ao ensino Fundamental 2 e menospreza a EJA. Ela aponta que isso leva a uma falta de suporte específico para os alunos da EJA, que, em sua opinião, *“são extremamente inteligentes, mas muitas vezes marginalizados”*. Essa percepção de desvalorização institucional da EJA gera um ambiente em que tanto os alunos quanto os professores não recebem os recursos e as formações adequadas para um ensino de qualidade.

Apesar das dificuldades, a professora destaca algumas conquistas importantes no processo pedagógico. *“Uma dessas conquistas foi a criação de atividades personalizadas, como o uso de imagens e diálogos curtos, que desenvolvi para facilitar o aprendizado dos alunos, especialmente daqueles que têm dificuldades de leitura e escrita”*. Ela menciona que trabalha com pequenos diálogos e interpretações de imagens, o que permite aos alunos mais velhos, em particular, acompanhar de maneira mais visual o conteúdo, contribuindo para seu engajamento e entendimento.

Outro aspecto que a professora considera uma conquista é o processo de envolvimento dos alunos na escolha dos conteúdos. *“Ao planejar minhas aulas, muitas vezes consulto os alunos sobre quais conteúdos agregam mais para eles e ajusto minhas atividades de acordo com as sugestões”*. Esse processo de valorização da opinião dos alunos é visto como uma forma de empoderamento, e a professora acredita que isso ajuda a construir um ambiente de

respeito e colaboração, onde os estudantes não se sentem subestimados, mas, ao contrário, reconhecidos por suas capacidades e experiências.

A análise comparativa entre o questionário final respondido pela professora participante e a entrevista com ela revela convergências e divergências sobre a evolução dos alunos, as dificuldades enfrentadas e as conquistas pedagógicas no uso de tecnologias e metodologias. Em termos de convergências, tanto o questionário quanto a entrevista mostram um compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o uso de metodologias dinâmicas, com a professora refletindo sobre como adaptar suas práticas para atender melhor às necessidades de seus alunos. No entanto, em termos de divergências, a entrevista traz um olhar mais crítico para as limitações tecnológicas e estruturais da escola, ao passo que no questionário a professora se concentra mais nas suas conquistas pessoais do que em adotar novas formas de ensino.

Tanto no questionário quanto na entrevista, a professora destaca a importância de desenvolver a autonomia dos alunos no processo de aprendizado. No questionário final, ela afirma que atividades como a elaboração de cartazes e a apresentação de trabalhos diante dos colegas contribuem para essa autonomia. Ela menciona que essa abordagem permitiu aos alunos uma participação mais ativa e independente, fortalecendo suas habilidades de comunicação e tomada de decisões. Na entrevista, a professora também enfatiza a autonomia dos alunos ao destacar a importância de consultar os estudantes sobre os conteúdos que mais os interessam e ajustar suas atividades com base nisso. A docente percebe essa interação como uma forma de valorizar a opinião e o protagonismo dos alunos no próprio processo de aprendizagem, promovendo um ambiente mais colaborativo e autônomo.

Outra convergência é a ênfase no uso de metodologias dinâmicas. No questionário, a professora afirma que a experiência de trabalhar com cartazes e apresentações ensinou-lhe uma nova forma de trabalhar de forma mais dinâmica com os alunos, o que revela a valorização de metodologias ativas e participativas que engajam os estudantes e tornam o processo mais interativo. Da mesma forma, na entrevista, ela menciona o uso de atividades personalizadas, como o trabalho com imagens e pequenos diálogos, adaptando-as às necessidades e dificuldades dos alunos, especialmente aqueles com menos fluência na leitura e escrita. Essas atividades demonstram seu compromisso com a dinamização das aulas, tornando-as mais acessíveis e estimulantes para todos.

Nos dois documentos, a professora reconhece o valor de métodos alternativos e personalizados. No questionário, ela vê a autonomia proporcionada pelas atividades como uma conquista, enquanto na entrevista, destaca a adaptação do material didático, com o uso de

imagens e diálogos curtos, como outra conquista pedagógica importante. Em ambos os casos, há um esforço contínuo de adaptar as estratégias pedagógicas para que o aprendizado ocorra de forma mais eficiente e significativa para os alunos.

Quanto às divergências entre as percepções da professora na entrevista e no questionário final, chama a atenção a questão das dificuldades no uso de tecnologias e recursos pedagógicos. Na entrevista, a professora enfatiza de forma muito clara as dificuldades enfrentadas pela falta de infraestrutura tecnológica adequada, como a ausência de computadores e internet na escola. Ela menciona que isso limita a implementação de atividades mais inovadoras e que essa falta de recursos é uma barreira significativa no desenvolvimento das aulas, especialmente quando se considera o potencial que o uso de tecnologias poderia ter no engajamento dos alunos.

No questionário, no entanto, essa questão da falta de recursos tecnológicos não é mencionada de forma explícita. Ela focalizou mais na experiência de promover autonomia por meio de atividades criativas, como a elaboração de cartazes. Embora isso também envolva uma metodologia ativa e participativa, não há uma ênfase nas limitações de infraestrutura ou no impacto negativo da ausência de tecnologias, o que sugere uma diferença de perspectiva ou foco da professora entre os dois relatos.

Embora tanto o questionário quanto a entrevista mencionem metodologias dinâmicas, há uma diferença na ênfase dada a esse aspecto. No questionário, a professora coloca mais foco no aprendizado pessoal, mencionando como essa forma de trabalhar a ensinou a ser mais dinâmica, sugerindo uma reflexão sobre seu próprio desenvolvimento profissional. Na entrevista, no entanto, o foco está mais nos alunos e na sua adaptação às necessidades deles, com uma ênfase maior nos desafios que eles enfrentam e como as metodologias dinâmicas são uma resposta a esses desafios.

De fato, tanto na entrevista quanto no questionário final, a professora revela uma visão comprometida com a evolução dos alunos da EJA, apesar das dificuldades impostas pela falta de recursos tecnológicos e pelo desinteresse institucional. Suas observações mostram uma preocupação em criar metodologias que realmente atendam às necessidades de seus alunos, e ela enxerga a personalização e a adaptação das atividades como elementos-chave para promover o aprendizado e a inclusão. O reconhecimento das limitações estruturais e o esforço em superá-las, ao mesmo tempo que valoriza a inteligência e as experiências de vida dos alunos, são evidências de uma abordagem pedagógica reflexiva e focada no sucesso dos estudantes em contextos desafiadores. Corroborando com a DIPAC temos a valorização da

LEI, o aprendiz conectado com a realidade, interação social e o processo ensino-aprendizagem.

4.4. Observação das Atividades em Sala de Aula

4.4.1. Registros sobre a SD no diário de bordo

Com base nas anotações presentes no diário de bordo do professor pesquisador, as observações realizadas em sala de aula fornecem um panorama detalhado sobre o comportamento dos alunos, seu nível de engajamento e participação nas atividades propostas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

As notas de campo revelam que o engajamento dos alunos nas atividades relacionadas à inclusão digital e ao uso de metodologias ativas e do design pedagógico DIPAC variou ao longo do tempo. A professora relatou que:

No início, muitos alunos demonstraram resistência ao uso de tecnologias digitais, principalmente aqueles com menos familiaridade com o ambiente on-line ou que não possuíam dispositivos eletrônicos em casa. Entretanto, conforme o projeto avançou, foram observadas melhorias notáveis na inclusão digital dos participantes.

Na observação da professora, “alunos que anteriormente demonstravam pouca confiança no uso de ferramentas digitais começaram a se destacar em atividades que envolviam o uso de mídias sociais e recursos on-line para a aprendizagem do inglês”.

Além disso, foi possível perceber uma evolução significativa na autoestima dos estudantes. A professora relatou que:

No começo das atividades, alguns participantes apresentavam atitudes introspectivas e relutância em se expor, seja por medo de errar ou por uma visão negativa de suas próprias capacidades. No entanto, à medida que iam sendo introduzidos a novos recursos e metodologias, como a utilização de tecnologias para apoiar o aprendizado, muitos começaram a desenvolver maior segurança e confiança em suas habilidades.

Figura 1 - Atividades da SD com os alunos



Fonte: Autor (2024)

Dessa forma, o processo de inclusão digital, juntamente com o enfoque na DIPAC, não apenas facilitou o aprendizado do inglês, mas também promoveu o desenvolvimento da autoestima e da autonomia dos alunos. Eles passaram a se envolver mais ativamente nas aulas, colaborando uns com os outros e buscando soluções de forma mais independente, o que reflete o impacto positivo dessa abordagem pedagógica no processo formativo.

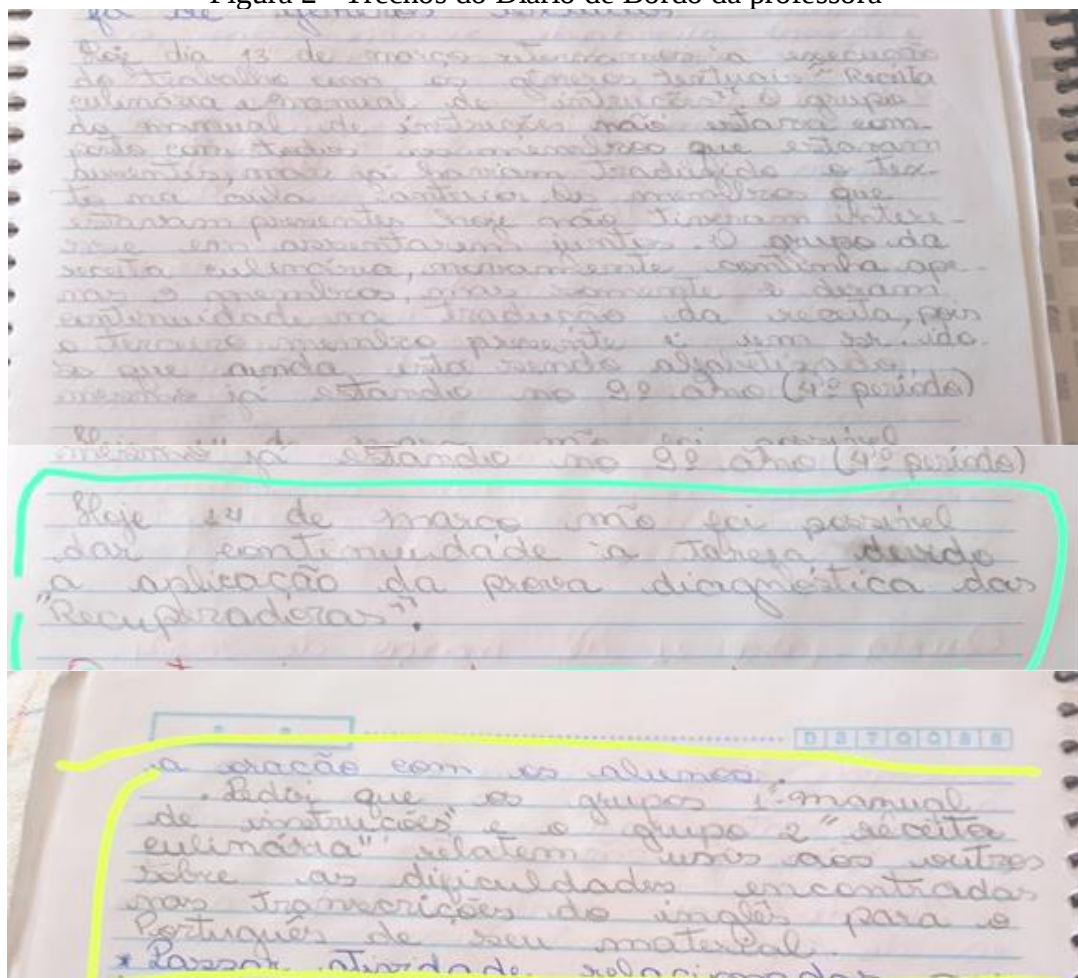
4.4.1.1. *Diário de Bordo*

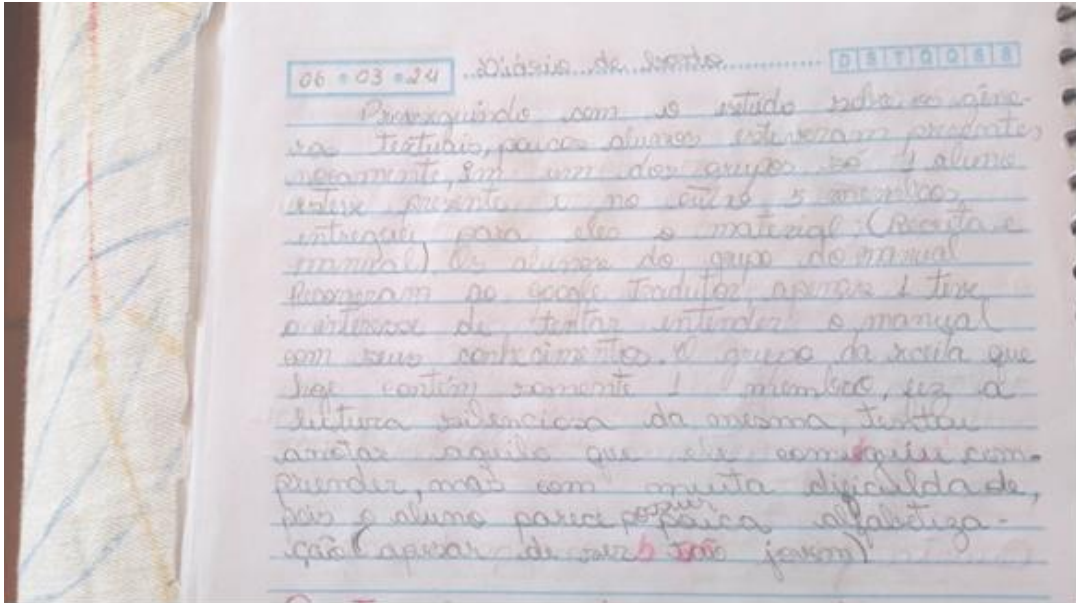
Um diário de bordo de pesquisa é um documento onde o pesquisador registra seu processo de investigação, refletindo sobre as atividades, desafios, hipóteses e descobertas ao longo do estudo. É importante organizar ideias, documentar mudanças, acompanhar o progresso e servir como base para análises e conclusões.

Abaixo, seguem as orientações para o diário de bordo da professora Paula (essas perguntas são somente para o professor responder, faz parte do roteiro do diário de bordo).

- Como foi a aceitação dos alunos para a proposta?
- Como foi a percepção dos aprendizes? Gostou? Foi interessante? Houve motivação? Faça um breve relato.
- Percepções registradas nos diários dos alunos. O que ficou relevante para eles?
- Percepções positivas sobre o uso integrativo de TCDIC?
- Há possibilidades do uso do laboratório na escola? Tem laboratório de informática?
- Os alunos, no geral, possuem celular? É possível o uso em sala para as atividades didáticas? Tem internet para atender o professor caso ele tenha necessidade de usar?

Figura 2 - Trechos do Diário de Bordo da professora





Fonte: Autor (2024)

4.4.2. Descrição das Atividades Realizadas

4.4.2.1 Apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula utilizando as metodologias ativas e a DIPAC

- > Falar e explicar a proposta do trabalho (Gênero textual).
- > Falar como são encontrados na sociedade e a função social dos gêneros textuais, sobretudo o que se vai explorar em sala (receita e manual de informações).
- > Perguntar aos alunos para que serve e quais as utilidades na sociedade e a função deles no cotidiano das pessoas.

Após essa introdução, separar a turma em dois grupos.

Cada grupo recebe o seu texto e faz a leitura individual (pedir para grifar as palavras que são parecidas em português, isso facilitará a compreensão textual).

A essa leitura faremos as perguntas guias para que, através dela, eles respondam essas perguntas:

1. Qual é o assunto?
2. Onde podemos encontrar?
3. Qual é a sua função social?

Pedir aos alunos, se for possível, para marcar onde elas estão no texto.

Após cumprir esse primeiro momento, separar a turma em dois grupos; o representante de cada grupo fala para os outros.

Módulo 2: Leitura individual e Discussão em Grupos de Trabalho - GT (50 minutos)

Objetivo: promover a leitura individual e a compreensão dos textos selecionados pelos alunos (o professor levará).

- > DIPAC – sala de aula invertida e rotação por estações.
- > Incentivar a colaboração e discussão em grupos de trabalho.

Atividades:

1. Formação de grupos de trabalho (GTs) com componentes que leram textos diferentes.
2. Cada aluno apresenta aos colegas do GT as informações mais relevantes do texto que leu.
3. Discussão nos GTs para compartilhar as principais ideias e características dos textos lidos.

AULA 3: Preparação de Apresentações em Grupos de Discussão (50 minutos)

Objetivos:

- > Aprofundar a compreensão dos gêneros textuais.
- > Desenvolver habilidades de apresentação oral.
- > Fomentar o trabalho em grupo.
- > DIPAC – rotação por estações.

Atividades:

1. Formação de grupos de discussão (GDs) com base em textos lidos em comum.
2. Discussão e preparação de uma apresentação de 10 minutos que destaque as principais características do gênero textual em questão.
3. Cada grupo prepara material visual (slides, cartazes, etc.) para apoiar a apresentação.
4. Treinamento das apresentações no próprio grupo.
5. Tarefa de casa: revisar a apresentação e praticar a fala.

Orientações para o professor colaborador da pesquisa.

1º Momento:

Falar sobre os textos trabalhados por cada GD (neste momento eles têm a liberdade explicar e falar sobre os textos trabalhados e lidos pelos grupos).

2º Momento:

Principais características notadas pelos grupos de trabalho, segundo os textos explorados.

3º momento:

Cada grupo prepara o material para apresentar para os outros grupos na classe.

4º momento:

O professor cede um tempo para que eles preparem a tarefa de casa e revisem a apresentação.

AULA 4: Apresentações e Discussões em Sala de Aula (50 minutos)

Objetivos:

- > Promover a exposição dos grupos e o diálogo em sala de aula.
- > Reforçar a compreensão dos gêneros textuais.
- > Exposição / intervenções dialogadas do professor e questionamentos dos colegas.
- > DIPAC – rotação por estações e Roda de Diálogo.

Atividades:

1. Apresentação dos grupos, cada um com 10 minutos para expor suas conclusões sobre o gênero textual.
2. Os colegas podem fazer perguntas e o professor faz intervenções após cada apresentação.
3. O professor guia uma discussão dialogada, destacando as características dos gêneros textuais apresentados.
4. Reflexão sobre como as habilidades desenvolvidas podem ser aplicadas na compreensão e produção de textos em inglês.
5. Encerramento da sequência didática com uma síntese das aprendizagens e *feedback* dos alunos.

Essa sequência didática visa promover a inclusão digital e social, o ensino de inglês e a compreensão de diferentes gêneros textuais, enquanto também incentiva a interação e o

letramento crítico. Ela pode ser adaptada de acordo com as necessidades específicas da turma e a disponibilidade de recursos digitais e mídias educacionais.

Segue a síntese final das principais ‘evoluções’ observadas a partir da **Língua Estrangeira Inclusiva** e da **Dinâmica Interacionista Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC)**:

Tabela 5 - Evoluções

Aspecto	Antes da Língua Estrangeira Inclusiva e DIPAC	Após a Língua Estrangeira Inclusiva e DIPAC
Foco no Aluno	Ensino homogêneo, com pouco reconhecimento da diversidade	Ensino personalizado, valorizando as individualidades
Inclusão e Acessibilidade	Pouca atenção a estudantes com necessidades especiais ou diversidades culturais	Integração plena de alunos com diferentes habilidades, culturas e realidades sociais
Abordagem Pedagógica	Centrada no professor e no conteúdo	Centrada na interação, colaboração e construção conjunta do conhecimento
Objetivo do Ensino	Domínio técnico e gramatical da língua	Uso funcional, comunicativo e cultural da língua
Metodologia	Rígida, baseada em métodos tradicionais	Flexível e adaptativa, com foco em dinâmicas interativas e complexas
Tecnologia no Ensino	Uso limitado, apenas como ferramenta de apoio	Integração de tecnologia para personalização e colaboração global
Avaliação	Foco em resultados padronizados e quantitativos	Avaliação contínua, reflexiva e centrada no processo de aprendizagem
Contextualização	Desvinculada da realidade do aluno	Conectada aos contextos socioculturais e experiências pessoais
Interação Social	Predominantemente individual ou hierárquica	Baseada em colaboração, diálogo e múltiplas perspectivas
Perspectiva Crítica	Ensino neutro e pouco reflexivo	Desenvolvimento crítico para leitura do mundo e transformação social

Fonte: Freire (1967), Freire (1982), Freire (1995), Freire (1996), Freire (2002) e Parreiras (2019) – Adaptado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

- Quais usos os estudantes da EJA fizeram de mídias sociais e quais foram os principais obstáculos enfrentados pela professora no processo de ensino de inglês para alunos da EJA nos aspectos digital e social?

O uso de mídias sociais no processo de ensino-aprendizagem de inglês pelos estudantes da EJA revela uma dinâmica complexa, que reflete tanto o potencial das tecnologias digitais para a inclusão digital quanto os obstáculos enfrentados pelos professores no processo pedagógico. A pesquisa conduzida com os alunos da EJA, juntamente com os relatos da professora, expõe os desafios e as oportunidades trazidos pelas mídias sociais no contexto educacional, evidenciando como os obstáculos enfrentados pelo professor podem impactar negativamente o aproveitamento dessas ferramentas no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na inserção dos alunos na cultura digital e social.

De acordo com os dados da pesquisa, muitos alunos da EJA reconhecem a importância das mídias sociais para o aprendizado de inglês e sua relevância no contexto globalizado. Plataformas como *Facebook*, *WhatsApp* e *YouTube* foram vistas como ferramentas que possibilitam a prática da língua fora do ambiente formal da sala de aula, conectando o aprendizado ao cotidiano dos estudantes. No entanto, enquanto os alunos mais jovens demonstraram maior facilidade e entusiasmo com o uso dessas plataformas para o aprendizado, os alunos mais velhos enfrentaram obstáculos significativos, como falta de familiaridade com as tecnologias e acesso limitado a dispositivos e internet.

As mídias sociais oferecem um ambiente informal e acessível para a prática da língua inglesa, permitindo que os alunos interajam em situações reais, assistam a vídeos em inglês e até conversem com falantes nativos de diferentes partes do mundo. Contudo, esse potencial pode ser limitado quando não há um suporte pedagógico adequado ou quando os alunos não têm o devido preparo para explorar essas ferramentas de maneira crítica e produtiva.

Os desafios enfrentados pela professora no uso de mídias sociais e outras tecnologias no ensino de inglês refletem dificuldades mais amplas que afetam o desenvolvimento do letramento digital dos alunos da EJA. Conforme relatado na entrevista, a professora destacou a falta de infraestrutura tecnológica adequada na escola, que não dispõe de recursos como computadores ou internet para todos os alunos. Essa limitação tecnológica gera um impacto direto no uso das mídias sociais, já que, sem acesso regular a dispositivos e à internet, os

alunos não podem usufruir plenamente das oportunidades de prática e interação que essas plataformas oferecem.

Além disso, a falta de formação continuada específica para o ensino da EJA é outro obstáculo que afeta a aplicação de metodologias inovadoras no processo de ensino. A professora mencionou que, apesar de se esforçar para incorporar atividades interativas e dinâmicas, como o uso de mídias, a ausência de cursos voltados especificamente para as necessidades dos alunos da EJA a deixa despreparada para lidar com os desafios específicos desse público, como a diversidade etária e a desigualdade de habilidades tecnológicas entre os alunos.

Esses obstáculos no processo de ensino têm implicações para a inserção dos alunos da EJA na cultura digital e social moderna. Em um mundo cada vez mais interconectado, a exclusão digital pode aprofundar desigualdades sociais e econômicas, limitando o acesso dos alunos da EJA a oportunidades de trabalho, educação e participação cívica. A inclusão digital não se restringe ao acesso às tecnologias, mas também à capacidade de utilizá-las de maneira crítica, produtiva e informada, o que está diretamente ligado ao conceito de letramento digital.

A pesquisa indicou que, enquanto alguns alunos conseguiram usar as mídias sociais para melhorar seu inglês e expandir suas oportunidades, outros foram deixados para trás devido à falta de recursos e suporte pedagógico. Isso cria uma divisão digital dentro da própria EJA, onde aqueles com mais familiaridade e acesso às tecnologias podem avançar mais rapidamente, enquanto os demais ficam excluídos das possibilidades que as mídias digitais oferecem.

Além disso, a exclusão digital compromete o desenvolvimento de um letramento crítico, que é essencial para a participação plena na sociedade atual. O letramento crítico envolve não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas a capacidade de compreender o contexto social e político dessas tecnologias e utilizá-las para a construção de conhecimento e para a defesa de direitos. Sem um suporte adequado, os alunos da EJA podem ter dificuldades em se engajar criticamente com as mídias sociais e, portanto, podem ser mais suscetíveis às armadilhas da desinformação e do uso passivo das plataformas.

- Quais os impactos pedagógicos das atividades propostas e desenvolvidas na perspectiva do design pedagógico da DIPAC como facilitador do uso intuitivo de Metodologias Ativas pelo professor, incorporando o uso integrativo das tecnologias computacionais e digitais para o ensino inclusivo social e

digitalmente de inglês na EJA, nas perspectivas de Metodologias Ativas e do Letramento crítico?

A DIPAC apresenta-se como uma abordagem pedagógica inovadora que visa promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e adaptativo, utilizando metodologias ativas e tecnologias digitais de maneira integrada. No contexto da EJA, essa abordagem tem o potencial de facilitar o ensino inclusivo, tanto social quanto digitalmente, especialmente no ensino de inglês. A pesquisa realizada com os alunos da EJA e a professora participante revela os impactos pedagógicos positivos das atividades desenvolvidas na perspectiva do design pedagógico da DIPAC, que facilita o uso intuitivo de metodologias ativas e o letramento crítico.

O design pedagógico da DIPAC se destaca por sua capacidade de adaptar-se às necessidades e ritmos individuais dos alunos, algo particularmente relevante no contexto da EJA, onde os estudantes possuem perfis diversos e trajetórias educacionais variadas. A DIPAC atua como facilitadora do uso intuitivo de metodologias ativas pelo professor, ao oferecer uma estrutura que favorece a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento.

De acordo com os dados da pesquisa, as atividades propostas, como a elaboração de cartazes e a apresentação de trabalhos em sala, foram fundamentais para aumentar a autonomia dos alunos e promover um aprendizado mais significativo. Essas atividades, características das metodologias ativas, exigem que os alunos tomem decisões, se envolvam com o conteúdo e compartilhem suas descobertas com os colegas, incentivando a construção do conhecimento de forma interativa e colaborativa.

A DIPAC potencializa essas práticas ao garantir que o professor possa adaptar as atividades conforme o desenvolvimento dos alunos. A pesquisa evidenciou que o uso de metodologias ativas, mediado pela DIPAC, permitiu ao professor identificar as necessidades específicas de cada estudante e ajustar o ritmo das atividades de acordo com a realidade de cada turma. Esse design pedagógico adaptativo garante que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam participar ativamente do processo de aprendizagem, promovendo a inclusão.

Outro aspecto essencial do impacto pedagógico da DIPAC no ensino de inglês na EJA é sua abordagem ao uso integrativo das tecnologias computacionais e digitais. As mídias sociais e outras plataformas digitais foram incorporadas às atividades pedagógicas, conectando o conteúdo das aulas à realidade digital dos alunos. Embora o uso de tecnologias no ensino de línguas seja cada vez mais comum, a DIPAC vai além, ao promover uma

integração intuitiva dessas ferramentas, tornando-as acessíveis e significativas para os alunos da EJA, que muitas vezes enfrentam barreiras no uso de tecnologias.

A pesquisa revelou que, no início, muitos alunos demonstravam receio e insegurança em relação ao uso das mídias sociais e de ferramentas digitais no aprendizado de inglês. No entanto, ao longo do processo, as atividades integrativas propostas, como o uso de mídias para a prática de leitura e conversação, ajudaram a superar essas barreiras. A DIPAC, ao focar na adaptação e interação, permitiu que a professora criasse um ambiente de aprendizagem mais confortável, onde os alunos podiam explorar as tecnologias de forma progressiva e com suporte pedagógico adequado.

Esse uso integrativo das tecnologias computacionais, além de facilitar o aprendizado da língua inglesa, também ampliou o letramento digital dos alunos, um aspecto fundamental na sociedade moderna. A inclusão digital dos alunos da EJA é um passo importante para garantir que eles possam participar plenamente das oportunidades educacionais e profissionais no mundo globalizado. A pesquisa indicou que, ao fim do processo, os alunos não apenas melhoraram suas habilidades em inglês, mas também passaram a utilizar as mídias digitais de maneira mais confiante e crítica.

O impacto pedagógico das atividades desenvolvidas sob o design pedagógico da DIPAC não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também promove o letramento crítico dos alunos. Este, vai além da capacidade de ler e escrever; envolve a análise crítica das informações e a compreensão do contexto social e político em que essas informações estão inseridas. Nesse sentido, o uso de tecnologias computacionais e metodologias ativas, mediado pela DIPAC, desempenhou um papel central na construção de uma postura mais crítica e reflexiva por parte dos alunos.

A pesquisa apontou que os alunos passaram a enxergar o inglês não apenas como uma ferramenta de trabalho, mas como uma forma de interagir com o mundo de maneira mais crítica. O uso de mídias sociais, por exemplo, foi incorporado de forma que os alunos pudessem não apenas consumir conteúdo, mas também produzir e compartilhar suas próprias interpretações, ampliando sua capacidade de análise e participação social.

A inclusão digital também foi fundamental nesse processo. Ao integrar as tecnologias no ensino de forma progressiva e adaptada às necessidades dos alunos, a DIPAC garantiu que todos pudessem se beneficiar das vantagens proporcionadas pelas ferramentas digitais. A inclusão digital é essencial para a promoção da equidade no contexto da EJA, pois permite que os alunos se conectem com o mundo de maneira mais ampla, superando barreiras de

acesso e participação que, de outra forma, os excluirmos das dinâmicas sociais e econômicas contemporâneas.

Diante do exposto, posso afirmar que o design pedagógico da DIPAC teve um impacto significativo no uso intuitivo de metodologias ativas e na inclusão digital dos alunos da EJA. As atividades desenvolvidas sob essa abordagem não apenas promoveram o aprendizado do inglês de forma mais interativa e colaborativa, mas também ajudaram a superar barreiras tecnológicas e a desenvolver o letramento crítico dos alunos. A integração das tecnologias computacionais e digitais no processo pedagógico, facilitada pela DIPAC, foi essencial para garantir que os alunos se tornassem participantes ativos de sua própria educação, adquirindo habilidades que vão além do domínio da língua, preparando-os para uma participação plena na sociedade digital contemporânea.

Esses resultados reforçam a importância de se investir em metodologias que combinem inclusão social e digital com práticas pedagógicas dinâmicas e adaptativas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação transformadora e inclusiva

5.2 Reflexões do professor-pesquisador

- Reflexões do pesquisador sobre a percepção da professora participante quanto à evolução da aprendizagem e das competências dos alunos de inglês na EJA em articulação com o conceito de LEI.

O conceito de LEI propõe uma abordagem pedagógica que visa garantir a acessibilidade e a equidade no ensino de línguas, respeitando as diferentes condições e necessidades dos alunos, especialmente em contextos desafiadores como o da EJA. A partir dos dados da pesquisa e das observações da professora participante, é possível discutir a evolução das competências dos alunos de inglês na EJA em articulação com o conceito de LEI, destacando como uma pedagogia inclusiva promove o desenvolvimento integral dos alunos e responde às suas particularidades.

A professora participante da pesquisa reconhece a diversidade de perfis entre os alunos da EJA, muitos dos quais enfrentaram longos períodos de afastamento da escola e têm diferentes níveis de letramento. Desde o início, a professora destacou as dificuldades dos alunos mais velhos em lidar com o aprendizado de inglês, especialmente aqueles com pouca ou nenhuma familiaridade com as tecnologias digitais e que têm autoestima fragilizada. No

entanto, ao longo do processo, ela observou progressos significativos na evolução das competências linguísticas dos alunos, tanto no que se refere ao domínio da língua quanto à confiança em suas habilidades.

A evolução na aprendizagem foi notada principalmente em atividades que envolviam o uso de metodologias ativas e a integração de tecnologias computacionais e digitais, como o uso de mídias sociais para praticar o idioma. A professora observou que, embora muitos alunos tivessem receios iniciais, o contato contínuo com essas atividades promoveu o desenvolvimento de habilidades linguísticas e digitais de forma conjunta. Esse progresso é essencialmente inclusivo, pois respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno e oferece oportunidades de participação para todos, independentemente de suas limitações anteriores.

O conceito de LEI se articula de forma direta com as necessidades da EJA, onde a inclusão social e educacional é central para o sucesso pedagógico. A LEI reconhece que o ensino de uma língua estrangeira, como o inglês, deve ser adaptado às realidades sociais, culturais e cognitivas dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa que vai além da mera memorização de regras gramaticais. Na EJA, onde os alunos têm experiências de vida variadas e desafios distintos, é fundamental que o ensino de inglês se dê de maneira inclusiva, levando em consideração tanto as barreiras linguísticas quanto as sociais.

A professora, em suas observações, expressou que muitos de seus alunos se sentiam “à margem” da escola, especialmente quando confrontados com o aprendizado de inglês, uma língua que muitas vezes é percebida como elitista e distante da realidade cotidiana deles. Nesse contexto, a aplicação de práticas pedagógicas que se alinham ao conceito de LEI é essencial. O uso de metodologias ativas como atividades colaborativas e contextualizadas ofereceu aos alunos oportunidades para praticar o inglês de forma relevante para suas vidas. Um exemplo é a utilização de mídias sociais para comunicação, algo que conecta o aprendizado da língua ao mundo contemporâneo e digital em que os alunos estão inseridos.

Uma das contribuições mais importantes da abordagem da LEI é a promoção de um ambiente de aprendizagem que não exclui nenhum aluno. A pesquisa mostrou que, ao adaptar o ensino às necessidades dos alunos, a professora conseguiu engajar estudantes que, no início, apresentavam resistência ou dificuldades com o inglês. O conceito de LEI valoriza não apenas o aprendizado formal da língua, mas também a inclusão dos alunos em um processo de formação que reconhece suas experiências e conhecimentos prévios. Assim, a evolução das competências em inglês, segundo a percepção da professora, vai além do domínio linguístico, abrangendo o desenvolvimento de habilidades críticas, colaborativas e digitais (Souza, 2021).

A inclusão digital, que foi uma preocupação central na pesquisa, é outro fator chave na articulação entre o ensino de inglês na EJA e o conceito de LEI. Muitos alunos enfrentaram dificuldades no uso de tecnologias, mas, ao longo do processo, houve um desenvolvimento significativo de sua familiaridade com essas ferramentas, o que foi crucial para o avanço no aprendizado de inglês. Ao integrar as tecnologias de maneira inclusiva, a professora criou oportunidades para que todos os alunos, independentemente de sua proficiência digital inicial, pudessem participar ativamente das aulas, desenvolvendo tanto as competências linguísticas quanto o letramento digital.

A experiência da professora participante mostra que a adoção de práticas inclusivas e adaptativas no ensino de inglês, em linha com os princípios da LEI, tem o potencial de transformar a realidade educacional dos alunos da EJA. O impacto pedagógico vai além do domínio da língua estrangeira e contribui para o empoderamento dos alunos, que passam a se ver como capazes de aprender e de participar de maneira mais ativa na sociedade. Isso está diretamente relacionado ao letramento crítico, outro elemento essencial da LEI, que incentiva os alunos a refletirem criticamente sobre a língua e sua utilização no mundo globalizado.

Ao utilizar atividades colaborativas, digitais e contextualizadas, a professora conseguiu, além de ensinar inglês, estimular também a participação social dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e conectado às suas necessidades e aspirações. Esse é um aspecto central da LEI, que reconhece que o aprendizado de uma língua estrangeira deve ser um processo inclusivo, acessível e transformador, oferecendo aos alunos não apenas uma nova competência linguística, mas também uma ferramenta de inserção social e cultural.

A pesquisa e os dados gerados evidenciam que a aplicação do conceito de LEI no ensino de inglês na EJA é uma estratégia eficaz para promover a inclusão educacional e o desenvolvimento de competências. A evolução dos alunos observada pela professora demonstra que quando o ensino de inglês é realizado de forma inclusiva, levando em consideração as necessidades sociais, digitais e cognitivas dos estudantes, os resultados são transformadores. O uso de metodologias ativas, a integração de tecnologias digitais e a adaptação das atividades pedagógicas ao perfil dos alunos são elementos fundamentais para garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva, que respeita a diversidade e promove o letramento crítico. Assim, o conceito de LEI se mostra essencial para o sucesso do ensino de inglês em contextos como o da EJA, onde a inclusão e a equidade são imperativos pedagógicos.

5.3 Limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

A pesquisa, conduzida sobre o impacto da DIPAC e das metodologias ativas no ensino de inglês para alunos da EJA, trouxe importantes contribuições para o entendimento da inclusão digital e social no processo de aprendizagem de línguas. No entanto, como qualquer estudo, ela apresenta limitações que precisam ser discutidas para que suas conclusões sejam adequadamente contextualizadas. Além disso, com base nos resultados obtidos, são necessárias sugestões para pesquisas futuras, que possam ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema.

5.3.1. Limitações da pesquisa

5.3.1.1. Acesso limitado a tecnologias e infraestrutura escolar

Uma das principais limitações encontradas na pesquisa foi o acesso insuficiente a tecnologias e infraestrutura nas escolas. Embora a DIPAC e as metodologias ativas promovam o uso integrativo de mídias sociais e tecnologias digitais, muitos alunos da EJA enfrentaram dificuldades relacionadas à falta de dispositivos e acesso à internet, tanto em casa quanto na escola. Esse problema restringiu o potencial de implementação plena dessas metodologias, impactando diretamente os resultados da pesquisa. A inclusão digital, um dos pilares da abordagem proposta, foi comprometida pelo contexto estrutural das escolas, que não dispunham de laboratórios de informática ou conexão à internet adequada.

Essa limitação não apenas restringe o uso de tecnologias em sala de aula, mas também influencia a maneira como os alunos interagem com as ferramentas digitais fora do ambiente escolar. A pesquisa não conseguiu avaliar completamente o impacto das tecnologias no aprendizado de inglês em contextos digitais mais amplos, como o uso independente de aplicativos de aprendizado de idiomas ou a interação contínua em mídias sociais fora do ambiente controlado da sala de aula.

5.3.1.2 Foco em um contexto geográfico e populacional específico

Outro ponto de limitação foi o foco em um único contexto geográfico e populacional específico. A pesquisa foi realizada em uma escola da EJA localizada em uma cidade de pequeno porte, com um grupo relativamente pequeno de alunos, o que restringe a

generalização dos resultados. Embora as descobertas sejam valiosas para entender o impacto da DIPAC e das metodologias ativas nesse contexto particular, elas podem não refletir a realidade de alunos em diferentes contextos socioeconômicos, culturais e geográficos.

Escolas urbanas com maior diversidade de estudantes, por exemplo, podem apresentar desafios e oportunidades diferentes no uso de tecnologias digitais e metodologias ativas. A concentração em uma única escola também limitou a possibilidade de comparação entre diferentes modelos de ensino ou entre diferentes níveis de implementação tecnológica e metodológica.

5.3.1.3. Tempo de duração da pesquisa

O tempo relativamente curto de duração da pesquisa também se apresenta como uma limitação. O impacto de mudanças pedagógicas, como a introdução de novas metodologias e o uso de tecnologias digitais, geralmente requer um tempo maior para ser plenamente observado. Embora a pesquisa tenha identificado progressos significativos na familiaridade dos alunos com tecnologias e no desenvolvimento de suas habilidades em inglês, esses resultados podem ser limitados pelo curto período de implementação. Não foi possível observar os impactos de longo prazo dessas práticas, como a retenção de habilidades ou a evolução da autonomia dos alunos no uso de mídias digitais para aprendizado contínuo.

5.3.2. Sugestões para pesquisas futuras

5.3.2.1. Investigar o impacto de longo prazo das metodologias ativas e da DIPAC

Pesquisas futuras devem considerar um período mais longo de observação para avaliar os impactos contínuos e duradouros das metodologias ativas e da DIPAC no ensino de inglês para a EJA. O estudo longitudinal permitiria acompanhar os alunos ao longo de vários semestres, observando não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também mudanças na confiança, autonomia e letramento crítico. Além disso, o impacto de longo prazo no desempenho acadêmico e na empregabilidade dos alunos poderia ser avaliado com mais precisão.

5.3.2.2. Ampliar o estudo para diferentes contextos educacionais

Outra sugestão importante é a ampliação do escopo geográfico e populacional da pesquisa. Investigar como a DIPAC e as metodologias ativas podem ser aplicadas em diferentes tipos de escolas — rurais, urbanas, de grandes centros e regiões mais periféricas — contribuirá para um entendimento mais abrangente de como a inclusão digital e social pode ser promovida em diferentes contextos. Estudos que comparassem o impacto dessas metodologias em diferentes regiões e contextos socioeconômicos forneceriam uma visão mais completa de seus benefícios e limitações.

5.3.2.3. Explorar diferentes ferramentas tecnológicas e plataformas digitais

Pesquisas futuras poderiam também explorar o impacto de diferentes ferramentas tecnológicas no ensino de inglês na EJA. Embora as mídias sociais tenham sido o foco desta pesquisa, outras plataformas digitais, como aplicativos de aprendizado de idiomas, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos interativos, poderiam ser investigadas. A diversidade de ferramentas tecnológicas pode atender a diferentes estilos de aprendizado, o que é crucial em um ambiente tão heterogêneo quanto a EJA.

A investigação sobre como os alunos utilizam essas tecnologias fora do ambiente escolar também seria relevante. Estudos futuros poderiam explorar o uso de tecnologias móveis e aplicativos de aprendizado autônomo, examinando se os alunos da EJA conseguem manter o aprendizado de inglês por meio dessas plataformas em seus contextos pessoais e profissionais.

5.3.2.4. Analisar o papel da formação continuada para os professores

Por fim, é essencial que futuras pesquisas investiguem o impacto da formação continuada dos professores no uso de metodologias ativas e tecnologias digitais. A professora participante da pesquisa destacou a falta de formação específica para lidar com os desafios do ensino de inglês na EJA, o que aponta para a necessidade de capacitação docente como um fator crucial para o sucesso da implementação dessas metodologias. Pesquisas que examinem como a formação continuada pode capacitar melhor os professores para aplicar a DIPAC e outras abordagens inclusivas serão fundamentais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os alunos da EJA.

Embora a pesquisa tenha trazido importantes descobertas sobre o impacto da DIPAC e das metodologias ativas no ensino de inglês para alunos da EJA, as limitações estruturais e contextuais apresentadas mostram que há espaço para aprimoramento e maior exploração do tema. O acesso limitado a tecnologias e a curta duração da pesquisa impuseram desafios à plena implementação das metodologias propostas. Contudo, essas limitações oferecem diretrizes valiosas para futuras pesquisas, que devem focar em um período de observação mais longo, em uma maior diversidade de contextos educacionais, na experimentação com diferentes ferramentas tecnológicas e na formação continuada dos professores. Com essas considerações, será possível construir uma compreensão mais abrangente e profunda sobre como promover uma educação inclusiva, tanto digital quanto social, no ensino de inglês para alunos da EJA.

5.4 À guisa de conclusão

- Análise dos aspectos de inclusão digital e social via DIPAC para ensino e aprendizagem de inglês para alunos da EJA em contexto de uso integrativo de mídias sociais nas perspectivas das metodologias ativas e do letramento crítico.

A DIPAC emerge como uma abordagem inovadora que promove a inclusão digital e social no ensino de inglês para alunos da EJA. Ao integrar mídias sociais e metodologias ativas, a DIPAC oferece um ambiente de aprendizagem dinâmico e flexível, que se adapta às necessidades e realidades dos estudantes, ao mesmo tempo que promove o letramento crítico. A partir dos dados da pesquisa e da fundamentação teórica, é possível discutir como essa abordagem facilita o ensino de inglês na EJA, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo tanto no âmbito digital quanto social.

No contexto educacional contemporâneo, a inclusão digital é um aspecto crucial para a inserção dos alunos na sociedade. Para os estudantes da EJA, que muitas vezes enfrentam barreiras tecnológicas e socioeconômicas, a integração das mídias sociais como ferramenta pedagógica é um meio eficaz de reduzir o fosso digital. A DIPAC, ao incorporar o uso de mídias sociais de maneira integrada e adaptativa, oferece aos alunos a oportunidade de utilizar essas plataformas não apenas como consumidores passivos, mas como participantes ativos no processo de aprendizagem.

Os dados da pesquisa indicam que muitos alunos, embora inicialmente inseguros em relação ao uso das tecnologias, desenvolveram familiaridade com as mídias sociais e

passaram a usá-las como um recurso para praticar o inglês fora da sala de aula. A inclusão digital, nesse sentido, vai além do acesso às ferramentas; ela envolve a capacidade de os alunos utilizarem as tecnologias de maneira crítica e autônoma. Ao proporcionar atividades que incluem o uso de redes sociais, a DIPAC contribui para o desenvolvimento do letramento digital, ao mesmo tempo em que conecta o aprendizado da língua a um contexto real e aplicável ao cotidiano dos alunos.

A implementação de metodologias ativas, como a elaboração de projetos colaborativos e o uso de mídias sociais para a interação em inglês, é facilitada pelo design pedagógico da DIPAC, que se adapta às necessidades individuais dos alunos da EJA. Essas metodologias valorizam o protagonismo do aluno, permitindo que ele participe ativamente da construção do próprio conhecimento, em vez de ser um mero receptor passivo. No contexto da EJA, onde os alunos têm diferentes perfis e níveis de proficiência digital, a flexibilidade da DIPAC é essencial para garantir que todos possam participar das atividades.

A professora participante da pesquisa destacou, em várias ocasiões, que o uso de mídias sociais nas atividades permitiu que os alunos se conectassem mais facilmente ao conteúdo. As plataformas digitais, especialmente as redes sociais, facilitam a interação entre os estudantes e proporcionam oportunidades para praticar a língua em ambientes autênticos. Isso é particularmente relevante para os alunos da EJA, que muitas vezes veem o inglês como uma língua distante e de difícil acesso. Ao inserir o inglês em suas rotinas digitais, a DIPAC promove uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, ao mesmo tempo que desenvolve habilidades colaborativas.

Um dos objetivos centrais da DIPAC ao integrar o uso de tecnologias e metodologias ativas no ensino de inglês é promover o letramento crítico. Para os alunos da EJA, o desenvolvimento do letramento crítico é particularmente importante, pois muitos enfrentam desafios sociais e econômicos que limitam suas oportunidades de inserção social plena. A pesquisa revelou que, ao longo do processo, os alunos começaram a ver o inglês como uma ferramenta não apenas para o trabalho, mas também para a participação ativa em uma sociedade cada vez mais globalizada e digitalizada. O uso de mídias sociais nas atividades permitiu que os alunos praticassem o inglês em contextos reais, como discussões on-line, postagens e interações com falantes nativos. Esse processo não apenas desenvolveu suas habilidades linguísticas, mas também os capacitou a interagir de maneira crítica com os conteúdos que consumiam e produziam nas redes sociais.

A DIPAC, ao promover atividades que envolvem a análise crítica de informações digitais e a criação de conteúdo em inglês, desenvolveu o letramento crítico dos alunos,

capacitando-os a usar o inglês de maneira mais reflexiva e consciente. Os alunos passaram a questionar o conteúdo que consumiam nas redes sociais e a pensar sobre a maneira como o inglês pode ser usado para influenciar, interagir e construir conhecimento. Isso é um aspecto central do letramento crítico, que se alinha diretamente com os objetivos da DIPAC de transformar o aluno em um sujeito ativo e reflexivo no processo de aprendizagem.

Além da inclusão digital, a DIPAC também promove a inclusão social dos alunos da EJA ao oferecer um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo. As metodologias ativas, quando adaptadas às necessidades dos alunos, permitem que todos, independentemente de suas limitações tecnológicas ou educacionais, participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. A professora participante observou que, ao longo da pesquisa, muitos alunos que inicialmente se sentiam inseguros em relação ao aprendizado de inglês passaram a se envolver mais nas atividades, desenvolvendo maior confiança em suas habilidades.

Esse aumento da participação e da confiança dos alunos está diretamente relacionado à inclusão social promovida pela DIPAC. A abordagem adaptativa da DIPAC permite que o professor personalize as atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno, criando um ambiente inclusivo onde todos têm a oportunidade de aprender e contribuir. Isso é particularmente importante na EJA, onde muitos alunos enfrentaram exclusões anteriores no sistema educacional e precisam de uma pedagogia que respeite suas trajetórias e experiências.

A DIPAC desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão digital e social no ensino de inglês para alunos da EJA. Ao integrar mídias sociais e metodologias ativas, a DIPAC facilita o desenvolvimento do letramento crítico e da autonomia dos alunos, oferecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades de cada estudante. A pesquisa mostrou que, ao longo do processo, os alunos desenvolveram maior familiaridade com as tecnologias, melhoraram suas habilidades em inglês e passaram a participar de maneira mais ativa e reflexiva nas atividades, demonstrando o potencial transformador da DIPAC no contexto da EJA.

Dessa forma, a DIPAC não só contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas e digitais dos alunos, mas também promove a inclusão social, criando oportunidades para que todos possam participar de maneira plena e equitativa na sociedade digital contemporânea. Ao garantir que o ensino de inglês na EJA seja inclusivo e adaptativo, a DIPAC se alinha com as demandas do mundo globalizado, preparando os alunos para enfrentar os desafios do futuro de maneira crítica e consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, FJF. Folha Explica, v. 81. São Paulo: **Publifolha**. 2009

AMORIM, MPP. **Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho na EJA: Abordagens, concepções e vivências**: Universidade Federal de Minas Gerais, Educação, Belo Horizonte, 2019.

ANDRADE, MEB. Alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, p. 83-113, 2016.

ANDROTTI, V; WARWICK, P. Engaging students with controversial issues through a dialogue based approach. **CitizED**. Canterbury, p. 1- 14. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/276975/Engaging_Students_With_Controversial_Issues_Through_a_Dialogue_Based_Approach_2007_ Acesso em: 13 fev. 2024

ARANHA, MSF. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, 2002.

ARAÚJO, JJ. **O software GeoGebra numa proposta de formação continuada de professores de matemática do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017

ARROYO, MG. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, MG. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2007.

ARROYO, MG. **Currículo território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, MG . **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares?** Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <www.reveja.com.br/revistas/0/artigos>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BAKHTIN, M. **Diálogo I. A questão do discurso dialógico. Os gêneros do discurso**, São Paulo: Editora 34. 2016. 196 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 1977.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BATELA NETO, P. **Melhorias no Ensino ou Inovações Conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAYNHAM, M. Literacy practices. London: Longman. 1995.

BEISEGEL, CR. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, CE. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1979.

BERNSTEIN, K; et al. Introduction to special issue: Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. **L2 Journal**, Berkeley v. 7, n. 3, p. 1-14. 2015.

BONA, BO. **Análise de Softwares educativos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Luterana do Brasil. Carazinho, RS – Brasil. 2009. Disponível em www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID71/v4_n1_a2009.pdf. Acesso em 22 dez. 2024.

BORDIEU, P. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA VI – Marco da Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/civil/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ab_2011-2014/2013/lei12796.html. Acesso em: 1º mar. 2014.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/> . Acesso em: 07 junho. 2022.

BRASIL. IBGE. **Nomes do Brasil**. Distrito Federal, Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/> . Acesso em: 11 nov. 2018.

CARRANO, P. **Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em: 07 junho 2022.

CASTILHO, APL. **A articulação entre o Mundo do Trabalho e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões** sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18>. Acesso em: 13 jun. 2017

CERVETTI, G; PARDALE, M; DAMICO, J. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **International Reading Association**. Chicago, v. 4, n. 9, p. 80-90, set, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 8 jan. 2019.

CELANI, MAM. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º. e 2º. Graus. In: ABRALIN. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. v. 1. Maceió: Imprensa Universitária, 1996.

CHARAUDEAU, P. Discurso das mídias. Patrick Charaudeau; tradução: Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. – 2ª ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013

COPE, B; KALANTZIS, M; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. **Assessment in Education**. v. 10, n. 1, p. 15 – 26, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The teacher as designer: pedagogy in the new media age. **College of Education**, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA, v. 7, n. 3, p. 200 – 222, 2010.

CORTADA, S. **EJA – Educação de Jovens e Adulto e seus diferentes contextos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

CRESWELL, JW. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed,. 2007.

CURY, CRJ. **Legislação Educacional Brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, CRJ. Por uma nova educação de jovens e adultos. IN: TV Escola, Salto para o futuro. **Educação de Jovens e Adultos: continuar . . . e aprender por toda a vida**. Boletim, 20 a 29 de set. 2004. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em 4 de set. 2021

DENZIN, NK.; LINCOLN, YS. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, VL.; KOBOLT, ME. Reflexões sobre o tratamento da inclusão em duas coleções didáticas de língua estrangeira do PNLD. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23732/23732.PDFXXvmi> acesso em 2023.

DI PIERRO, MC.; JOIA, O; RIBEIRO, VM. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

DUFF, PA. research Approaches in Applied Linguistics. In.: KAPLAN, R. (ed.) **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. New York, USA: Oxford. University Press, 2002, pp 15-23.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social** – 5ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FONSECA, L. **Tecnologia na Escola**. 2001. Disponível em: <http://www.aescola.com.br/aescola/seções/20tecnologia/2001/04/0002>. 2001 Acesso EM 22 abr. 2024.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Glucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FURTADO, QVF. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: Produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015. 262 p.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: www.paulofreire.org. Acesso em: 26 dez. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois**. Revista de Informação do Seminário- RISA, Angicos, RN, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: 06 de mar. 2024.

GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2.ed. London: Taylor & Francis. 1996.

GLADCHEFF, AP; ZUFFI, EM; SILVA, DM. Um Instrumento para avaliação da qualidade de *softwares* educacionais de Matemática para o ensino fundamental, **Anais do XXI**

Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, WIE'2001, Anais da XXI SBC - Fortaleza: CE, 2001.

HADDAD, S. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

HADDAD, S; DI PIERRO, MC. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000.

HESS, N. **Teaching Large Multilevel Classes**. Cambridge University Press, 2001.

JANKS, H. Language, power and pedagogies. In: HORNBERGER, Nancy; MCKAY, Sandra (orgs.). **Sociolinguistics and language education**. Bristol: Multilingual Matters, 2010 p. 40-61

JORDÃO, CM. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico—farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p.69-91

JUNIOR, VMS **Letramento Digital: O Uso das Mídias Digitais No Ensino de Língua Portuguesa na EJA**: Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

LAHIRE, B. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. In: **Repères**, 9, Activités métalinguistiques à l'école. Paris: INRP – Département Didactiques des Disciplines, 1994, p. 15-27.

LANKSHEAR, C; MCLAREN, P. **Critical literacy**: Politics, praxis, and the postmodern. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, VJ. Para que estudar inglês, profe? Auto-exclusão em língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

MAMEDE-NEVES, MAC. **Jovens em rede**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2008. (Relatório de Pesquisa Institucional CNPq).

MANTOAN, MTE. **O desafio das diferenças nas escolas**. MANTOAN, M. T. E. (org.). Petrópolis /RJ: Editora Vozes, 2. ed., 2009

MENEZES DE SOUZA, LMT. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011. p.128-140.

MERCADO, LPL.; SILVA, IP. **Objetos virtuais de aprendizagem na formação de Professores semipresencial e a distância on-line**. 2008. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2008/tc/59200871501PM.pdf. Acesso em junho de 2016.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 287-324. 2008

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n 2843/2016**. Organiza o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no cenário da Rede estadual de ensino. 13 de janeiro de 2016.

MINAS GERAIS. Agência Minas. **Secretaria de Educação reorganiza o Ensino Médio noturno e Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-reorganiza-o-ensino-medio-noturno-e-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Agência Minas. **Resolução SEE nº 2843/2016**. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2016.

MINAS GERAIS. Agência Minas. **Resolução CEE nº 444/2001**. Regulamenta, para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, CEE, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.234, de 23 de novembro de 2019**. Dispõe sobre as Matrizes Curriculares das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CADERNO_PEDAGOGICO_EJA.pdf. Acesso 26 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 19-07-2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 19-07-2016.

MITRE, SMI; SIQUEIRA-BATISTA, R; GIRARDIDE MENDONÇA, JM; MORAIS-PINTO, NM; MEIRELLES, CAB; PINTO-PORTO, C; MOREIRA, T; HOFFMANN, LMA. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MORAN, JM. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Papirus, 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017. p. 22-49.

MOREIRA, MA. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: **Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, 1997, Burgos, Espanha. Actas. Burgos: ENAS, 1997.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. 14ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, IB. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar em revista, 2007.

OLIVEIRA, MK. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. [S.l: s.n.], 2007. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>. Acesso em 24 jan. 2025.

PARREIRAS, VA. **“Dinâmica Interacional” Para Gerenciamento De Aprendizagem De Língua Estrangeira Baseada Na Teoria Da Complexidade**. 2019.

PARREIRAS, VA. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Metodologia Ativas a partir do Ensino Fundamental II**. 2020.

PAIVA, J; MACHADO, MM.; IRELAND, TD. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/Organização das Nações Unidas para educação, a Ciência e a cultura, 2007. (Coleção Educação Para Todos, v.1).

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

RAMOS, R. **Inclusão na Prática: Estratégias Eficazes para a Educação Inclusiva**. 3. ed. Editora Summus, 2016.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RUDIO, FV. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 42 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno** Revista Famecos, Porto Alegre, dez. 2005, p. 23-32.

SILVA, JMPA. **Representações Sociais na Educação de Jovens e Adultos: as vozes do protagonista** ' 07/10/2016 undefined f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Campus I

SILVA, RC. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - PUC-Rio. Rio de Janeiro.

SOARES, L; GIOVANETTI, MAGC; GOMES; NL (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, L. SILVA, FR. **Educação de Jovens e adultos preparando a VI CONFITEA e pensando o Brasil**. 2008. Disponível em www.reveja.com.br. Acesso em abril, 2023.

SOUZA, GR. **Por uma Língua Estrangeira Inclusiva: O Letramento Crítico e a Teoria da Complexidade no Ensino de Inglês**. 2020. 313p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, GR. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o Letramento Crítico em uma turma de aceleração**. 258f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2014.

VALENTE, JA. (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1993.

VALENTE, JA. (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, JA. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

VALENTE, JA. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem**. In: ALMEIDA, M.E.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

VALENTE, JA. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017. p. 50-71.

VASCONCELOS, ALM. **Contribuições do Letramento Digital para a Inclusão Social de Estudantes da EJA e do PREOEJA**: Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2014.

VIEIRA, MMF; ZOUAIN, DM. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ANEXOS

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Para participante maior de idade)

CAAE:_____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em__de____de20__

Prezado(a) participante _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “**MÍDIAS SOCIAIS E SOFTWARES EDUCATIVOS NO ENSINO DE INGLÊS NA EJA: letramento crítico e inclusão social e digital via Metodologias Ativas**”. Este convite se deve ao fato de seu filho ser aluno(a) na EJA anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal João Marques Machado, em Itatiaiuçu/MG, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é **Edson André Barbosa**, RG nº **86941798653**, matrícula nº **20215003070**, aluno(a) regularmente matriculado no **Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens**, na Área de concentração “**Tecnologias e Processos Discursivos**”, na Linha de pesquisa III: “**Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia**”, sob orientação do professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras do(a) **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)** do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Estudos de Linguagens, declaro que participarei como pesquisador(a) responsável. A pesquisa refere-se à formação **letramento crítico e inclusão social e digital aos alunos da EJA via Metodologias Ativas**, tendo como objetivo geral analisar aspectos de inclusão digital e social via Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC para ensino e aprendizagem de inglês para alunos da EJA em contexto de uso integrativo de mídias sociais e softwares educacionais nas perspectivas das metodologias ativas e do letramento crítico.

Acredito que o uso de metodologias ativas (ensino híbrido; sala de aula invertida; DIPAC, etc.) pode influenciar positivamente em termos de aumento do protagonismo dos alunos, bem como dos fatores motivação, agenciamento e investimento nos contextos integrativos dos recursos digitais/ computacionais, possibilitando um desenvolvimento satisfatório da aprendizagem do aluno da EJA, motivando a aprendizagem e a permanência deste aluno na escola.

Como fases da pesquisa, a geração dos registros foi planejada para acontecer em quatro momentos:

- > questionário inicial semiestruturado, com questões abertas que envolvam os seguintes temas: a) aprendizagem de língua estrangeira, b) conhecimento necessário, c) motivação e d) inclusão), aos alunos participantes da pesquisa, (Apêndice F– parte A).;
- > entrevista semiestruturada com a professora via chamada de videoconferência pelo Google Meet. (Apêndice G – parte B);
- > questionário final semiestruturado aos alunos participantes da pesquisa, com questões abertas que possibilitem aos alunos responderem comparando a evolução da proposta desenvolvida em sala de aula utilizando a DIPAC com as suas experiências de aprendizagem anteriores;
- > entrevista semiestruturada final com os participantes sobre a prática, evolução e participação no processo de aprendizagem. (Apêndice I -parte C).

OBS.: Não serão realizados registros de imagens a fim de resguardar o anonimato dos participantes.

Você irá contribuir para a realização da pesquisa ao aceitar participar dela. Isso significa autorizar o uso dos dados gerados pela interação do próprio participante com o professor, o sistema e os dispositivos e recursos disponíveis (móveis, digitais ou virtuais), instrumentos, material ou qualquer outra ferramenta pedagógica, durante o desenvolvimento das atividades, no período de realização da pesquisa. Da mesma forma, o/a participante pode aceitar ou não responder aos questionários e participar das entrevistas, envolvendo os fatores de seu protagonismo nos contextos de desenvolvimento da competência comunicativa. O lugar, dia e hora serão definidos de acordo com a disponibilidade e conveniência do(a) participante, de forma a não atrapalhar o horário da sua aula e/ou seus compromissos. Ao aceitar participar desta pesquisa e assinar este termo, você também concorda na utilização dos registros gerados pelos questionários e entrevistas dos quais você participará.

Esta pesquisa pode apresentar alguns riscos mínimos de constrangimentos ou de desconfortos em relação às questões a serem abordadas nas tarefas, atividades, dinâmicas de interação, nos questionários ou nas entrevistas. Lembramos, que o participante será convidado a dar opiniões e refletir sobre os problemas do seu entorno, e, por conseguinte, mostrar autonomia de ação e de decisão durante a realização das atividades. Nesse caso se as questões a serem abordadas nas tarefas, atividades ou dinâmicas de interação, ou, tanto nos questionários quanto nas entrevistas gerar algum tipo de desconforto, o/a participante tem a liberdade de optar por não responder. Ele/ela também pode responder a qualquer pergunta abordada no questionário ou na entrevista, ou deixar a pesquisa quando quiser. Em outras

palavras, a participação à pesquisa é ao critério do participante: parcial ou totalmente, desde que não se sentir constrangido(a) por qualquer motivo. Além disso, prometo falar de forma clara e lentamente para facilitar a sua compreensão, e caso não compreenda a pergunta, irei repeti-la ou fazê-la novamente. Durante todo o processo de coleta e de registros dos dados, também oferecerei um espaço de conversa sobre os objetivos (geral ou específicos) da pesquisa para que o/a participante a entenda melhor. Por outro lado, existe o compromisso de que a metodologia de observação não seja aplicada aos alunos não-participantes da pesquisa (não serão observados) e nenhum dado deles será utilizado.

A pesquisa não oferece benefícios diretos de qualquer espécie. Entretanto existe, a expectativa de que a participação às diferentes atividades, aos projetos, às seções de entrevista e aos questionários possa levá-lo(a) a refletir sobre os temas escolhidos, o que tem potencial para que ele(a) se conheça melhor, e principalmente, para que compreenda como a sua competência comunicativa foi desenvolvida ao longo da pesquisa. Além disso, a sua contribuição será muito importante para o pesquisador e, possivelmente, para a comunidade científica, na área de Linguística Aplicada, principalmente, para o ensino e a aprendizagem de inglês como segunda Língua.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;

- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail edinhoeduca@yahoo.com.br, telefone (31) 991928087, pessoalmente ou via postal para Rua Santos Dumont, nº 034, Bairro Retiro, Cidade/UF: Nova Lima / MG

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao orientador Dr. Vicente Aguiar Parreiras¹ (CEFET-MG) ou à coorientadora Dr^a. Rita Cássia Augusto² (COLTEC/ UFMG); ou ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, Nº 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

1 Lotado na sala 444 da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSling) do CEFET-MG, ou por e-mail: vicentearchives@gmail.com ou vicenteparreiras@gmail.com;

2 Lotada na sala 321 do Setor de Línguas Estrangeiras do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/ UFMG), ou por e-mail: atirazlin@gmail.com.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa, conforme estabelecido neste TERMO.

Também, () autorizo a gravação de áudio da sua fala, () autorizo a gravação da sua imagem e () autorizo a utilização da sua imagem para fins acadêmicos.

Assinatura do responsável do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço

postal, no espaço a seguir:

Anexo II – Declaração de compromisso do pesquisador

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Eu, Edson André Barbosa, do(a) Posling – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, declaro que participarei como pesquisador(a) responsável no projeto intitulado **MÍDIAS SOCIAIS E SOFTWARES EDUCATIVOS NO ENSINO DE INGLÊS NA EJA: letramento crítico e inclusão social e digital via Metodologias Ativas**, sob minha responsabilidade.

Declaro ter ciência dos aspectos éticos contidos na Resolução CNS nº 466/2012, Resolução CNS nº 510/2016 e Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Comprometo-me a:

- (i) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (item 3.3.c da Norma Operacional CNS nº 001/2013);
- (ii) divulgar os resultados do estudo para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos (item 3.4.1.14 da Norma Operacional CNS nº 001/2013);
- (iii) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante da pesquisa (item XI.2.g da Resolução CNS nº 466/2012);
- (iv) retornar aos participantes da pesquisa os benefícios dela resultantes, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (item 3.3.d da Norma Operacional CNS nº 001/2013);
- (v) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (item IV do Art. 28 da Resolução CNS nº 510/2016).

Belo Horizonte, 10 de julho de 2023
Local, data.

Edson André Barbosa.
Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexo III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (No caso do menor entre 15 e 17 anos)

Olá, Chamo-me Edson André Barbosa, sou aluno de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Estou realizando uma pesquisa para saber como se dá a formação letramento crítico e inclusão social e digital dos alunos da EJA via Metodologias Ativas. Sabemos que você é aluno(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Marques Machado.

Sabemos também o quanto é importante tratar desses temas com você e saber das suas opiniões (avaliações e autoavaliações) em relação a esse tema, durante o processo de formação do letramento crítico, tendo como objetivo geral analisar aspectos de inclusão digital e social via Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC para ensino e aprendizagem de inglês para alunos da EJA em contexto de uso integrativo de mídias sociais e softwares educacionais nas perspectivas das metodologias ativas e do letramento crítico. Como objetivos específicos, selecionei:

(1) identificar os usos que os estudantes da EJA fazem de mídias sociais e analisar os possíveis obstáculos enfrentados pelo professor no processo de ensino de inglês para esses alunos no digital e social;

(2) propor atividades e um plano de ação pedagógico incluindo a DIPAC como design pedagógico facilitador do uso intuitivo de Metodologias Ativas pelo professor incorporando o uso das mídias sociais e softwares educativos para o ensino inclusivo social e digitalmente de inglês na EJA, nas perspectivas de Metodologias Ativas e o Letramento crítico; e

(3) apresentar reflexões do pesquisador sobre a percepção da professora participante quanto à evolução da aprendizagem e das competências dos alunos de inglês na EJA em articulação com o conceito de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI). Já conversamos com seus pais e eles concordaram em convidarmos você a participar desta pesquisa com a gente.

Vou te explicar tudo o que precisará fazer. Você deve ler atentamente e depois disso, você poderá dizer se quer ou não nos ajudar. Aos sujeitos da pesquisa, os benefícios da investigação são: 1. A possibilidade de ampliar o desenvolvimento de letramento crítico e inclusão social e digital aos alunos da EJA via Metodologias Ativas subjacentes à Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC para ensino e aprendizagem de inglês para alunos da EJA em contexto de uso integrativo de mídias sociais e softwares

educacionais, por meio de práticas pedagógicas estimulantes e significativas para a vida, e, sobretudo, da ampliação de um olhar disruptivo para além dos muros da escola;

2. A possível superação das dificuldades encontradas no processo de compreensão textual. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científicos-acadêmicos, mantendo-se a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

3. Planejo oferecer à comunidade docente uma série de oficinas totalmente gratuitas, via transmissão ao vivo pelo Canal INFORTEC no YouTube, dentro do projeto de extensão comunitária denominado CACD (CEFET Aberto à Comunidade Docente), com foco no desenvolvimento de letramento crítico e inclusão social e digital aos alunos da EJA via Metodologias Ativas subjacentes à Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC para ensino e aprendizagem de inglês para alunos da EJA em contexto de uso integrativo de mídias sociais e softwares educacionais. - Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você tem diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa.

Assim, lhe é garantido: - A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados relativos à sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- O acesso aos resultados da pesquisa;

- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável. Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e- mail edinhoeduca@yahoo.com.br, telefone (31) 99192-8087, pessoalmente ou via postal para Rua Santos Dumont, nº 34, Bairro Retiro, Cidade/UF: Nova Lima.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h. Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

APÊNDICE

Apêndice A- Questionário inicial para os alunos (roteiro/guia)

(questões abertas que envolvam os seguintes temas: a) aprendizagem de língua estrangeira, b) conhecimento necessário, c) motivação e d) inclusão)

1. Qual é a sua idade? () Menos de 25 () Mais de 25
2. Quanto tempo você ficou afastado da escola?
3. O que levou ao seu afastamento da escola?
4. Qual foi a sua motivação para o retorno?
5. Em seu ponto de vista, qual é a vantagem em frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
6. Você gosta ou tem interesse em aprender a língua inglesa? Se sim, relata o motivo.
7. Para você saber inglês é importante atualmente? Explique o motivo.
8. Você acha importante ter e aprender o inglês na EJA? Por quê?

Apêndice B- Questionário para o professor (roteiro/guia)

(para identificar o perfil do professor – questões que compreendem informações sobre a formação acadêmica e continuada do profissional, sobre suas concepções da modalidade do ensino EJA, sua prática pedagógica na EJA, sua preocupação com as peculiaridades dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino e se a tipologia de atividades que ele usa na EJA difere da que ele/a usa no ensino regular)

1. Qual é a sua formação Acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua como professora de língua inglesa?
3. Já participou de formação continuada para o ensino no Segmento da EJA? Se sim, quando foi?
4. Já teve interesse em fazer alguma formação para o segmento da EJA?
5. Qual é a sua experiência como professor (a) na EJA? Já desenvolveu alguma prática exitosa no ensino de inglês com esses alunos?
6. As tipologias de atividades para a EJA divergem do ensino regular, assemelha ou são a mesma coisa?
7. Conte-nos sobre o perfil de sua turma e as condições tecnológicas de que você dispõe para realizar as suas aulas.
8. Na sua formação você teve contato com as teorias contemporâneas de aprendizagem? E em sua formação continuada?
9. Você desenvolve atividades que considera interativas em sala de aula? Se sim, faça um breve relato das dificuldades encontradas, condições exitosas e verificações que considere relevantes.

Apêndice C- questionário final semiestruturado aos alunos (roteiro/guia)

(questões abertas que possibilitem aos alunos responderem comparando a evolução da proposta desenvolvida em sala de aula utilizando a DIPAC com as suas experiências de aprendizagem anteriores).

- a) Como você se sentiu ao realizar as propostas desenvolvidas em sala?
- b) Você notou avanço em sua aprendizagem com a metodologia usada em sala?
- c) Ao elaborar a sequência didática foi utilizado a DIPAC, você pode perceber que a sua aprendizagem e a interação com seus colegas de classe houve avanço? Explique o motivo.
- d) A proposta utilizada foi mais interessante para a dinâmica de sua aprendizagem?
- e) Como vocês se sente agora, depois de ter passado por essas experiências na classe?

Apêndice D- entrevista semiestruturada final (roteiro/guia)

(questões abertas que possibilitem aos participantes responderem sobre a prática, evolução e participação no processo de aprendizagem)

Questionário final – (Professor)

1. Após conhecer e analisar a metodologia DIPAC, qual foi a sua percepção a cerca desse assunto?
2. E como impactou em sua prática e / ou rotina em sala de aula?
3. A DIPAC trouxe outras possibilidades para ser aplicada em sala melhorando o ensino e a participação do aluno da EJA?

Questionário final – (Aluno)

1. Você notou que a sua aprendizagem melhorou e que as aulas foram mais dinâmicas?
2. Você teve mais interesse em aprender e participar das aulas usando esse formato de aprendizagem?
3. O que poderia ser melhorado para que a aprendizagem seja mais exitosa?