

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E CONTEXTUALIZADAS: O ENSINO DE INGLÊS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Elaine Cristina Marinhuk <sup>1</sup>  
Rosângela Maria de Almeida Netzel <sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente relato de experiência descreve a atuação docente no ensino de Língua Inglesa à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública localizada no município de Porto União–SC, de março a dezembro de 2025. A EJA caracteriza-se pela diversidade de trajetórias educacionais e sociais, reunindo estudantes que retornam ao ambiente escolar após períodos de afastamento e que enfrentam desafios relacionados à conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades pessoais, demandando práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. O objetivo desta experiência foi promover a inclusão e favorecer a aprendizagem da Língua Inglesa por meio de estratégias pedagógicas lúdicas e da adaptação de atividades, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. Metodologicamente, foram desenvolvidas atividades como jogos pedagógicos, dinâmicas interativas e adaptações de conteúdos, com o intuito de ampliar o engajamento e a participação dos estudantes. Observou-se, ao final das práticas, que os estudantes evidenciaram maior interesse, motivação e envolvimento nas aulas, de modo que essa experiência refletiu positivamente no processo de aprendizagem e contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da permanência escolar. Indica-se, ainda, que a adoção de práticas pedagógicas inclusivas favoreceu a construção de um ambiente acolhedor, promovendo o desenvolvimento linguístico e social dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Língua Inglesa, Educação Inclusiva.

### **INTRODUÇÃO**

A EJA é uma modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Brasil, 1996, art. 37). Trazendo a oferta de conclusão escolar para jovens, adultos e idosos. O acesso à educação é o primeiro passo para que esses cidadãos tenham seus direitos garantidos.

Para que esse direito seja efetivamente assegurado, é fundamental que os estudantes estejam inseridos no processo educacional de forma ativa, o que possibilita a ampliação de suas potencialidades. Nesse contexto, o professor desempenha papel essencial ao organizar o

<sup>1</sup>Mestranda em Educação Inclusiva no programa PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, [elainemarinhuk@yahoo.com.br](mailto:elainemarinhuk@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL; Professora de Ensino Superior na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, *Campus* União da Vitória/PR; Docente credenciada junto Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, pela UNESPAR, [rosangela.netzel@unespar.edu.br](mailto:rosangela.netzel@unespar.edu.br).



planejamento e propor estratégias pedagógicas que considerem a diversidade de trajetórias, conhecimentos e necessidades presentes em uma mesma turma. Dessa forma, a inclusão escolar constitui um elemento indispensável no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA -, configurando essa modalidade como um instrumento de promoção da equidade educacional e social.

O relato que constitui este trabalho tem como objetivo descrever e refletir sobre a atuação docente no ensino de Língua Inglesa à Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental. Para tanto, fundamenta-se na abordagem qualitativa, por buscar compreender, interpretar e dar sentido às experiências educacionais na EJA em relação à promoção da inclusão escolar.

## **METODOLOGIA**

O presente relato de experiência, relacionado à atuação docente no ensino de Língua Inglesa para a Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental, descreve iniciativas realizadas junto a uma escola da rede pública localizada no município de Porto União, Santa Catarina. Essas práticas ocorreram durante o ano letivo de 2025, correspondente a dois períodos letivos, pois cada semestre conta como um período, nesse sistema de ensino. Organiza-se um trabalho qualitativo diante dos dados apresentados, relacionando teorias e práticas educacionais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa preocupa-se com o processo e não apenas com os resultados, sendo apropriada para estudos que envolvem práticas pedagógicas e percepções subjetivas. Desse modo, as experiências vivenciadas em sala de aula podem ser analisadas com olhar dessa natureza, por contemplarem reflexões com potencial para gerarem reflexão e aprimorarem práticas futuras. Nesse sentido, as descrições aqui realizadas são concomitantes a reflexões quanto a possibilidades e desafios que envolvem o contexto em que ocorreram.

A pesquisa surgiu a partir da identificação das necessidades pedagógicas dos estudantes, o desenvolvimento do planejamento das intervenções didáticas, bem como a aplicação das atividades em sala, posteriormente a reflexão dos resultados obtidos, caracterizando-se como uma pesquisa-ação conforme Thiollent:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um



problema coletivo, havendo o envolvimento cooperativo dos pesquisadores e dos participantes que representam a situação ou o problema (Thiollent, 2009, p. 16).

A coleta de dados se deu por meio de observações sistemáticas da prática docente, análise das atividades desenvolvidas, aplicação de sondagem diagnóstica inicial, roda de conversa e acompanhamento contínuo da participação e desempenho dos estudantes nas propostas pedagógicas. Os registros foram analisados de forma interpretativa, buscando identificar indícios de inclusão, desenvolvimento da autonomia e aprendizagem em língua inglesa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA é uma importante modalidade educacional que promove a garantia do direito à aprendizagem para pessoas que não concluíram seus estudos em outras fases da vida por diferentes circunstâncias. O Brasil é um país marcado por desigualdades e a EJA atua como um instrumento de promoção da cidadania. Conforme o Ministério da Educação:

“A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante política de inclusão social, voltada para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. Essa modalidade visa assegurar o direito à educação e promover a equidade no sistema educacional brasileiro” (Brasil, 2008, p. 05).

Segundo Arroyo (2005, p.17) a “EJA não deve ser entendida apenas como uma forma de reparação educacional, mas como uma política pública comprometida com a justiça social, ao reconhecer e valorizar os saberes e trajetórias de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos historicamente excluídos da escola”. Dessa forma, é necessário valorizar as vivências e os saberes desses sujeitos, para que a garantia do direito à educação seja efetiva e que se construam pontes para que eles possam, de fato, sentirem-se incluídos no ambiente e nas propostas que a EJA envolve.

Na prática de professores de EJA, é comum que estejam presentes estudantes com realidades sociais dotadas de desafios. Tais situações podem estar associadas a vivências decorrentes do afastamento em relação à escolaridade.

As dificuldades de aprendizagem entre jovens e adultos que retornam à escola estão frequentemente relacionadas a lacunas formadas ao longo do tempo fora do ambiente escolar, refletindo-se de maneira diversa nas diferentes áreas do



conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa e outras disciplinas Soares (2002, p. 45).

Esse período de afastamento pode gerar insegurança para os educandos que estão retornando aos estudos. Para que esse processo de retomada seja significativo, é necessário que o educador considere fatores como o ritmo de aprendizagem e o conhecimento que esse aluno já pode ter sobre o tema proposto, ou sobre algo que possa ser relacionado a ele. A contextualização da proposta educacional com a realidade do aprendiz também pode favorecer a participação ativa, fortalecer a autoestima e motivar os estudos.

Diante de casos como o que se observa em tais contextos, Reis (2023) afirma que há uma complexidade que envolve essa modalidade educacional, manifestada em dimensões múltiplas, que vão de questões pedagógicas até fatores com maiores implicações, como de fundo social e econômico. Assim, é possível indicar que os educandos que frequentam a EJA podem vivenciar grandes desafios em suas vidas, na busca de conciliar trabalho e estudo, além de existirem muitas lacunas na conjuntura educacional, que influenciam as histórias que eles já têm com a escola. Além disso, a adaptação a ambientes formais de ensino aprendizagem, em um período da vida em que já têm outros interesses sociais e outras responsabilidades, em muitos casos, após um tempo de afastamento em relação a essas instituições, também pode representar um desafio. Nesse sentido, “a reflexão aprofundada sobre esses desafios se torna premente para a efetividade das estratégias educacionais direcionadas a esse público específico” (Reis, 2023, p. 3).

Sendo assim, como resultado da reflexão docente contínua, as práticas pedagógicas inclusivas podem emergir como possibilidades para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem desses alunos, de modo que os mesmos se sintam motivados a frequentar as aulas, apesar de suas dificuldades educacionais e questões particulares. O diálogo também precisa se fazer presente durante todo o processo, o que pode permitir maior conhecimento da realidade desses educandos. Dessa maneira, o conhecimento pode ser construído a partir dessas intervenções e reflexões.

Para o ser humano, aquilo que toma um caráter de interação, de leveza e de importância coletiva, pode despertar interesse de maneira mais efetiva. Nesse sentido, a colaboração desponta enquanto um elemento a favorecer o processo de validação e de valorização de saberes sociais..

Diante disso, Araújo e Aquino (2025) afirmam que:



A aprendizagem colaborativa pode ser compreendida como uma construção social do conhecimento em que estudantes com diferentes vivências, repertórios e individualidades negociam e constroem significados e saberes. Tem-se, então, o diálogo colaborativo, a reflexão crítica e a ação conjunta como elementos fundamentais para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e para a formação cidadã (Araújo e Aquino, 2025, p.159).

Na busca dessa construção colaborativa no processo de ensino e aprendizagem, por meio de pontes entre os saberes prévios e os objetos de conhecimento, a ludicidade pode ser um fator positivo, que venha a colaborar com as propostas docentes. Nesse sentido, Albuquerque e Henz (2023) consideram que “o lúdico enquanto estratégia didática contribui significativamente na aprendizagem do aluno, desenvolvendo seus conhecimentos e a sua compreensão de mundo” (Albuquerque e Henz, 2023, p. 94). A partir desses apontamentos, e da experiência vivenciada na docência da EJA, é possível considerar as estratégias lúdicas como elementos capazes de colaborar com objetivos em diferentes componentes curriculares, inclusive no que diz respeito à Língua Inglesa.

Na mesma perspectiva, propiciar que os educandos se sintam pertencentes é indispensável para que os mesmos se sintam valorizados:

A EJA representa uma estratégia fundamental de inclusão social e educacional, pois oferece uma segunda oportunidade àqueles que, por diversos motivos, foram excluídos do processo regular de escolarização. Mais do que acesso ao conteúdo, ela proporciona acolhimento, reconhecimento de saberes e valorização das trajetórias de vida dos sujeitos (Arroyo, 2007, p. 99).

A apropriação de conteúdos, dessa forma, figura como um dos aspectos da EJA, ao lado de outros, que podem potencializar a aprendizagem. Nesse contexto, mais do que em outros segmentos educacionais, como nos que os estudantes ainda não têm muitas vivências sociais para compartilhar, é possível colaborar para que o aprendiz possa estabelecer relações entre conhecimentos que já domina e aqueles que são ministrados na escola. No entanto, para que se chegue a isso, são muitos os obstáculos a superar, em especial a efetiva percepção dos educandos quanto à genuína valorização em relação ao que o estudante traz como conhecimento prévio.

Freire (1996, p. 25), quanto à ampliação dos saberes desses educandos, destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Sendo assim, não basta apenas depositar o conhecimento, é preciso todo um processo de construção do saber envolvendo o aluno, para que ele se sinta pertencente e perceba que realmente faz parte do processo educacional em que está inserido como um agente ativo, crítico e responsável na aprendizagem. Assim, o ensino de Língua Inglesa na



EJA constituiu-se como um espaço de troca de experiências, valorização do conhecimento prévio dos estudantes e compreensão da escuta como condição para a construção coletiva do conhecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na prática vivenciada junto ao ensino de inglês para a EJA, a organização curricular da instituição seguia o regime de aceleração da aprendizagem, no qual os estudantes cursaram dois anos escolares em um único ano civil, correspondendo à conclusão de um ano letivo a cada semestre. Nesse formato, cada bimestre equivalia a um ano escolar completo, o que exigia um planejamento pedagógico mais dinâmico e estratégias de ensino que atendessem às especificidades desse processo formativo intensificado.

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública que oferta a modalidade de EJA no período noturno, nos meses de março a dezembro do mesmo ano, com estudantes do Ensino Fundamental anos finais do 8º e 9º ano, sendo uma turma bisseriada. A turma era composta por estudantes de idades variadas entre 15 a 18 anos. A maioria das matrículas vindas por determinação judicial, poucas efetuadas por vontade própria dos pais ou responsáveis, visto que em casos de estudantes menores de idade um responsável precisaria fazer a matrícula. Naquele período, somente um aluno maior de idade efetuou sua matrícula por vontade própria.

Os aprendizes tinham histórias de vida diferenciadas: a maioria apesar da menor idade trabalhava fora, alguns viviam em um abrigo para menores, outros vinham de famílias muito carentes, outros vinham de localidades muito afastadas, bairros periféricos e geralmente traziam consigo histórias de vida marcadas por desigualdades e dificuldades sociais. O grupo apresentava significativa diversidade em relação às necessidades educacionais. Dentre os estudantes, havia um caso com diagnóstico médico formalizado de esquizofrenia, além de outros que demonstravam indícios de possíveis transtornos ou dificuldades que impactam o processo de aprendizagem, ainda sem avaliação clínica conclusiva.

Essa realidade evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis às particularidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem presentes nas turmas. Tal prática vai ao encontro de ideias como as de Freire (1996, p. 25), ao indicar o ensino como a criação de possibilidades de construção de conhecimentos, de modo a abrir espaço para o pertencimento dos estudantes à cultura letrada. Ao trabalhar com a EJA, o professor precisa ter em mente que seus estudantes vêm de uma trajetória de vida muitas vezes marcada por



dificuldades de aprendizagem, atraso escolar, problemas na vida pessoal, fatores esses que acabam desmotivando os estudantes.

Então, além de cumprir as diretrizes curriculares escolares, para que o educador de EJA obtenha resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem, é necessário também estabelecer vínculos com os estudantes, conhecer seus interesses, suas experiências e suas expectativas. Esse processo possibilita ao docente planejar estratégias pedagógicas mais contextualizadas e significativas, que dialoguem com a realidade dos estudantes e favoreçam sua participação ativa. Assim, ao considerar os interesses e as vivências do grupo, o ensino torna-se mais acessível e motivador, contribuindo para o engajamento, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes no contexto educacional.

Durante o período letivo relatado, observou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades relacionadas à aprendizagem, insegurança em relação à participação nas atividades e receio de errar. Tais dificuldades podem estar associadas às lacunas de aprendizagem acumuladas ao longo do tempo em que estiveram afastados da escola, como destaca Soares (2002, p. 45). Nesse contexto, as inseguranças identificadas revelam não apenas dificuldades cognitivas, mas também marcas de experiências escolares anteriores, exigindo práticas pedagógicas que promovam acolhimento, reconstrução da autoestima acadêmica e retomada gradual dos conteúdos.

Diante desse cenário, para melhor aproveitamento das atividades desenvolvidas, optou-se por atividades diversificadas, como jogos pedagógicos, dinâmicas interativas, atividades em grupo, uso de imagens e adaptação de conteúdos, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e acessível. As atividades buscavam relacionar os conteúdos à realidade dos estudantes, favorecendo a compreensão e o uso funcional da língua inglesa em situações do cotidiano. A oralidade e a interpretação textual foram o foco principal durante as aulas.

Além disso, houve a intenção de criar um ambiente acolhedor, no qual os estudantes se sentissem seguros para participar, expressar suas dúvidas e compartilhar seus conhecimentos. O incentivo à participação ativa e o respeito às individualidades foram elementos centrais na condução das aulas. Nesse sentido, corrobora-se o que aponta Arroyo (2007, p. 99), quanto à importância de acolher aos estudantes em suas demandas de inclusão, oferecendo oportunidade autêntica para superação das adversidades que vivenciam, fazendo que, mais do que acessar os conteúdos, eles possam sentir-se acolhidos e pertencentes ao ambiente escolar.

O trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa iniciou-se na primeira semana de março, com a realização de uma sondagem diagnóstica. A atividade



diagnóstica contemplou o reconhecimento de vocabulário básico, leitura de palavras e produção de pequenas informações pessoais em inglês. Paralelamente, foi promovida uma roda de conversa com a temática “Minha relação com a Língua Inglesa”, na qual os estudantes puderam relatar experiências anteriores, dificuldades, expectativas e percepções acerca do idioma. Observou-se que muitos associavam o inglês a experiências fragmentadas na escolarização anterior ou ao contato com músicas e mídias digitais, demonstrando, em geral, insegurança quanto à própria capacidade de aprendizagem.

A partir dessa escuta inicial, posteriormente, foi aplicado um questionário contendo informações pessoais básicas. Embora o instrumento fosse individual, sua construção ocorreu coletivamente. A atividade foi respondida no quadro, com mediação da professora, e cada estudante, gradualmente, adaptou as respostas à sua realidade. Essa estratégia favoreceu a participação ativa e reduziu a ansiedade frente à produção escrita em língua estrangeira. O questionário contemplava itens como nome, idade, profissão, data de nascimento, membros da família, matérias escolares, esportes, hobbies, comidas, bebidas, dias da semana, meses do ano e lugares. A partir desses elementos, organizou-se uma sequência didática que se estendeu ao longo dos dois primeiros meses do período letivo. Cada tópico presente na atividade serviu de ponto de partida para o aprofundamento vocabular e estrutural. Ao trabalhar profissões, por exemplo, ampliou-se o léxico relacionado ao mundo do trabalho; ao abordar datas, explorou-se a escrita dos meses e dos números; ao tratar de familiares, introduziu-se vocabulário específico e estruturas possessivas; ao discutir *hobbies* e esportes, foram trabalhadas construções no presente simples, especialmente com o uso do verbo “*like*”.

Durante esse processo, priorizou-se o ensino de estruturas funcionais da língua inglesa, tais como cumprimentos, formas de apresentação pessoal, perguntas e respostas sobre idade, preferências e rotina. O foco esteve na comunicação e na compreensão, evitando a centralidade da tradução literal. Essa escolha metodológica buscou desenvolver a habilidade de atribuir sentido ao texto a partir do contexto, promovendo maior autonomia e reduzindo a dependência da tradução palavra por palavra.

Após a consolidação dos conteúdos iniciais, foram incorporadas atividades lúdicas como estratégia de revisão e ampliação do conhecimento. Destacou-se a utilização de um jogo de tabuleiro (*board game*) com perguntas relacionadas aos conteúdos estudados. A dinâmica do jogo exigia que os estudantes lessem, compreendessem e respondessem às perguntas em inglês, mobilizando estruturas previamente trabalhadas. A proposta favoreceu a oralidade, a interação entre os estudantes e a retomada de vocabulário de forma significativa. Em um segundo momento, os próprios estudantes foram convidados a elaborar seus próprios jogos de



tabuleiro, construindo perguntas em língua inglesa, com base nos temas estudados, para que pudessem jogar com os colegas e até mesmo trocar os materiais confeccionados, o que caracteriza uma aprendizagem colaborativa na construção do conhecimento, como indicam ser uma estratégia válida Araújo e Aquino (2025), em relação à construção social do conhecimento, a reflexão crítica e a ação conjunta, como essenciais elementos na formação cidadã.

Desse modo, as práticas desenvolvidas ao longo dos três primeiros meses evidenciaram o ensino centrado na contextualização, na construção coletiva do conhecimento e na valorização da comunicação funcional. A proposta emergiu das necessidades identificadas e buscou consolidar o ensino da Língua Inglesa como prática significativa, contextualizada e voltada à comunicação funcional, reafirmando o compromisso da Educação de Jovens e Adultos com a inclusão e a valorização das trajetórias dos estudantes.

No mês de junho, período que marcou o encerramento do primeiro ciclo letivo, as atividades foram direcionadas à consolidação dos conteúdos trabalhados. Foram desenvolvidas charadas em língua inglesa com base nos temas estudados, organizadas em formato de competição entre grupos, com o objetivo de ampliar o engajamento e estimular a cooperação. As atividades exigiam leitura, interpretação e mobilização do vocabulário previamente construído. Também foram trabalhados textos curtos sobre curiosidades culturais e situações do cotidiano, com foco na compreensão global e na identificação de informações principais. *Quizzes* de revisão foram utilizados como instrumento de avaliação, permitindo retomar estruturas e verificar avanços. A gramática, especialmente o presente simples e formas interrogativas, foi abordada de maneira contextualizada, vinculada a situações comunicativas reais, encerrando assim o período.

Após o período de recesso, iniciou-se o segundo ciclo letivo, com a introdução gradual de novas temáticas. Inicialmente, os estudos foram voltados para as rotinas diárias, aprofundando o uso do presente simples em frases afirmativas, negativas e interrogativas. As atividades envolveram descrição de hábitos cotidianos, organização de horários e formulação de perguntas. Datas comemorativas serviram como ponto de partida para trabalhar meses do ano, estações e expressões temporais. A gramática continuou sendo abordada de forma funcional, sempre vinculada a situações comunicativas e temas do cotidiano. Também foram desenvolvidas atividades de descrição de imagens, nas quais os estudantes analisaram cenas e identificaram informações verdadeiras ou falsas (*true or false*), exercitando leitura, interpretação e atenção aos detalhes.



Outra estratégia utilizada foi um jogo envolvendo substantivos (*nouns*), no qual os estudantes deveriam listar três palavras para cada categoria proposta, como três nacionalidades, três animais selvagens, três profissões, entre outras. A atividade estimulou a ampliação vocabular, a agilidade linguística e o trabalho colaborativo, mantendo o caráter lúdico que já vinha sendo explorado desde o primeiro período. Além disso, foi exibido um filme em língua inglesa, selecionado de acordo com o nível da turma. A atividade priorizou a escuta e a compreensão global, seguida de discussão orientada sobre personagens, enredo e vocabulário identificado. O uso do recurso audiovisual contribuiu para aproximar os estudantes de situações reais de uso da língua, envolvendo ludicidade. A respeito dessa temática, foi possível observar que, como indicam Albuquerque e Henz (2023), a ludicidade pode permear o ensino, contribuindo com a aprendizagem, e infere-se, ainda, que isso ocorre por permitir um olhar de leveza aos objetos de ensino, propiciando relação com aquilo que também é familiar e corriqueiro no cotidiano do estudante em todas as idades.

Ao término do segundo período letivo, observou-se que o percurso construído ao longo do ano possibilitou avanços significativos na participação, na segurança linguística e na autonomia dos estudantes. Ainda que persistissem dificuldades estruturais próprias do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tornou-se evidente a ampliação do vocabulário em língua inglesa e a maior disposição para a oralidade. O trabalho desenvolvido, fundamentado na escuta diagnóstica, na contextualização e na articulação entre gramática e uso funcional da língua, demonstrou que o ensino de Língua Inglesa na EJA pode constituir-se como prática significativa, inclusiva e socialmente relevante, contribuindo para o fortalecimento da trajetória escolar e da autoestima dos sujeitos envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente na EJA possibilitou compreender, de forma mais concreta, as especificidades e os desafios que envolvem o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade, em uma reflexão sobre formas de tornar as aulas de inglês significativas para os educandos. Observou-se que eles trazem consigo trajetórias marcadas por interrupções escolares, desigualdades sociais e inseguranças em relação à própria capacidade de aprender, o que exige do professor uma postura sensível, acolhedora e atenta às suas necessidades. Nesse contexto, evidenciou-se que a utilização de práticas pedagógicas diversificadas, lúdicas e contextualizadas, aliadas à construção de um ambiente baseado no respeito, na escuta e na



valorização das vivências dos estudantes, contribui significativamente para favorecer o engajamento e a participação nas atividades propostas.

Além disso, constatou-se que o fortalecimento do vínculo entre professor e estudante é um elemento essencial para promover maior confiança, interesse e envolvimento no processo educativo. Em especial quando os objetos de ensino assumem certo distanciamento das práticas sociais corriqueiras dos educandos, como, por vezes, pode ocorrer com o componente curricular de Língua Inglesa. Assim, foi possível observar que há caminhos lúdicos que levem a uma aproximação e a uma abertura para aquilo que ainda não lhes é familiar, ampliando as possibilidades de interação dos sujeitos, para práticas languageiras diversificadas, como compreender termos em inglês, presentes em músicas, em mídias sociais, em textos como anúncios e placas com que possam vir a conviver ou que já convivam e não tenham se atentado para os significados possíveis.

Dessa forma, a experiência reforça que a EJA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional e social, ao oferecer oportunidades de aprendizagem que respeitem as singularidades dos sujeitos e possam propiciar interação em esferas sociais diversas. Além disso, evidencia a importância de uma atuação docente comprometida com práticas inclusivas e significativas, capazes de contribuir para a ampliação de saberes dos estudantes e para a garantia do direito à educação para todos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. V. D.C.; HENZ, R. R. G. R. **Lúdico: um importante aliado no ensino da Língua Inglesa para o 9º ano.** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2023, Campina Grande. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – Ensino de Línguas, v. 2, p. 94, 2023. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT15/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD5\\_ID23620\\_TB7904\\_09112023181916.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT15/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID23620_TB7904_09112023181916.pdf). Acesso em: 21 fev. 2026.

ARAÚJO, L.; AQUINO, L. D. **A metodologia aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: uma revisão sistemática de literatura.** (2025). Língua Tec, 10(2). Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/7901/3987>. Acesso em 21 fev. 2026.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G. **Inclusão excluída: educação superior e educação de jovens e adultos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial e a distância.** Brasília: MEC/SECAD, 2008.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 fev. 2026.



BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Research for education: an introduction to theories and methods.** 3. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

REIS, G. S. do. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e oportunidades na atualidade.** Revista Internacional de Estudos Científicos, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.61571/riec.v1i1.130>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

