



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

MICROAPRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO POR PARES: estratégias para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos em contextos presenciais e remotos

ELAINE SANTANA SILVA

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Ferreira

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cinthia Maria Felício

Urutaí, agosto de 2025

ELAINE SANTANA SILVA

MICROAPRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO POR PARES: estratégias para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos em contextos presenciais e remotos

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. PhD. Júlio César Ferreira
Coorientadora: Prof.^a Dra. Cinthia Maria Felício

Urutaí (GO)

2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

S586 Silva, Elaine Santana
MICROAPRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO POR PARES:
estratégias para o ensino de língua inglesa na Educação de
Jovens e Adultos em contextos presenciais e remotos / Elaine
Santana Silva. Urutaí 2025.

113f. il.

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Ferreira.
Coorientadora: Prof^ª. Dra. Cinthia Maria Felício.
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de
0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação
Básica (Campus Urutaí).

1. Microaprendizagem. 2. Instrução por Pares. 3. Educação de
Jovens e Adultos. 4. Ensino Híbrido. 5. Estrangeirismo em
Inglês. I. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material Didático – Subtipo: Sequência Didática | |

Nome Completo do Autor: **Elaine Santana Silva**

Matrícula: 2023101332140019

Título do Trabalho: **MICROAPRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO POR PARES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA EM CONTEXTOS PRESENCIAIS E REMOTOS.**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: __/__/__

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELAINE SANTANA SILVA
Data: 28/08/2025 17:43:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Local

Paracatu, 28/08/2025.
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIO CESAR FERREIRA
Data: 28/08/2025 18:07:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação:

MICROAPRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO POR PARES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA EM CONTEXTOS PRESENCIAIS E REMOTOS

Título do produto educacional:

Explorando Estrangeirismos em Inglês por meio de Microaprendizagem e Aprendizagem por Pares: uma Sequência Didática

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Ferreira

Coorientadora: Prof. Dr. Cinthia Maria Felício

Autora: Elaine Santana Silva

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 22 de agosto de 2025, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Júlio César Ferreira (Orientador)

Prof. Dr. Cleber César da Silva (Membro interno)

Prof^a. Dr^a. Mirelle Amaral de São Bernardo (Membra externa)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 22/08/2025 17:41:21.
- **Mirelle Amaral de Sao Bernardo, COORDENADOR(A) DE CURSO - FUC0001 - CCPROFEPT-** , em 25/08/2025 08:06:40.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 26/08/2025 15:36:30.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/08/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 735634

Código de Autenticação: c5f279eat1



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 74/2025 - REPG-URT/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e dois dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem à avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Elaine Santana Silva**, discente do Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o trabalho intitulado **MICROAPRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO POR PARES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA EM CONTEXTOS PRESENCIAIS E REMOTOS**. A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, **Prof. Dr. Júlio César Ferreira**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof. Dr. Júlio César Ferreira	IF Goiano	Presidente
Prof. Dr. Cleber César da Silva	IF Goiano	Membro Interno
Prof. ^a Dr. ^a Mirelle Amaral de São Bernardo	IF Goiano	Membro Externo

Documento assinado eletronicamente por:

- **Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 22/08/2025 17:50:45.
- **Mirelle Amaral de Sao Bernardo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 25/08/2025 08:07:13.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 26/08/2025 15:37:37.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/08/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 735605
Código de Autenticação: 25690/4c10



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutai
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS URUTAÍ

Programa de Pós-
Graduação em Ensino
para a Educação Básica

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB

Discente: Elaine Santana Silva

Título da Dissertação:

MICROAPRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO POR PARES:
ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA
EM CONTEXTOS PRESENCIAIS E REMOTOS

Título do Produto:

Explorando Estrangeirismos em Inglês por meio de
Microaprendizagem e Aprendizagem por Pares: uma Sequência
Didática

Orientador: Prof . Dr Júlio César Ferreira

Coorientadora: Profa . Dra Cinthia Maria Felício

**FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL (PE)**

Complexidade - compreende-se
como uma propriedade do PE
relacionada às etapas de
elaboração, desenvolvimento
e/ou validação do Produto
Educativo.

***Mais de um item pode ser
marcado.**

(X) O PE é concebido a partir da
observação e/ou da prática do
profissional e está atrelado à
questão de pesquisa da
dissertação ou tese.

(X) A metodologia apresenta-se
clara e objetivamente a forma de
aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE
com base nos referenciais
teóricos e teórico-
metodológicos empregados na
respectiva dissertação ou tese.

() Há apontamentos sobre os
limites de utilização do PE.

<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>() PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>() PE sem acesso.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>() PE com acesso público e gratuito.</p>
	<p>() PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com <u>acesso público e gratuito</u>.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>(x) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
<p>Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE: o produto pode ser utilizado em diferentes níveis de ensino e em diferentes situações de ensino, embora tenha sido aplicado na EJA.</p>	

Prof. Dr. Júlio César Ferreira - Presidente
Prof. Dr. Cleber César da Silva - Membro interno
Profª. Drª. Mirelle Amaral de São Bernardo - Membro externa

Urutai-GO, 22 de agosto de 2025.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/08/2025 17:48:56.
- **Mirelle Amaral de Sao Bernardo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 25/08/2025 08:07:05.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 26/08/2025 15:37:08.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/08/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 735607
Código de Autenticação: 5296415fbd



Dedico este mestrado ao meu esposo Romulo e às minhas queridas filhas, Livia e Lara, pelo amor, dedicação e escuta em todos os momentos. Agradeço pela compreensão nas ausências inevitáveis ao longo dessa caminhada. Vocês são minha inspiração diária, minha força para seguir em frente e buscar sempre ser uma pessoa melhor. Obrigada, meus amores. Amo vocês incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui foi repleta de desafios, aprendizados e reencontros com o sentido da educação como prática transformadora. A cada etapa deste percurso, pessoas e instituições estiveram presentes, direta ou indiretamente, contribuindo para a construção desta dissertação.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força, saúde e sabedoria concedidas ao longo de todo o processo. Com Ele, tudo foi possível.

À minha família, meu esposo e às minhas filhas, por todo suporte emocional, muita paciência, compreensão e muitas vezes renúncias, estiveram ao meu lado em todos os momentos. Obrigada meus amores, por nunca soltarem a minha mão.

Agradeço de coração à minha mãe, Rosária, que sempre me incentivou a não desistir, a ir além, lembrando que o estudo é o caminho para conquistar nossos sonhos. Suas palavras, “se quiser ser/ter algo na vida, estude e vá atrás”, foram combustíveis para minha determinação. Mãe, você é minha inspiração de força e vitória.

Ao meu pai, Alencar (*in memoriam*), que, mesmo não estando fisicamente presente, sei que vibrou por essa conquista. Um pai amoroso e presente, que se orgulhava de cada passo das filhas e que, de certa forma, viveu um mestrado ao acompanhar a jornada da minha irmã Vânia. Obrigada, pai, pelos seus ensinamentos e por todo amor. Minha gratidão é eterna.

Às minhas irmãs, Vânia, Vanilisa e Valéria, minha admiração e carinho. Todas nós trilhamos o caminho da educação, pois transformou nossas vidas e colhemos seus frutos. Vânia e Vanilisa, professoras dedicadas, compartilham diariamente saberes e aprendizados com seus alunos. Valéria, mesmo fora da sala de aula, leva conhecimento às comunidades ribeirinhas, quilombolas, aos produtores rurais e aos que lutam pela preservação do meio ambiente. Vocês são exemplos de dedicação.

A minha sogra Marli e meu sogro Eurico, que tantas vezes deixaram sua cidade para me apoiar em casa, seja com palavras, seja com atitudes, meu muito obrigada. Vocês são prova de que o conhecimento transforma vidas.

Aos meus sobrinhos, Ana Luiza e Matheus, obrigada pelo carinho e apoio. Que possamos comemorar juntos muitas conquistas.

À minha cunhada Adriene, por todo o incentivo e pelos valiosos momentos de aprendizagem compartilhados ao longo desta jornada. Vivendo também sua experiência no doutorado, suas conversas e trocas foram fonte de inspiração e crescimento. Minha sincera gratidão.

Ao professor Júlio, meu orientador, agradeço pela sua confiança, comprometimento e escuta atenta, por cada orientação essencial para que esta pesquisa ganhasse forma e profundidade.

À minha coorientadora Cinthia, que tanto admiro, deixo meu agradecimento especial. Suas intervenções sempre pertinentes me ajudaram a refletir e avançar. Gratidão pelo acolhimento, sensibilidade e apoio.

Aos professores Mirelle e Cléber, que compuseram a banca avaliadora, muito obrigada por contribuírem com esse momento tão especial.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), minha sincera gratidão pela excelência no ensino, pelo estímulo constante à pesquisa e pelo compromisso com uma educação que valoriza a realidade social. É inspirador aprender com profissionais que ensinam com prazer, sensibilidade e amor pela docência.

De forma especial, agradeço ao professor Cléber, cuja empatia e dedicação me conquistaram. Obrigada por ser um educador humano e inspirador.

À professora, Cristiane, que ensina com amor, acolhe com generosidade e transforma vidas. Obrigada por ser exemplo de força, comprometimento e inspiração. Sua trajetória é um verdadeiro incentivo para mim.

À professora Daniela Prado, do IFTM - Campus Paracatu, pela valiosa colaboração durante esta pesquisa e pelo apoio nos momentos de aprendizagem, especialmente na produção dos vídeos. Minha gratidão.

Minha gratidão à colega de trabalho Eunice, que me incentivou desde a inscrição no mestrado até os momentos em que o cansaço parecia me vencer. Seu apoio foi essencial ao longo dessa jornada.

Aos meus colegas do setor de Tecnologia da Informação Comunicação e Audiovisual, Igor, Diego, Mayke e Raiane que sempre me apoiaram com generosidade e bom humor. Vocês são incríveis.

À querida 5ª turma do PPGEnEB/IFGoiano, Brenda, Cleide, Cristina, Flávia, Luciene, Mayke, Raiane, Rhayssa e Walmir, que jornada linda trilhamos juntos. Entre desafios, trocas, conversas, momentos difíceis, alegrias compartilhadas e superações, construímos uma rede de apoio que foi além da sala de aula. Minha gratidão a cada um e por cada momento.

Em especial, um carinho enorme às amigas Brenda, Cristina e Raiane, companheiras constantes de conversa, incentivo e afeto. Obrigada pela amizade e pela parceria sincera.

Agradeço também ao IFTM - Campus Paracatu e ao IFGoiano – Campus Urutaí pela oportunidade de formação e crescimento profissional que este mestrado me proporcionou.

À direção, coordenação e professora da escola onde foi realizada a intervenção, pelo apoio institucional e pela abertura ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que participaram da pesquisa, deixo meu mais profundo agradecimento. Vocês são a razão desta caminhada. Obrigada por confiarem, se engajarem, compartilharem suas vozes e por me ensinarem tanto com suas vivências e trajetórias.

A todos os amigos, colegas do Campus Paracatu, que de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, direta ou indiretamente, meu mais profundo agradecimento.

Enfim, entrei neste mestrado de um jeito e saio transformada, como profissional e como pessoa.

Muito obrigada!

*“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”
(Paulo Freire)*

RESUMO

Este estudo analisa como o uso de recursos de microaprendizagem, mediados pelo aplicativo de mensagens instantâneas e articulados à metodologia de Instrução por Pares, pode contribuir para a compreensão e a contextualização de estrangeirismos em língua inglesa por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diante dos desafios que esse público enfrenta na aprendizagem de uma segunda língua e da presença crescente dos estrangeirismos em seu cotidiano. A pesquisa parte da necessidade de repensar o ensino de inglês a partir de práticas pedagógicas acessíveis, contextualizadas, significativas e alinhadas aos seus saberes. Sustenta-se na hipótese de que a articulação entre microaprendizagem, mediada pelo aplicativo *WhatsApp*, e a metodologia ativa da Instrução por Pares pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais inclusivo, participativo e crítico. O percurso investigativo envolveu a elaboração de dois artigos científicos e de um produto educacional: uma sequência didática composta por atividades presenciais e microatividades enviadas por meio do aplicativo. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e participativa, desenvolvida em uma escola pública de Paracatu-MG. Os dados foram coletados por meio de questionários, observações, diário de campo e interações digitais. Os resultados evidenciam que a sequência didática favoreceu o engajamento dos estudantes, promovendo maior aproximação com a língua inglesa e possibilitou reflexões críticas sobre o uso de termos estrangeiros no cotidiano. Além disso, a estratégia mostrou-se eficaz para a valorização dos saberes prévios, a ampliação da autonomia e o fortalecimento das relações de aprendizagem colaborativa. A integração entre microaprendizagem, tecnologias digitais e metodologias ativas representa uma alternativa potente para o ensino de inglês da EJA. Mais do que ensinar uma nova língua, a proposta aqui apresentada busca abrir caminhos para uma educação mais justa, significativa, que forma cidadãos conscientes e realizados, para que sejam, acima de tudo, felizes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Inglês. Microaprendizagem. Estrangeirismos. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This study analyzes how the use of microlearning resources, mediated by instant messaging apps and combined with the Peer Instruction methodology, can contribute to the understanding and contextualization of loanwords in English by Youth and Adult Education (YAE) students, given the challenges this group faces in learning a second language and the growing presence of loanwords in their daily lives. The research stems from the need to rethink English teaching based on accessible, contextualized, meaningful pedagogical practices aligned with their knowledge. It is based on the hypothesis that the articulation of microlearning, mediated by WhatsApp, and the active Peer Instruction methodology can enhance the teaching-learning process, making it more inclusive, participatory, and critical. The research involved the development of two scientific articles and an educational product: a teaching sequence composed of in-person activities and microactivities delivered via the app. The research adopted a qualitative, exploratory, and participatory approach, developed at a public school in Paracatu, Minas Gerais. Data were collected through questionnaires, observations, field diaries, and digital interactions. The results show that the teaching sequence fostered student engagement, fostering greater familiarity with the English language, and enabling critical reflections on the use of foreign terms in everyday life. Furthermore, the strategy proved effective in valuing prior knowledge, increasing autonomy, and strengthening collaborative learning relationships. The integration of microlearning, digital technologies, and active methodologies represents a powerful alternative for teaching English in YAE. More than simply teaching a new language, the proposal presented here seeks to pave the way for a more equitable, meaningful education that develops conscious and fulfilled citizens, so that they are, above all, happy.

Keywords: Youth and Adult Education. English Teaching. Microlearning. Foreignisms. Digital technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
PPG-EnEB	Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Fluxograma das etapas da pesquisa	29
Figura 2 - Diagrama de fluxo do PRISMA 2020 para identificação, triagem e inclusão de estudos na revisão	40
Figura 3 - Delineamentos metodológicos utilizados nos estudos incluídos (n=14).	45
Figura 4 - Instrumento de coleta de dados utilizado nos estudos incluídos (n=14).	45
Figura 5 - Estudos sobre microaprendizagem efetuados por continente.	46
Figura 6 - Diagrama de análise das categorias, contextos e unidades de registro dos artigos incluídos.	47
Figura 7 - As TDICs mais utilizadas nos estudos incluídos com microaprendizagem.	49
Figura 8 - Estrutura da sequência didática de exploração desenvolvida.	72
Figura 9 - Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.	73
Figura 10 - Exemplo de microatividades elaboradas e compartilhadas no grupo do <i>WhatsApp</i> : a) vídeo curto,	76
Figura 11 - Cartaz colaborativo confeccionado pelos estudantes	78

TABELAS

Tabela 1 - As palavras-chave incluídas na estratégia de busca estão organizadas em blocos.	38
Tabela 2 - Resumo dos estudos incluídos na revisão sistemática (n=14; período: 2018–2024).	43
Tabela 3 - Avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos (n=14).	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Objetivo Geral	28
1.2 Objetivos Específicos	28
2 CONTRIBUIÇÃO DA MICROAPRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	33
2.1 Introdução	33
2.2 Métodos	37
2.2.1 Bases de Dados e Estratégia de Busca	37
2.2.2 Critérios de Elegibilidade	38
2.2.3 Processo de Revisão	39
2.2.4 Extração dos Dados	40
2.2.5 Análise dos Dados	41
2.2.6 Avaliação da Qualidade Metodológica.....	41
2.3 Resultados e Discussões	42
2.3.1. Resultados da Análise de Conteúdo	46
2.3.2 Teorias de Aprendizagem em Microaprendizagem.....	49
2.3.3 CTSA e a Perspectiva Social da Microaprendizagem	51
2.3.4 Avaliação da Qualidade Metodológica.....	54
2.3.5 Limitações da Microaprendizagem na Educação Básica	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
3 MICROAPRENDIZAGEM, ENSINO HÍBRIDO E INSTRUÇÃO POR PARES: CONVERGÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLÊSA EJA	57
3.1 A EJA como Espaço Formativo, suas Especificidades e o Ensino de Língua Inglesa.....	57
3.2 A linguagem no Contexto da Linguística Aplicada, Alfabetização, Letramento e Multiletramentos.....	60
3.3 Microaprendizagem como Ferramenta de Apoio	62
3.4 O uso de tecnologias móveis no ensino: aplicativos de mensagens instantâneas como Ferramenta Educacional	63
3.5 Ensino híbrido: articulação entre o presencial e o remoto.....	65
3.6 Metodologia Ativa: Instrução por Pares	66

4 ESTRANGEIRISMOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PROCESSOS DE MICROAPRENDIZAGEM NA MEDIAÇÃO DO ENSINO	69
4.1 Introdução	69
4.2 Metodologia	71
4.2.1 Procedimentos Metodológicos	71
4.2.2 Instrumento de Coleta	73
4.2.3 Análise dos Dados	73
4.3 Resultados e Discussões	74
4.3.1 Reconhecimento dos Estrangeirismos no Cotidiano	74
4.3.2 Participação e Engajamento por Meio da Microaprendizagem	76
4.3.3 Apropriação Crítica da Língua Inglesa e das Mídias	78
4.3.4 Valorização dos Saberes e da Identidade dos Estudantes da EJA	79
4.3.5 Colaboração e Instrução por Pares	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
SÍNTESE INTEGRADORA DO ESTUDO	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	95
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	98
APÊNDICE C– QUESTIONÁRIO FORMATIVO	99
APÊNDICE D – CAPA DO PRODUTO EDUCACIONAL	101
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO NO CEP	102

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem suas raízes em movimentos sociais e educacionais do século XX, com influência de pedagogos como Paulo Freire e Arroyo, que defendem a educação como prática de liberdade e emancipação. Segundo Freire (2009) à medida que cada indivíduo carrega em si os efeitos da opressão que o submete, uma educação verdadeiramente libertadora - e, portanto, respeitosa do ser humano enquanto pessoa - deve assumir como uma de suas tarefas fundamentais a superação dessa opressão por meio da conscientização.

Neste sentido, entende-se que a ênfase da educação como meio de libertação, promovendo a conscientização sobre a opressão e a busca do reconhecimento do outro com direitos e necessidade do respeito e humanização das relações. Desta forma, a EJA atende estudantes que enfrentaram a exclusão social, econômica e educacional, além da falta de oportunidades, os que os afastaram da escolarização por um longo período, marcando trajetórias interrompidas, histórias de resistências, sobretudo pelo desejo de recomeçar. Mais do que transmitir conteúdos, a educação nesse contexto precisa dar voz, promover autonomia e valorizar os estudantes, permitindo que transformem suas realidades.

Arroyo (2017, p. 43) apresenta diversas reflexões sobre a EJA, destacando “o trabalho como referente ético-político-pedagógico”. Em sua obra, o autor propõe discussões acerca dos currículos da EJA e de seus educadores, que se reconhecem como trabalhadores e articulam as condições e os fatos que negam os direitos que lhes são vetados. Nessa análise, Arroyo (2017) afirma que ao pensar o papel da escola e dos seus interlocutores e itinerários:

Os educandos e seus educadores têm direito a temas de estudo para aprofundar, entender as estreitas relações entre negação e avanços nos direitos da cidadania e do trabalho. Os direitos da cidadania só avançam se avançarem os direitos do trabalho. As trajetórias do trabalho para a escola e para a EJA são um exemplo de como adolescentes e jovens-adultos têm consciência dessa estreita relação. Têm consciência de que a negação do direito à educação como direito da cidadania vem negando seu direito ao trabalho (Arroyo, 2017, p.51).

Com essas palavras, Arroyo (2017) destaca a interdependência entre os direitos à educação, à cidadania e ao trabalho. O autor revela que negar o direito à educação é também negar o acesso ao trabalho e à cidadania plena, destacando a consciência crítica dos educandos sobre essa relação e a importância da EJA como instrumento de justiça social.

No Brasil, a EJA passou por diversas reformas, influenciadas por políticas públicas e legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que a

incorporou ao sistema educacional brasileiro. Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação de jovens e adultos é voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir os estudos nos ensinos fundamental e médio na idade apropriada. Assim, a EJA é considerada um meio de garantir a educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Vale ressaltar que as políticas e propostas voltadas à EJA, ainda que respaldadas por legislações como a LDB de 1996, que reconhece o direito à educação de jovens e adultos excluídos do processo escolar na idade apropriada, frequentemente reproduzem lógicas alinhadas ao capital e aos interesses das elites. Em vez de promoverem inclusão e justiça social, muitas vezes geram retrocessos, negando direitos e aprofundando desigualdades, ao tratar os sujeitos da EJA como destinatários de ações compensatórias e não como protagonistas de uma educação emancipadora (Arroyo, 2017).

A EJA no Brasil promove um discurso para possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos para todas as pessoas que não iniciaram ou que interromperam seu processo educativo escolar e reconhecendo as suas especificidades (Brasil, 2021). A legislação orienta que a EJA esteja articulada a políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), sendo estruturada de forma flexível, acessível e sensível às diferentes necessidades e contextos vivenciados por jovens e adultos.

Apesar dos esforços empreendidos, a EJA tem avançado pouco no que diz respeito à discussão e reflexão crítica sobre a prática pedagógica entre seus envolvidos. A escola destinada às classes populares ainda se estrutura sob moldes burgueses, reproduzindo, em seu cotidiano, a lógica das relações de produção capitalista. Nessa perspectiva, a principal preocupação não é a construção do conhecimento, mas o controle social dos comportamentos. Isso se revela na atuação docente, marcada por interações que valorizam a submissão, a repetição, o controle rígido do tempo, a competição, o individualismo e a execução mecânica das tarefas - elementos adotados como valores pedagógicos, sem que se questione a proposta educativa que os fundamenta (Guarato, 2001).

Pelo fato de reunir sujeitos com diferentes experiências, idades e níveis de escolarização, a EJA ainda é um campo marcado por desafios de permanência e aprendizagem e invisibilidades no contexto brasileiro e que, portanto, necessita de um tratamento pedagógico diferenciado. Ensinar, nesse contexto, vai além da simples transmissão de conteúdo, é preciso reconhecer os saberes que os estudantes já carregam, valorizar suas vivências e promover uma aprendizagem significativa e acolhedora.

Na concepção de Guarato (2001), o redimensionamento dos conteúdos curriculares na EJA deve considerar as múltiplas relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com a família, com a comunidade, com a escola e com a sociedade, em consonância com os princípios da educação libertadora propostos por Paulo Freire. Assim, desenvolver ações curriculares implica um trabalho coletivo, envolvendo a discussão e a elaboração de projetos e planos de ensino, bem como a definição dos conteúdos e metodologias.

Nesse processo de redimensionamento, é fundamental ressignificar também a forma como os eixos já presentes nos currículos da EJA são trabalhados em sala de aula. A língua inglesa, por exemplo, embora prevista nos documentos oficiais, muitas vezes é trabalhada de forma descontextualizada, distante das realidades e vivências dos educandos. Considerando os princípios de uma educação crítica e libertadora, é necessário repensar sua aplicação pedagógica, de modo que se conecte ao cotidiano dos estudantes e amplie sua percepção de mundo.

Nesse sentido, o aprendizado de uma língua estrangeira, como o inglês, assume crescente relevância. Todavia, o ensino desse idioma para os estudantes da EJA ainda representa um grande desafio. Muitos desses jovens e adultos percebem o inglês como uma língua distante de sua realidade, difícil de compreender e pouco útil em seu dia a dia. Contudo, é justamente no cotidiano que o inglês se faz cada vez mais presente, sobretudo por meio do fenômeno do estrangeirismo (Fragoso; Haracemiv, 2021).

Termos como *smartphone*, *print*, *home office*, *feedback* e *online* são amplamente utilizados, mesmo entre aqueles que não dominam a língua inglesa. Essa presença constante do inglês no dia a dia dos educandos da EJA evidencia a necessidade de desenvolver métodos que os ajudem a compreender, interpretar e contextualizar a partir das experiências reais, permitindo-lhes reconhecer o valor social da língua estrangeira.

Convém salientar que o ensino da língua inglesa na EJA, quando orientado por um método crítico e emancipador, fortalece o protagonismo dos sujeitos, valoriza seus saberes e promove uma aprendizagem que dialoga com a realidade. Ao incorporar o estrangeirismo como ponto de partida e as tecnologias digitais como ferramenta, é possível dar novo sentido ao ensino do inglês, tornando-o acessível, relevante e transformador para jovens e adultos historicamente excluídos dos processos educacionais.

Com base no exposto, ressalta-se que as tecnologias digitais, como o aplicativo de mensagens instantâneas tornam-se importantes aliados nesse processo. A familiaridade com plataformas digitais pode ser aproveitada para criar um espaço de aprendizado interativo e colaborativo (Bacich; Moran, 2018). Esse ambiente permite que os alunos pratiquem inglês de

forma contínua, mesmo fora da sala de aula, aumentando suas oportunidades de aprendizado e a aplicação prática da língua. Entretanto, ensinar inglês nesse contexto requer sensibilidade às condições reais desses estudantes, que, muitas vezes, conciliam trabalho, família e escola, e que possuem uma relação marcada por interrupções com a trajetória escolar.

Outro ponto relevante no ensino de inglês na EJA é que ele seja planejado de forma sistemática e inclua práticas que promovam uma educação inclusiva, centrada no estudante e atenta às suas especificidades. Fomentar uma educação significativa, que reconheça as experiências e os saberes prévios dos estudantes, aliada ao uso de métodos inovadores - como a microaprendizagem mediada por tecnologias digitais - é fundamental para que os alunos da EJA possam usufruir efetivamente do ensino de uma segunda língua.

Assim sendo, a microaprendizagem, entendida a partir de autores como Hug (2005), Langreiter; Bolka (2005) e Alias; Razak (2023, 2024) como uma estratégia de ensino pautada em conteúdos curtos, objetivos e acessíveis, desponta como uma possibilidade promissora, por se adequar à rotina fragmentada dos estudantes e também por favorecer o engajamento por meio de dispositivos móveis e ferramentas digitais já integradas ao seu cotidiano, como aplicativo de mensagens instantâneas. Essa abordagem organiza o conteúdo em pequenas unidades, o que se mostra ideal para estudantes da EJA, que muitas vezes conciliam compromissos familiares e profissionais que dificultam a dedicação a aulas longas e intensas. Ao adotar esse formato flexível e adaptado, amplia-se o potencial de engajamento e facilitação da aquisição do conhecimento (Silva *et al.*, 2025).

Nesse sentido, parte-se da hipótese de que a integração de abordagens pedagógicas ativas, como a instrução por pares e a microaprendizagem mediada pelo aplicativo de mensagens instantâneas, pode fortalecer substancialmente o ensino de inglês na EJA. Essa suposição fundamenta-se na premissa de que tais estratégias promovem práticas mais inclusivas e acessíveis, ao mesmo tempo em que se alinham aos princípios da educação libertadora proposta por Paulo Freire. Ao utilizar uma ferramenta de comunicação amplamente difundida entre os estudantes e ao respeitar seus saberes prévios, ritmos de aprendizagem e contextos socioculturais, acredita-se que essas metodologias sejam capazes de ampliar o engajamento, a autonomia e a construção de conhecimentos significativos, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais historicamente presentes nesse segmento de ensino.

Em vista das discussões apresentadas, esta pesquisa buscou analisar como o uso de recursos de microaprendizagem, mediados pelo aplicativo de mensagens instantâneas e articulados à metodologia de Instrução por Pares, pode contribuir para a compreensão e a contextualização de estrangeirismos em língua inglesa por estudantes da EJA. Tal proposta se

justifica diante dos desafios que esse público enfrenta na aprendizagem de uma segunda língua, pela presença crescente dos estrangeirismos em seu cotidiano e pela necessidade de repensar o ensino de inglês a partir de práticas pedagógicas acessíveis contextualizadas, significativas e alinhadas aos seus saberes. Nesse cenário, a proposta adotada busca a partir de temas significativos, tomando os estrangeirismos — palavras e expressões oriundas de outros idiomas, especialmente do inglês — que permeiam o trabalho, a mídia e as práticas sociais, como ponto de partida. Refletir criticamente sobre esses termos favorece o desenvolvimento de competências linguísticas ampliadas, promove o letramento crítico e possibilita compreender a língua inglesa como fenômeno cultural e social presente nas vivências dos estudantes da EJA. Essa escolha temática dialoga com a perspectiva de uma educação crítica, contextualizada e conectada à realidade sociocultural dos estudantes.

A definição do tema desta pesquisa também está vinculada à minha formação acadêmica, como licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa, e à experiência docente na EJA. Ao observar as dificuldades enfrentadas dos estudantes no aprendizado do inglês e a forma descontextualizada com que o idioma muitas vezes é trabalhado, evidenciou-se a necessidade de propor uma metodologia mais significativa e acessível.

A presença de estrangeirismos no cotidiano dos educandos - mesmo entre aqueles que não dominam a língua inglesa - evidenciou uma oportunidade pedagógica: trabalhar o inglês a partir de elementos reais da vivência dos estudantes. Além disso, o uso de tecnologias digitais, como o *WhatsApp*, aliado à microaprendizagem, mostrou-se uma estratégia promissora para atender às demandas de tempo, rotina e acessibilidade do público da EJA.

A delimitação do objeto de estudo reflete o compromisso desta pesquisa com uma educação crítica e emancipadora, que reconheça os saberes dos estudantes e incentive o protagonismo por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, inovadoras, inclusivas e significativas. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam para o fortalecimento do ensino de inglês na EJA, além de oferecer subsídios para o uso criativo e crítico de tecnologias acessíveis na educação básica.

A revisão sistemática realizada no primeiro eixo da pesquisa revelou que a microaprendizagem vem sendo empregada em diversos contextos educacionais como ferramenta de apoio ao ensino, inclusive em experiências que envolvem o ensino de línguas e por sua capacidade de promover a assimilação dos conteúdos e a personalização do ensino (Silva *et al.*, 2025). No entanto, ainda são escassas as propostas que articulem essa ferramenta a uma estrutura de ensino híbrido, com momentos presenciais e remotos conectados por um fio pedagógico intencional. Embora o ensino híbrido seja frequentemente citado na literatura como

tendência promissora, faltam experiências que combinem, de forma estruturada, esses dois elementos, microaprendizagem e ensino híbrido, especialmente no contexto da EJA.

Observou-se uma lacuna importante, a ausência de metodologia ativa que estruturasse os momentos presenciais e remotos. A Instrução por Pares (Mazur, 2015) foi incorporada como eixo central da proposta pedagógica. Essa estratégia valoriza o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, promovendo o protagonismo dos estudantes e reconhecendo seus saberes prévios. Sua adoção nesta pesquisa alinha-se à perspectiva freiriana de educação e reforça a importância de práticas participativas e humanizadas, principalmente no contexto da EJA, (Freire, 2019).

Em decorrência dessa constatação, a presente pesquisa propôs a construção de uma sequência didática que una três elementos centrais: a metodologia ativa da Instrução por Pares, o ensino híbrido e a microaprendizagem como ferramenta de apoio mediada por um aplicativo de mensagens instantâneas. Essa proposta visa oferecer uma alternativa metodológica que favoreça a compreensão e a contextualização dos estrangeirismos em língua inglesa por estudantes da EJA.

A elaboração da sequência didática como produto educacional foi desenvolvida conforme a proposta de Zabala (2014), que enfatiza a importância de articular os conteúdos, atividades e objetivos de aprendizagem de maneira contextualizada e intencional. Para o autor, uma sequência didática bem estruturada deve considerar a complexidade das aprendizagens, partir dos conhecimentos preliminares dos alunos e buscar a integração entre teoria e prática, respeitando os diferentes tempos e formas de aprender.

Os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais foram trabalhados no decorrer de toda a sequência. A sequência didática, é composta por atividades presenciais e microatividades enviadas remotamente, que poderá ser replicada ou adaptada por outros educadores interessados em abordar o tema dos estrangeirismos de forma crítica e atualizada. Foi desenvolvida e aplicada em uma escola pública estadual com 19 estudantes do 2º ano do Ensino Médio da EJA e uma professora regente. A indicação da turma partiu da própria gestão e da professora responsável. Ressalta-se que a receptividade e interesse facilitaram a implementação do estudo. Dessa forma, assegurou-se um ambiente favorável para a construção do conhecimento e a validação das propostas pedagógicas desenvolvidas.

À luz dos fatos apresentados, observa-se que a EJA ainda enfrenta desafios no que refere à construção de uma aprendizagem inclusiva e significativa. No ensino de língua inglesa, muitas práticas não consideram as vivências e necessidades dos estudantes, o que compromete o processo formativo. Diante do exposto, questiona-se: De que maneira o uso de recursos de

microaprendizagem, mediada pelo aplicativo de mensagem instantânea e articulada à metodologia de Instrução por Pares, pode contribuir para a compreensão e a contextualização do uso de estrangeirismos em língua inglesa por estudantes da EJA?

Essa indagação orienta a construção do estudo e fundamenta a estrutura investigativa adotada, articulando teoria e prática em uma abordagem didática que conecta momentos presenciais e remotos de forma coerente e significativa.

Neste contexto, delinearão-se como objetivos desta investigação científica os seguintes propósitos:

1.1 Objetivo Geral

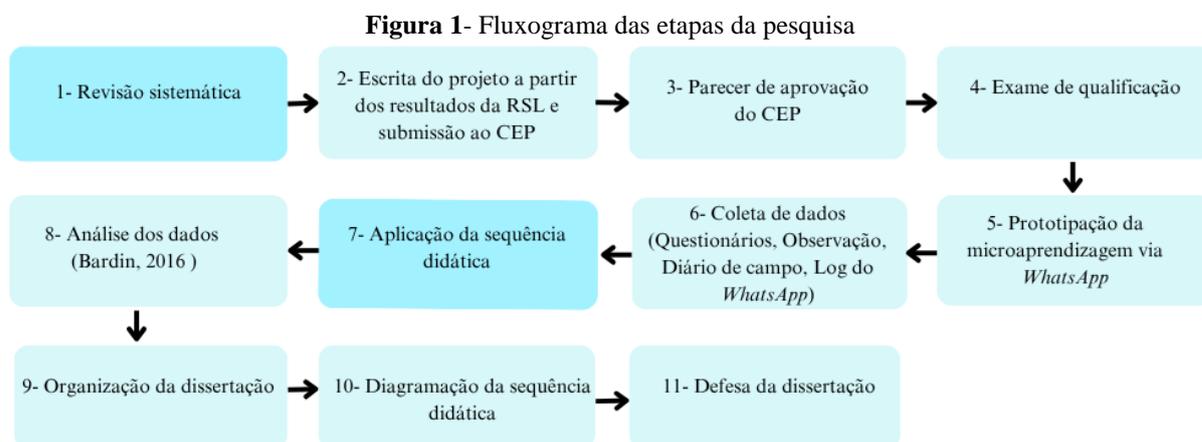
Analisar a microaprendizagem mediada pelo aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para a compreensão e a contextualização do uso de estrangeirismos em inglês no cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.2 Objetivos Específicos

- Realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a contribuição da microaprendizagem no contexto da educação básica, bem como desenvolver e aplicar um produto educacional, na forma de sequência didática, com base na microaprendizagem e recursos metodológicos de Instrução por Pares.
- Avaliar e descrever a contribuição do produto educacional/sequência didática desenvolvido nas possibilidades didáticas ao utilizar essa abordagem em conjunto com o *WhatsApp* com estudantes da EJA em uma escola estadual pública na cidade de Paracatu-MG por meio de aprendizagem ativa e contextualizada.

A partir desses objetivos, torna-se pertinente discutir a escolha do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica central na proposta. Cumpre mencionar que o aplicativo foi empregado para o envio de microatividades e atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão e reconhecimento de estrangeirismos, atendendo às demandas específicas da EJA. O aplicativo não foi utilizado apenas como canal de comunicação, mas como um espaço de aprendizagem, onde foram compartilhados vídeos curtos, *quizzes*, reflexões e interações entre os participantes da sequência didática.

A estrutura da pesquisa é representada no fluxograma da Figura 1, que ilustra cada etapa do estudo. Nele, cada bloco destacado indica um objetivo específico, que se desdobra em um artigo da dissertação. Essa organização permite uma abordagem completa do tema, contemplando tanto a fundamentação teórica quanto a aplicação prática.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pesquisa teve início em paralelo com a etapa de revisão sistemática, que resultou na escrita do primeiro artigo e na elaboração do projeto e sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano (IFGoiano), visando à autorização para a realização de estudos com seres humanos.

Após a aprovação ética, parecer n. 7.365.189, de 6 de fevereiro de 2025 (conforme Anexo A), a pesquisadora passou pelo exame de qualificação, recebendo contribuições da banca para organizar e refinar a dissertação, além de diagramar o produto educacional para garantir sua replicabilidade em outras instituições. Iniciou-se a prototipação do teste da microaprendizagem via *WhatsApp* antes de sua aplicação. Posteriormente, iniciou-se o estudo em sala de aula, momento em que os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aceitando participar da pesquisa (Apêndice A) e responderam ao questionário diagnóstico (Apêndice B). Em seguida, aplicou-se o protótipo da sequência didática junto aos estudantes da instituição participante. A análise das respostas, associada à aplicação do segundo questionário formativo (Apêndice C) para avaliação da proposta, resultou na escrita do segundo artigo.

Para efeito de exposição este trabalho está assim organizado: o Capítulo 1 corresponde à Introdução e tem como objetivo contextualizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma perspectiva histórica, política e pedagógica, destacando os desafios enfrentados por esse público e a necessidade de práticas educativas mais inclusivas, críticas e emancipatórias. Com

base em teóricos como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Zabala, a introdução apresenta os fundamentos conceituais que orientam a pesquisa, ressaltando a importância de se considerar os saberes prévios dos educandos, suas trajetórias de vida e as especificidades do contexto educacional em que estão inseridos. Discute-se, ainda, a presença dos estrangeirismos no cotidiano dos estudantes da EJA e a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize esse fenômeno linguístico como ponto de partida para o ensino de língua inglesa. Nesse sentido, a introdução delimita o problema de pesquisa, apresenta a hipótese e os objetivos do estudo, além de justificar a escolha metodológica adotada. Por fim, explicita-se o foco na microaprendizagem mediada por *WhatsApp* e na Instrução por Pares como estratégias inovadoras para o ensino de inglês na EJA, introduzindo o produto educacional proposto: uma sequência didática contextualizada e crítica.

O Capítulo 2 apresenta-se em formato de artigo, intitulado: “Contribuição da microaprendizagem na educação básica: uma revisão sistemática”¹. Elaborado a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), constituiu o ponto de partida da pesquisa, estabelecendo uma base sólida para a identificação de lacunas no campo investigado e para o levantamento de estudos relevantes que sustentaram as discussões subsequentes. Cabe, aqui, salientar que a RSL desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à definição dos caminhos teóricos e metodológicos adotados. A RSL permitiu um embasamento teórico a respeito das informações já existentes sobre microaprendizagem, contribuindo para a compreensão do cenário atual e das possibilidades de aplicação dessa abordagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a RSL não apenas orientou o início do estudo, como também assegurou a consistência e a relevância científica do trabalho, funcionando como alicerce para as demais etapas da investigação. Esse capítulo apresenta uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de investigar o papel da microaprendizagem na educação básica para identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação mais amplamente utilizadas, as teorias de aprendizagem contemporâneas mais relevantes e o papel das tecnologias sociais em uma perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA). A partir da análise de estudos realizados em diversas bases de dados e seguindo os critérios do protocolo PRISMA 2020, buscou-se identificar: (1) as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) mais utilizadas em práticas de microaprendizagem; (2) as teorias de aprendizagem contemporâneas que sustentam essa

¹ Este artigo está publicado na revista internacional *Education Sciences* (ISSN 2227-7102, Qualis A2). Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci15030302>

abordagem; e (3) o papel das tecnologias sociais sob a perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA).

A importância deste capítulo reside em sintetizar evidências sobre a eficácia da microaprendizagem no engajamento, na motivação e na retenção do conhecimento por parte dos alunos da educação básica, destacando seu potencial para personalizar o ensino e torná-lo mais acessível, inclusivo e alinhado às demandas do século XXI. Ao fazer isso, o capítulo contribui para preencher uma lacuna na literatura, dado que as pesquisas não estão apoiadas por uma metodologia de ensino.

O Capítulo 3, intitulado: “Microaprendizagem, ensino híbrido e instrução por pares: convergências teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa na EJA”, tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa sobre o uso da microaprendizagem no ensino de Língua Inglesa na EJA, articulando conceitos-chave e abordagens pedagógicas essenciais à compreensão do tema. Estruturado em seis seções inter-relacionadas, o capítulo dialoga com os pilares centrais da pesquisa a partir de uma perspectiva freiriana, abordando desde as especificidades da EJA até a integração de metodologias ativas, tecnologias móveis e estratégias inovadoras como o ensino híbrido e a microaprendizagem. Embora este capítulo não tenha sido elaborado segundo o formato tradicional de artigo científico, ele desempenha um papel igualmente importante dentro da pesquisa, funcionando como um aporte teórico robusto que esclarece o tema central, define conceitos fundamentais e estabelece embasamentos teóricos que orientam os demais capítulos. Sua exclusão comprometeria a coerência e a profundidade analítica do estudo como um todo. Trata-se, portanto, de um capítulo atípico, dada sua organização sistêmica e o fato de estar posicionado entre dois artigos. Ainda assim, ele se justifica plenamente por oferecer o referencial teórico necessário à compreensão crítica da proposta investigativa, conectando saberes da Linguística Aplicada, da Pedagogia Crítica, das Tecnologias Educacionais e das metodologias contemporâneas de ensino-aprendizagem. Assim, sua presença não só é legítima, como indispensável à consistência científica e à completude da pesquisa.

O Capítulo 4 contempla o segundo artigo: “Estrangeirismos na Educação de Jovens e Adultos e Processos de Microaprendizagem na Mediação do Ensino”², apresenta o relato de uma intervenção pedagógica no ensino de Língua Inglesa, com foco no uso de estrangeirismos do cotidiano. A proposta foi desenvolvida com estudantes da EJA e utilizou a

² Este artigo está publicado na revista internacional *Cuadernos de Educación y Desarrollo* (ISSN 1989-4155, Qualis A4). Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n6-090>

microaprendizagem mediada pelo *WhatsApp* aliada à metodologia de Instrução por Pares. O estudo desenvolvido nesse capítulo demonstrou que, embora os alunos tivessem contato frequente com estrangeirismos em seu cotidiano, sua compreensão era superficial. A intervenção favoreceu a criticidade, o engajamento e a apropriação consciente desses termos, conectando-os a práticas sociais reais. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), revelando cinco categorias principais: reconhecimento dos estrangeirismos no cotidiano, participação e engajamento pela microaprendizagem, apropriação crítica da língua inglesa e das mídias, valorização dos saberes e da identidade da EJA e colaboração entre pares. A proposta reforçou a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, multimodais e acessíveis, contribuindo para tornar o ensino de inglês mais significativo para a EJA. Apesar das limitações, como o tempo reduzido e a formação continuada deficiente dos docentes, a experiência revelou caminhos promissores para novas intervenções que integrem tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas de letramento crítico.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe uma reflexão sobre práticas pedagógicas mais humanas, críticas e contextualizadas, que acolham as trajetórias interrompidas e os saberes diversos dos estudantes da EJA. Ao promover uma intervenção pautada na integração entre tecnologias acessíveis, metodologias ativas e a realidade dos sujeitos envolvidos, esta pesquisa visa não apenas contribuir com o campo da educação, mas também inspirar educadores e educadoras a reinventarem suas práticas com sensibilidade, intencionalidade e criatividade.

2 CONTRIBUIÇÃO DA MICROAPRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma revisão sistemática³

RESUMO

Esta revisão sistemática investigou o papel da microaprendizagem na educação básica para identificar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação mais amplamente utilizadas, as teorias de aprendizagem contemporâneas mais relevantes e o papel das tecnologias sociais em uma perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA). Seguindo as diretrizes do PRISMA 2020, a pesquisa foi realizada nos bancos de dados *Web of Science*, *Scopus*, *ERIC* e *IEEE Xplore*. O foco foi em estudos sobre microaprendizagem na educação básica, selecionados usando critérios de elegibilidade previamente definidos. A revisão foi realizada em três etapas: de duplicação, triagem e leitura completa. Os dados foram analisados qualitativamente usando análise de conteúdo, e a qualidade metodológica foi avaliada usando o CASP para estudos qualitativos e a lista de verificação *Downs & Black* para estudos quantitativos. Os resultados revelaram que a microaprendizagem, integrada às tecnologias digitais, como plataformas on-line, aplicativos móveis e vídeos curtos, contribui significativamente para a motivação, o desempenho e a interação dos alunos. Essa abordagem indicou a eficácia da segmentação do conteúdo em módulos curtos, facilitando a retenção de conhecimento e conectando conceitos a situações cotidianas. As tecnologias móveis e a gamificação são tendências promissoras que aprimoram a aprendizagem ativa e significativa. Com base em teorias como autodeterminação, construcionismo e construtivismo, a microaprendizagem provou ser uma estratégia eficaz alinhada com as demandas da educação contemporânea. Além de personalizar o ensino, ela promove o engajamento, a reflexão crítica e a acessibilidade, contribuindo para uma educação mais inclusiva e sustentável. Sob a perspectiva da CTSA, as tecnologias sociais ampliam esses benefícios ao promover a autonomia, a interação social e a consciência ética e ambiental. No Brasil, há necessidade de pesquisas futuras que explorem o potencial da microaprendizagem em plataformas digitais, incluindo redes sociais e estratégias gamificadas, contribuindo para práticas educacionais inovadoras.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Metodologia de Ensino; Perspectiva Social; Teorias.

2.1 Introdução

A educação básica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências essenciais para o futuro, sobretudo num cenário marcado pelas rápidas transformações tecnológicas e sociais do século XXI. Na atual sociedade do conhecimento, a educação é decisiva na transferência de conhecimentos científicos e tecnológicos e de

³ Este artigo está publicado na revista internacional *Education Sciences* (ISSN 2227-7102, Qualis A2). Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci15030302>

competências analíticas e profissionais (Gylfason, 2001). Nesse contexto, a educação é amplamente reconhecida por colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando o desenvolvimento de competências como a criatividade, a comunicação, a colaboração, o pensamento crítico e a consciência cultural (Nasution, 2022; Tan *et al.*, 2022). O avanço da era digital trouxe à tona a necessidade de incorporar tecnologias digitais no ambiente educacional para acompanhar as novas demandas de aprendizagem (González-Salamanca *et al.*, 2020).

A digitalização transformou a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido, exigindo uma adaptação tanto dos métodos de ensino como dos alunos, que precisam desenvolver competências relacionadas ao uso da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a adaptabilidade (Díaz-García *et al.*, 2022). Desse modo, é essencial que a educação evolua e incorpore abordagens que correspondam às novas exigências sociais e tecnológicas para promover o progresso no desenvolvimento digital em direção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos na Agenda 2030 das Nações Unidas (Nações Unidas, 2024).

Perante tais mudanças, os educadores reinventaram os métodos de ensino, procurando novas formas de envolver os alunos e promover uma aprendizagem efetiva. O ensino tradicional, anteriormente centrado em práticas presenciais e sequenciais, já não satisfaz plenamente as necessidades da geração digital, o que levou à adoção de abordagens como o ensino híbrido e a aprendizagem móvel (Chilton; Mccracken, 2017; Martin *et al.*, 2011). Esses métodos, que integram as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, transformam o papel do professor e do aluno, promovendo uma aprendizagem mais ativa, participativa e flexível (Kaushik; Verma, 2019). A necessidade de inovação pedagógica é urgente, e a adaptação dos métodos de ensino aos avanços tecnológicos tem sido vital para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes e envolventes.

Nesse cenário, a microaprendizagem destaca-se como uma estratégia educativa inovadora. Definida como uma abordagem que fornece conteúdos em unidades pequenas e facilmente consumíveis, a microaprendizagem facilita tanto o processo de aprendizagem como o envolvimento dos alunos (Hug, 2005). Este processo facilita a aprendizagem e o envolvimento dos alunos, dividindo o conteúdo em partes menores e mais acessíveis (Alias; Razak, 2023; Sozmen, 2022). A estratégia utilizada por este método é fornecer pequenas porções de conteúdo que podem ser absorvidas em períodos curtos, o que o torna uma opção viável em diversos contextos educacionais, inclusive na educação básica (Langreiter; Bolka,

2005) permitindo uma absorção mais gradual e eficaz, aproveitando o tempo limitado dos alunos para promover uma aprendizagem contínua e flexível (Filatro; Cavalcanti, 2022).

No entanto, a sua eficácia depende das características dos alunos e da capacidade de adaptação dos professores às tecnologias digitais (Sozmen, 2022) ou seja, a intervenção tecnológica, por si só, é insuficiente (Kabilan *et al.*, 2023). Para que a microaprendizagem seja eficaz, é necessária uma concepção cuidadosa do conteúdo e do fluxo de instrução, com materiais específicos e bem estruturados, organizados de forma a melhorar a experiência de aprendizagem (Alias; Razak, 2023).

Ferramentas digitais como *podcasts*, mensagens curtas e redes sociais fazem da microaprendizagem uma abordagem versátil capaz de se adaptar a diferentes cenários educacionais (De Gagne *et al.*, 2019). Várias estratégias, como a gamificação (Ko *et al.*, 2016), a utilização de métodos de aprendizagem adaptáveis e de *feedback* instantâneo pode ser adaptada para personalizar esta abordagem e maximizar os seus benefícios (Chomunorwa *et al.*, 2023). Além disso, a microaprendizagem pode promover a colaboração entre alunos, especialmente quando integrada em projetos de aprendizagem em equipe, contribuindo para o desenvolvimento de competências de colaboração (Lin *et al.*, 2023).

A microaprendizagem na educação básica tem um grande potencial para aumentar a participação dos alunos, melhorar a retenção de informação e promover uma maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Num ambiente educativo cada vez mais digital, esta abordagem é particularmente eficaz para a nova geração de alunos (Choudhary; Pandita, 2024; Mohammed *et al.*, 2018; Zavodna *et al.*, 2024), que já estão imersos em contextos digitais (Choudhary; Pandita, 2024) e habituados a interações rápidas e fragmentadas. Ao integrar ferramentas digitais como *podcasts*, mensagens curtas e redes sociais, a microaprendizagem permite que os alunos acessem os conteúdos de forma mais personalizada e no seu próprio ritmo.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci *et al.*, 1999) - também conhecida como SDT - é o ambiente que promove a autonomia, a competência e as relações e pode também encorajar os estudantes a estarem mais motivados e envolvidos nas suas atividades (Ruesch; Sarvary, 2024). Essa flexibilidade facilita a aprendizagem e responde às exigências de uma geração que valoriza a autonomia e o controle do seu próprio processo educativo. Assim, há evidências de que a flexibilidade cognitiva impacta positivamente a autonomia do estudante, promovendo maior independência, e o desenvolvimento dessa habilidade está diretamente associado à capacidade de adaptação dos estudantes a novos desafios educacionais (Orakci, 2021). A incorporação destes princípios na educação pode gerar benefícios para os

estudantes da geração atual (Ruesch; Sarvary, 2024) porque ao promover a motivação intrínseca e implementar práticas eficazes para apoiá-la, pode-se neutralizar os desafios de períodos de atenção mais curtos e de elevada ansiedade (Ryan; Deci, 2000).

Embora a microaprendizagem seja amplamente adotada e estudada em contextos como o ensino superior e o ambiente empresarial, carece ainda de uma investigação mais aprofundada para garantir a sua adequação às necessidades específicas de outros grupos, como os estudantes da educação básica (Zavodna *et al.*, 2024). Ademais, a sua integração com outras estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento, a interação e uma monitorização mais eficaz por parte dos educadores deve ser explorada em maior detalhe, aumentando o seu potencial impacto no processo de ensino-aprendizagem (Zavodna *et al.*, 2024).

Nessa perspectiva, as revisões sistemáticas anteriores destacaram a sua utilização em diferentes contextos educativos, tendo cada uma delas incidido sobre um aspecto específico da microaprendizagem, como a microaprendizagem está a ser adotada em ambientes empresariais, no ensino superior e no ensino secundário (Cruz *et al.*, 2022; Rios *et al.*, 2023), os componentes-chave para uma implementação eficaz em ambientes de *e-learning* (Rahutomo *et al.*, 2023; Alias; Razak, 2023), práticas de microaprendizagem no ensino superior versus estratégias eficazes para a sua adoção em ambientes académicos (Alias; Razak, 2023) e as estratégias e o papel da microaprendizagem na melhoria das experiências e dos resultados de aprendizagem na era digital (Alias; Razak, 2024). Um desses estudos explorou a implementação da microaprendizagem em contextos de *e-learning* e as suas características essenciais para uma utilização eficaz (Rahutomo *et al.*, 2023).

Considerando a lacuna existente e o potencial da microaprendizagem na educação básica, o estudo teve como objetivo revisar sistematicamente a literatura sobre suas contribuições. Embora revisões sistemáticas já tenham analisado seu uso em outros contextos educacionais, pouco se sabe sobre sua aplicação específica na educação básica. Assim, essa pesquisa propõe sintetizar as evidências existentes e fornecer uma visão abrangente de como a microaprendizagem pode ser utilizada para melhorar o ensino e a aprendizagem nesse nível de ensino. As questões de pesquisa que orientam esta revisão são as seguintes (QP1) - Quais são as TDICs mais utilizadas com a microaprendizagem? (QP2) - Quais são as teorias de aprendizagem contemporâneas mais relevantes no contexto da microaprendizagem? (QP3) - Qual é o papel das tecnologias sociais no contexto da microaprendizagem numa perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)?

2.2 Métodos

As revisões sistemáticas têm-se tornado cada vez mais importantes na comunidade científica, fornecendo um método rigoroso e transparente para sintetizar provas sobre um tópico específico (Pullin; Stewart, 2006). Neste tipo de investigação, a literatura é pesquisada de forma abrangente e exaustiva (Grant; Booth, 2009) por meio de pesquisas em bases de dados científicas. Devem ser utilizados critérios de elegibilidade para selecionar os estudos de interesse para responder ao objetivo estabelecido para a revisão sistemática (Grant; Booth, 2009). A principal vantagem das revisões sistemáticas é a sua capacidade de reduzir enviesamentos e identificar lacunas no conhecimento existente, fornecendo assim uma base sólida para a tomada de decisões em vários campos. Embora esse delineamento de pesquisa seja mais frequentemente utilizado para sintetizar os resultados de estudos com uma abordagem quantitativa, por outro lado, também pode ser adotada em sínteses de provas qualitativas (Dixon-Woods *et al.*, 2005) como foi considerado neste estudo.

A realização desta revisão sistemática seguiu as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA 2020) (Page *et al.*, 2021). No entanto, como não se tratava de um estudo relacionado com a área da saúde, foi decidido não registrar previamente um protocolo de pesquisa.

2.2.1 Bases de Dados e Estratégia de Busca

Essa revisão sistemática foi realizada em quatro bases de dados abrangentes e amplamente utilizadas para garantir uma cobertura completa da literatura e dos periódicos relevantes: *Web of Science*[™] *Core Collection*, *Scopus*[™], *Educational Resources Information Center (ERIC)*, e *IEEE Xplore*[®] *Digital Library*. As duas primeiras foram selecionadas por sua natureza multidisciplinar e ampla utilização global, enquanto a *ERIC* foi escolhida por sua ênfase na educação; e a última foi escolhida por ser a principal fonte de conteúdo voltado para a tecnologia, incluindo tecnologias aplicadas à educação, mantida pelo *Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)*.

Após a definição da questão de pesquisa, foram selecionados os estudos para compor a amostra. Esse processo foi realizado no dia 22 de maio de 2024, utilizando como população de interesse os descritores principais "microlearning" e relacionado ao contexto de intervenção "basic education". Foram considerados outros termos sinônimos e similares, comumente utilizados no contexto educativo e relacionados com a língua inglesa. O operador booleano

"OR" foi utilizado para combinar termos semelhantes, e os blocos foram combinados utilizando o operador "AND" (Costa *et al.*, 2024; Terra *et al.*, 2023), como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - As palavras-chave incluídas na estratégia de busca estão organizadas em blocos

Bloco	Descritor	String
# 1	Intervenção	"microlearning" OR "micro-learning" OR "small-size learning" OR "nano-learning" OR "learning on-the-go" OR "micro media learning" OR "micro-media learning" OR "compact learning" OR "quick learning" OR "snack learning" OR "short-form learning"
# 2	População de interesse	"high school" OR "high-school" OR "k-12" OR "k12" OR "ktwelve" OR "k-twelve" OR "secondary school" OR "elementary school" OR "middle school" OR "upper school" OR "basic education"
# 3	String de busca	(#1) AND (#2)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pesquisa procurou artigos nos campos título, resumo e palavras-chave, que fazem parte dos metadados, para obter resultados mais precisos sobre o objeto de estudo. Foram utilizados filtros de refinamento nas interfaces de busca das bases de dados para limitar a pesquisa a estudos escritos em inglês, a língua franca da ciência internacional (Hamel, 2007; Melitz, 2018), além do fato de as publicações em inglês tenderem a ter fatores de impacto mais elevados em comparação com outros idiomas (Sangwal, 2013). Adicionalmente, foram também considerados os estudos cujo texto principal estava disponível no idioma português.

2.2.2 Critérios de Elegibilidade

Os critérios de elegibilidade foram organizados em dois grupos: critérios de inclusão e critérios de exclusão. Para que um estudo fosse incluído, era necessário que todos os critérios de inclusão fossem cumpridos simultaneamente. No entanto, mesmo que todos os critérios de inclusão fossem cumpridos, o estudo poderia ser desconsiderado se cumprisse pelo menos um critério de exclusão.

Os critérios de inclusão foram:

- (i1) Artigos científicos originais ou artigos de conferências com revisão por pares;
- (i2) Artigos publicados entre 2015 e a data de extração de dados em 2024;
- (i3) Estudos cujo texto principal estivesse em inglês ou português;

(i4) Pesquisas realizadas com a população da educação básica que abordassem a microaprendizagem.

Os critérios de exclusão foram:

(e1) Duplicados (Costa *et al.*, 2024);

(e2) Estudos que não estão totalmente disponíveis nas bases de dados pesquisadas, e que não podem ser acessados mesmo após tentativas de contato com os autores (Pereira *et al.*, 2023; Terra *et al.*, 2023);

(e3) Estudos classificados como artigos de opinião, comentários, pontos de vista, editoriais ou similares, dissertações, teses, resenhas, *preprints*, cartas de editor, livros, capítulos de livros ou produções similares (Álvarez-Gálvez *et al.*, 2023);

(e4) Pesquisas que tratam da microaprendizagem em contextos diversos ou com populações específicas, tais como alunos superdotados ou diagnosticados com síndromes ou transtornos; e

(e5) Estudos que foram retratados (Pérez-Neri *et al.*, 2022) até a data de submissão para publicação desta revisão sistemática; e a verificação de retratação será feita por meio da ferramenta *Scite* (<https://scite.ai/>), e quaisquer registros de retratação associados serão verificados (Munn *et al.*, 2018).

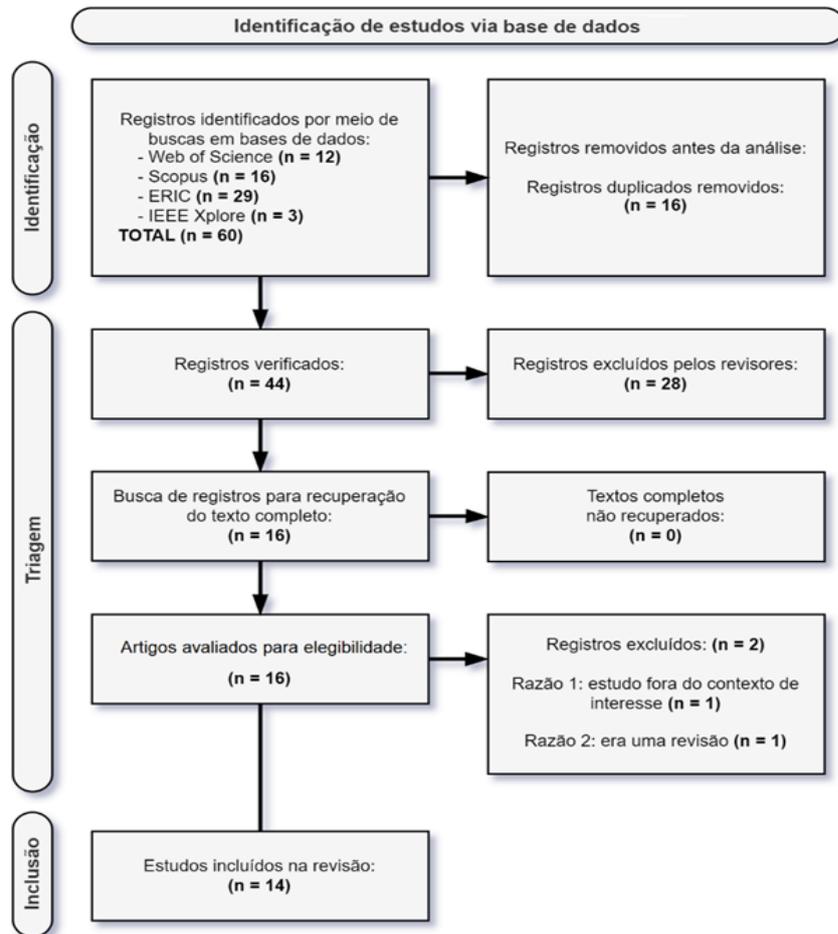
2.2.3 Processo de Revisão

Após a extração por meio da estratégia de busca, os metadados dos estudos identificados foram importados para o *software Rayyan*[®], disponível *online* (<https://www.rayyan.ai/>) e, logo após, os estudos duplicados foram identificados de forma automatizada e eliminados (Ouzzani *et al.*, 2016). Este *software* é comumente utilizado na condução de revisões sistemáticas e destaca-se pela incorporação de inteligência artificial, aprendendo com as decisões dos usuários para construir um modelo de predição de estudos durante a triagem (Costa *et al.*, 2024). Além do mais, permite remover estudos que satisfazem critérios específicos, criar rótulos para citações, extrair palavras relevantes e utilizar recursos indispensáveis para acelerar o processo de seleção (Ouzzani *et al.*, 2016) e, devido a esses recursos, optamos por utilizar o *software Rayyan*[®] para triagem e seleção dos estudos por meio da análise dos títulos e resumos.

Na etapa de triagem, o primeiro revisor fez a leitura de títulos e resumos dos artigos para decidir se os artigos já seriam excluídos ou se passariam para a etapa seguinte. Qualquer

dúvida ao longo do processo era resolvida por pesquisadores sêniores (Costa *et al.*, 2024). Em seguida, na segunda etapa, os textos completos dos artigos foram lidos e revisados. Após a conclusão deste processo, os artigos selecionados foram incluídos na revisão sistemática. O fluxograma para o processo de seleção de estudos desta revisão sistemática está ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Diagrama de fluxo do PRISMA 2020 para identificação, triagem e inclusão de estudos na revisão



Fonte: (Page *et al.*, 2021) – Adaptado pela autora (2025).

2.2.4 Extração dos Dados

Os textos completos dos estudos incluídos na revisão sistemática foram analisados, e os dados relevantes, alinhados ao objetivo da pesquisa foram extraídos e sintetizados. Nesse processo, foram consideradas informações sobre a caracterização, delineamento dos estudos e os principais pontos de destaque, conforme sintetizado em tabela (Erickson; Biedenweg, 2022).

2.2.5 Análise dos Dados

Para analisar os dados extraídos utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), estruturando categorias à priori que destacam as principais abordagens de microaprendizagem nos artigos selecionados. Essa técnica permite flexibilidade na execução das etapas, desde que o processo seja claro e transparente, desde a seleção até a categorização e interpretação dos dados (Câmara, 2013). A análise seguiu uma abordagem qualitativa para responder às questões de pesquisa, sendo que nos estudos quantitativos e mistos, foi efetuada primeiro a síntese quantitativa, quantificando o efeito de cada componente, seguida da síntese qualitativa, identificando características relevantes (Costa *et al.*, 2024). Desta forma, os dados quantitativos e qualitativos foram transformados em categorias/temas (Song *et al.*, 2015). Diante disso, mantivemos as três etapas principais da análise de conteúdo: pré-análise, exploração e interpretação (Bardin, 2016).

Na fase de pré-análise, o *corpus* da amostra foi constituído com base em critérios como homogeneidade, exaustividade, pertinência, objetividade e representatividade, sendo os artigos selecionados em bases de dados internacionais. A análise inicial envolveu a leitura de títulos e resumos para verificar a relevância da inclusão no corpus da pesquisa. Seguindo a regra da pertinência (Bardin, 2016) foram excluídos os artigos que não tinham relação direta com o tema.

Na fase de exploração, os artigos foram lidos na íntegra, foram feitas anotações pertinentes e o estudo foi registrado em uma planilha contendo título, objetivos, métodos, principais resultados e conclusões. A tabela proporcionou a agregação de artigos com características comuns para a construção das categorias. Optou-se pelo critério categorial, uma técnica de análise de conteúdo, para transformar os dados em categorias (Bardin, 2016). As unidades de registo facilitaram a compreensão do tema, tendo sido estabelecidas e definidas três categorias à priori: TDICs, Teoria de Ensino-Aprendizagem e CTSA.

Na última fase, o tratamento e a interpretação dos resultados condensam e destacam as informações de cada categoria, evidenciando elementos convergentes ou inovadores nos textos analisados. Essas informações foram representadas por meio de diagramas, conforme descrito por (Melo *et al.*, 2023).

2.2.6 Avaliação da Qualidade Metodológica

A qualidade dos estudos incluídos foi avaliada utilizando duas listas de verificação. Para os estudos qualitativos, foi utilizado o *Critical Appraisal Skills Program* (CASP) para a

avaliação crítica (Nadelson; Nadelson, 2014), enquanto os estudos quantitativos foram avaliados utilizando a lista de verificação (Downs; Black, 1998). Os estudos que adotaram métodos mistos foram avaliados de ambas as perspectivas, tendo os resultados qualitativos sido analisados utilizando a CASP e os resultados quantitativos utilizando a lista de verificação *Downs e Black*.

A lista de verificação CASP é amplamente utilizada para avaliar o risco de viés em estudos qualitativos (*Critical Appraisal Programm Skills*, 2018; Galdas *et al.*, 2015; Long *et al.*, 2020), considerando três questões principais na avaliação: "Os resultados do estudo são válidos?" (Secção A), "Quais são os resultados?" (Secção B) e "Os resultados serão úteis localmente?" (Secção C) (*Critical Appraisal Programm Skills*, 2018; Nadelson; Nadelson 2014). No total, são 10 perguntas (Long *et al.*, 2020; Nadelson; Nadelson, 2014), nove dos quais têm respostas objetivas classificadas como "sim" (2 pontos), "não sei dizer" (1 ponto) ou "não" (0 pontos), com uma pontuação máxima de 18 (O'Dwyer *et al.*, 2021). A última pergunta é aberta e requer uma resposta qualitativa (*Critical Appraisal Programm Skills*, 2018). A qualidade geral de cada estudo avaliado é classificada com base num sistema de três estrelas: uma estrela (0-6 pontos), duas estrelas (7-12 pontos) e três estrelas (13-18 pontos) (O'Dwyer *et al.*, 2021).

A lista de verificação *Downs e Black*, composta por 27 itens (Downs; Black, 1998), foi adaptada para esta revisão sistemática, dado que alguns itens não são aplicáveis à área em questão. Assim, foi criada uma versão reduzida, com 10 itens selecionados (itens: 1-3, 7, 10-12, 16, 18 e 20). A pontuação de qualidade de cada estudo selecionado foi expressa em percentagem. Estudos com pontuação $\geq 70\%$ foram classificados como de "baixo risco de viés", enquanto aqueles com pontuação $< 70\%$ foram considerados de "alto risco de viés" (Downs; Black, 1998).

2.3 Resultados e Discussões

Após a análise dos 14 artigos incluídos nesta revisão sistemática, observou-se que a microaprendizagem é apresentada sob diferentes perspectivas práticas e aplicada a diversos contextos e realidades educacionais. Os artigos analisados foram organizados em ordem crescente de acordo com o ano de publicação, destacando a autoria de cada estudo, ano, objetivo, resultados e conclusão e amostra. Os artigos foram identificados com a letra "A", seguida de um índice numérico que reflete sua posição na base de dados, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Resumo dos estudos incluídos na revisão sistemática (n=14; período: 2018–2024).

ID	Autor/Ano	Síntese do objetivo	Resultados/Conclusão	Amostra
A1	(Nikou; Economides, 2018)	Microaprendizagem móvel para motivação e desempenho em ciências.	Melhoria na motivação e desempenho.	108 estudantes do ensino médio.
A2	(Surahman <i>et al.</i> , 2019)	Avaliar o efeito do treinamento híbrido com microaprendizagem no desempenho dos professores.	Melhoria nos resultados de aprendizagem e interesse em criar os conteúdos de microaprendizagem.	31 professores participantes de uma conferência.
A3	(Epp; Phirangee, 2019)	Impacto de ferramenta móvel no vocabulário de estudantes de inglês.	A eficácia depende do design das atividades de aprendizagem.	47 estudantes do ensino médio.
A4	(Dagiene <i>et al.</i> , 2019)	Promover criatividade e pensamento computacional.	Eficácia da microaprendizagem para aprendizagem ativa.	87 estudantes do ensino fundamental.
A5	(Allela <i>et al.</i> , 2020)	Eficácia da microaprendizagem multimodal no treinamento de professores.	Microaprendizagem eficaz para treinamento de professores.	130 professores.
A6	(Birch; Lewin, 2020)	Microaprendizagem e parcerias no ensino à distância durante a pandemia.	Aumento da confiança e eficácia dos professores.	Quase 200 professores da educação básica.
A7	(Zarshenas <i>et al.</i> , 2020)	Comparar microaprendizagem e gamificação no controle da ansiedade.	Ambas as abordagens são eficazes no controle da ansiedade.	378 estudantes do sexo feminino do ensino médio.
A8	(Alqarni, 2021)	Impacto da microaprendizagem nas habilidades de programação e motivação.	Microaprendizagem melhora habilidades e motivação.	78 estudantes do ensino médio.
A9	(Almalki, 2021)	Microaprendizagem para habilidades de design de websites e motivação.	Eficaz para habilidades de design e motivação.	61 estudantes do ensino médio.

Continua...

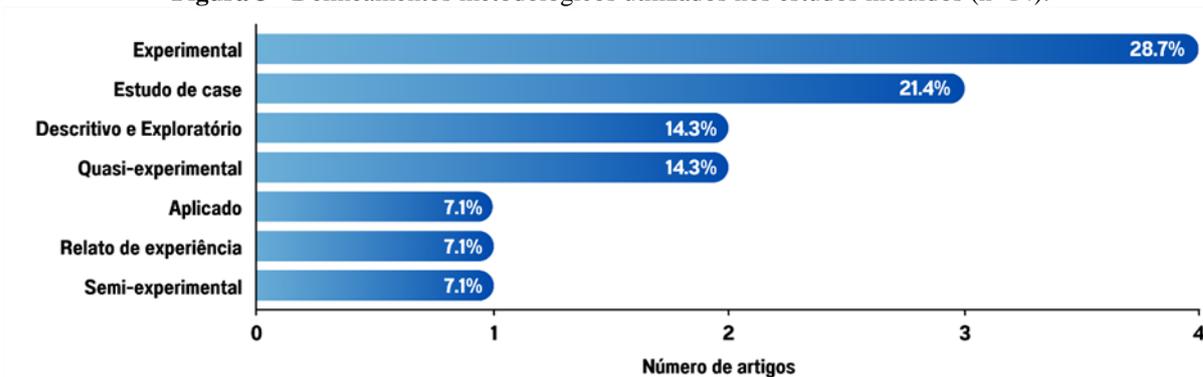
Continuação da Tabela 2 – Resumo dos estudos incluídos na revisão sistemática ($n=14$; período: 2018–2024).

ID	Autor/Ano	Síntese do objetivo	Resultados/Conclusão	Amostra
A10	(Palti; Rosenberg-Kima, 2022)	Promover aprendizagem autorregulada e competências do século 21.	Microaprendizagem promove SRL e competências do século 21.	23 estudantes do ensino fundamental, participantes de uma conferência.
A11	(Ma <i>et al.</i> , 2023)	Impacto de mapas de conhecimento na microaprendizagem <i>online</i> .	Melhoria no engajamento, estrutura do conhecimento e desempenho.	42 professores.
A12	(Gün Sahin; Kırmızıgül, 2023)	Efeito da microaprendizagem em conhecimento conceitual e procedimental em matemática.	Contribuição para desenvolvimento de conhecimento conceitual e procedimental.	10 estudantes do 6º ano, participantes de uma conferência.
A13	(Herlambang, 2023)	Impacto de mídias sociais na aprendizagem de redes de computadores.	Impacto positivo nos interesses e resultados de aprendizagem.	80 estudantes do ensino médio profissionalizante.
A14	(Kohnke <i>et al.</i> , 2024)	Efeitos da microaprendizagem na competência digital profissional.	Aumento na competência digital e integração de tecnologia no ensino.	32 estudantes de graduação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

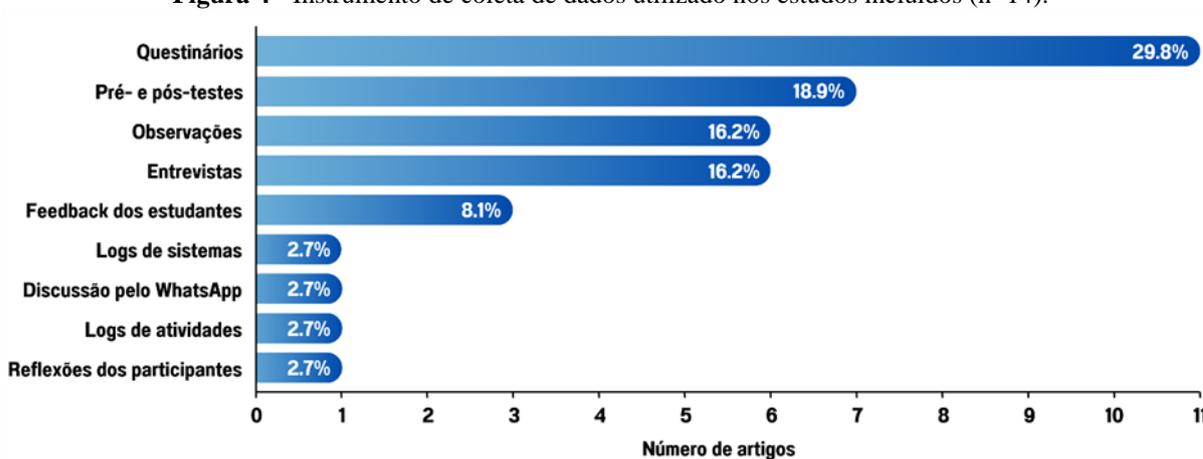
Nota: SRL é a abreviatura de *Self-Regulation Learning Skills* (competências de autorregulação da aprendizagem). Em relação à abordagem metodológica, foram identificados estudos que utilizaram métodos qualitativos (4 estudos), quantitativos (5 estudos) e mistos (5 estudos), mostrando uma diversidade de métodos. Embora a busca tenha incluído um recorte temporal de dez anos (2015-2024), somente a partir de 2018 os estudos atenderam a todos os critérios de elegibilidade. Ao analisar os objetivos dos estudos incluídos, ficou claro que os autores buscaram investigar, analisar, avaliar, identificar, promover, comparar e explorar o uso, as implicações e a eficácia da microaprendizagem na educação básica, com foco tanto no desenvolvimento do estudante quanto no papel do professor.

Os delineamentos metodológicos utilizados nos diferentes contextos educativos revelam a variedade de abordagens na pesquisa pedagógica e a diversidade das populações-alvo. No entanto, observou-se que nem todos os estudos especificam claramente os métodos e instrumentos de coleta e análise de dados. Vale ressaltar que os autores preferiram o delineamento experimental, que predominou nos estudos que investigaram as contribuições da microaprendizagem, com objetivos e métodos variados, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Delineamentos metodológicos utilizados nos estudos incluídos (n=14).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O questionário foi o instrumento de coleta de dados mais utilizado, aparecendo em 11 artigos (78,6%). Os pré e pós-testes foram utilizados em 7 estudos (50,0%). Observações e entrevistas foram métodos adotados em 6 estudos (42,9%), enquanto o *feedback* dos estudantes foi coletado em 3 artigos (21,4%). Instrumentos menos frequentes, como *logs* de sistema, discussões em grupos de *WhatsApp*, registros de atividades e reflexões dos participantes, foram utilizados em apenas um estudo cada. É de salientar que alguns estudos utilizaram mais do que um instrumento de recolha de dados, como se pode constatar na Figura 4.

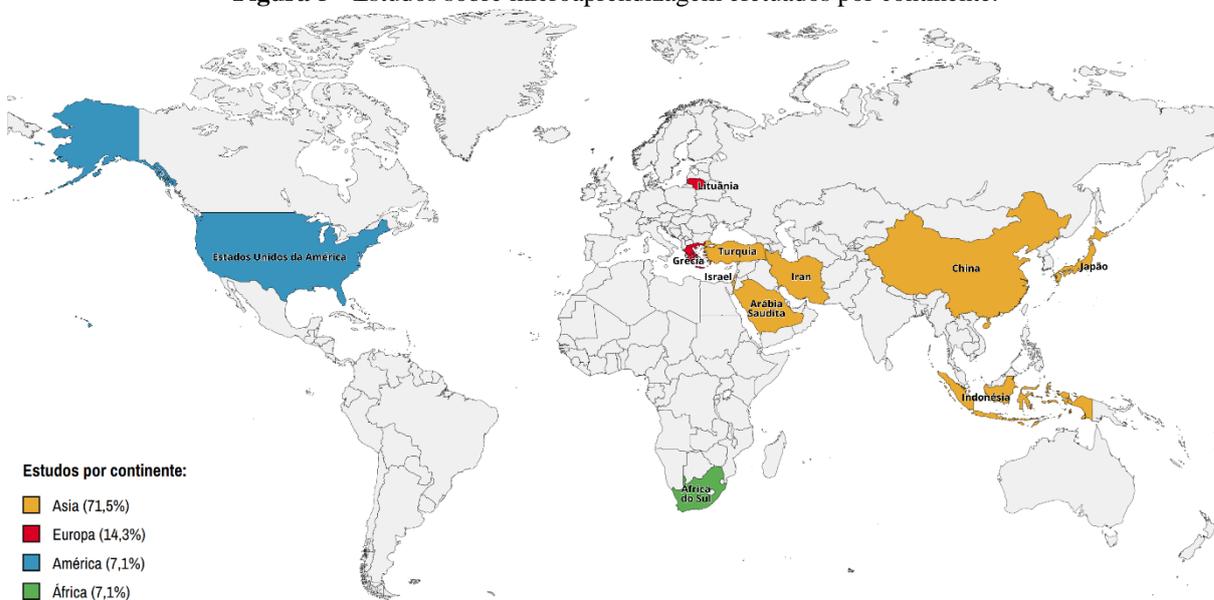
Figura 4 - Instrumento de coleta de dados utilizado nos estudos incluídos (n=14).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados analisados abrangeram uma ampla gama de amostras, incluindo estudantes do ensino fundamental e médio, bem como professores. As dimensões das amostras variam entre pequenos grupos de poucos participantes e grandes grupos com milhares de participantes. Dos 14 estudos incluídos, a maioria centrou-se nos estudantes (10 estudos), enquanto os restantes se centraram nos professores (4 estudos). Os estudos que se concentraram nos professores analisaram vários aspectos do seu trabalho e formação, variando em termos de localização, número de participantes e especificidade das disciplinas ou cargos.

As pesquisas foram realizadas em diferentes regiões do mundo, com maior concentração no continente asiático (71,5%), seguido da Europa (14,3%), América do Norte (7,1%) e África (7,1%), conforme ilustrado na Figura 5. Este panorama global revela um interesse crescente pela microaprendizagem numa variedade de contextos educativos, embora as realidades e necessidades de cada região sejam significativamente diferentes. No entanto, existe ainda um número limitado de estudos que analisam os efeitos dessa prática em populações diversificadas, o que dificulta a comparação da sua aplicação em diferentes contextos socioeconômicos e destaca a necessidade de uma avaliação mais ampla da eficácia da microaprendizagem em diferentes contextos, para que as conclusões possam ser mais robustas, abrangentes e generalizáveis.

Figura 5 - Estudos sobre microaprendizagem efetuados por continente.

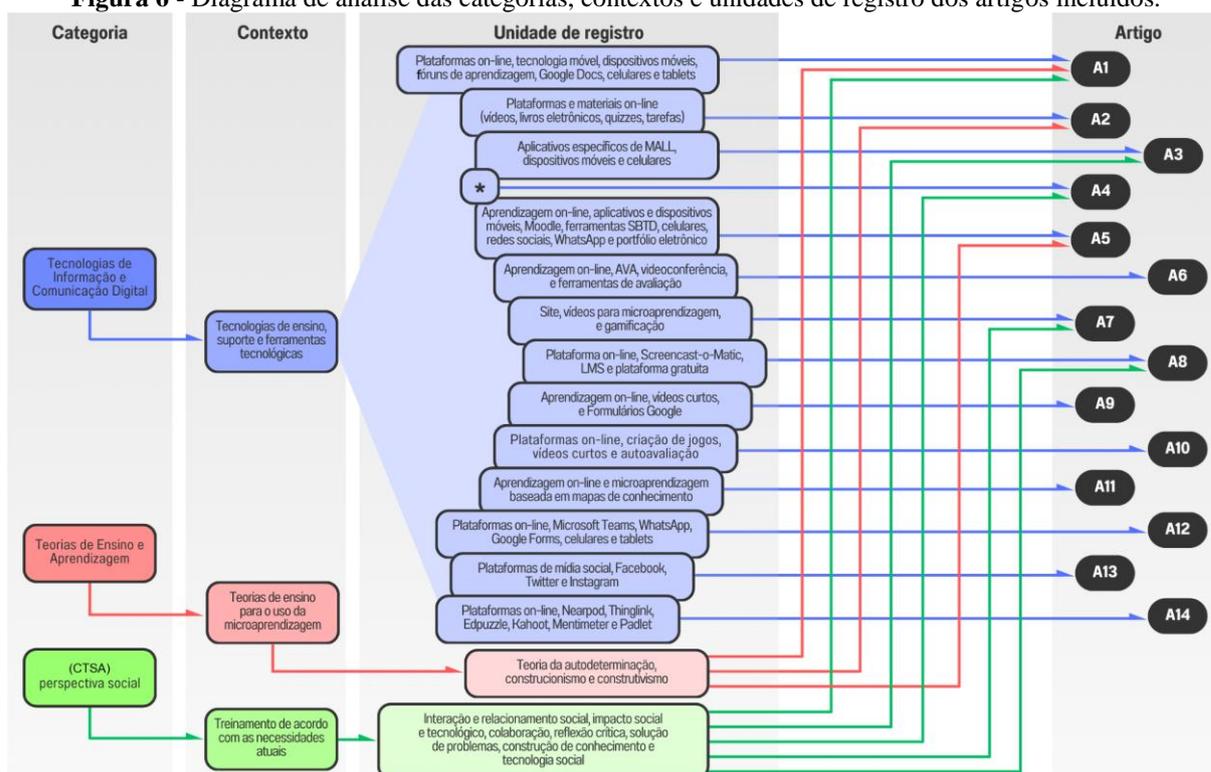


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.3.1. Resultados da Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo dos 14 artigos que exploraram o uso de tecnologias digitais na educação, foi realizada de acordo com as diretrizes de (Bardin, 2016) para esta técnica. As categorias, os contextos e as unidades de registo foram cuidadosamente comparados para identificar semelhanças e diferenças, permitindo uma compreensão mais clara, de como as TDICs estão sendo utilizadas na prática educacional, assim como as Teorias de Ensino-Aprendizagem e da perspectiva social da CTSA, como pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 - Diagrama de análise das categorias, contextos e unidades de registro dos artigos incluídos.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Notas: CTSA significa Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente, MALL refere-se a *Mobile-Assisted Language Learning*, SBTd representa *School-Based Teacher Development*, VLE é *Virtual Learning Environment* e LMS significa *Learning Management System*. * O artigo A4 não foi incluído nesse diagrama, uma vez que os autores deste estudo utilizaram um jogo analógico, que não se enquadra nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em termos de TDICs, as plataformas *online* e os dispositivos móveis têm sido amplamente adotados como ferramentas centrais para a implementação da microaprendizagem. Em um estudo realizado na Grécia [A1], foram utilizados dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, para acessar conteúdos de microaprendizagem, incluindo vídeos curtos e questionários com *feedback* imediato (Nikou; Economides, 2018). Este padrão de utilização de plataformas e dispositivos móveis também se repetiu em outros estudos, [A2] na Indonésia e [A5] na África, que destacaram a utilização de aplicativos e ferramentas digitais para a divulgação de conteúdos educacionais (Allela *et al.*, 2020; Surahman *et al.*, 2019). No entanto, a eficácia dessas ferramentas variou conforme o contexto; enquanto o estudo [A8] indicou que a microaprendizagem contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades de programação (Alqarni, 2021), o estudo [A3] indicou que a abordagem móvel não foi suficiente para promover interações profundas entre os estudantes ao longo do tempo (Epp; Phirangee, 2019), mostrando que a superficialidade do uso de recursos tecnológicos pode comprometer a retenção da aprendizagem.

As plataformas *online* também têm sido utilizadas como um meio eficaz de ampliar o alcance da microaprendizagem, especialmente em contextos de formação de professores. Em um estudo realizado na Califórnia [A6], o uso de videoconferências e de ferramentas como o *Google Forms* permitiu que os educadores participassem em formações de curta duração durante a pandemia de COVID-19, adaptando-se aos seus horários (Birch; Lewis, 2020). Do mesmo modo, um estudo [A5] concluiu que a utilização da plataforma *Moodle* e de comunidades de prática em ferramentas de mensagens instantâneas como o *WhatsApp* promoveu efetivamente a colaboração entre educadores em diferentes contextos (Allela *et al.*, 2020).

Na Indonésia, outro estudo [A2] concluiu que um modelo de formação em microaprendizagem mista melhorou significativamente os resultados de aprendizagem e a motivação dos educadores com acesso a diversos conteúdos por meio de uma plataforma *online* (Surahman *et al.*, 2019). Os resultados deste último estudo destacaram a importância da formação contínua dos professores para a integração efetiva destas tecnologias, salientando que, para que as TDICs sejam eficazes, os educadores precisam estar capacitados e motivados a utilizá-las em suas práticas pedagógicas. De igual modo, um estudo realizado na China [A11] investigou a utilização de mapas de conhecimento numa plataforma *online* com um sistema de microaprendizagem e concluiu que o *feedback* imediato, oferecido por meio de *quizzes* e microavaliações, promoveu um aumento do engajamento dos professores e uma estruturação mais clara do conhecimento; e estes fatores resultaram num impacto positivo no desempenho dos educadores (Ma *et al.*, 2023).

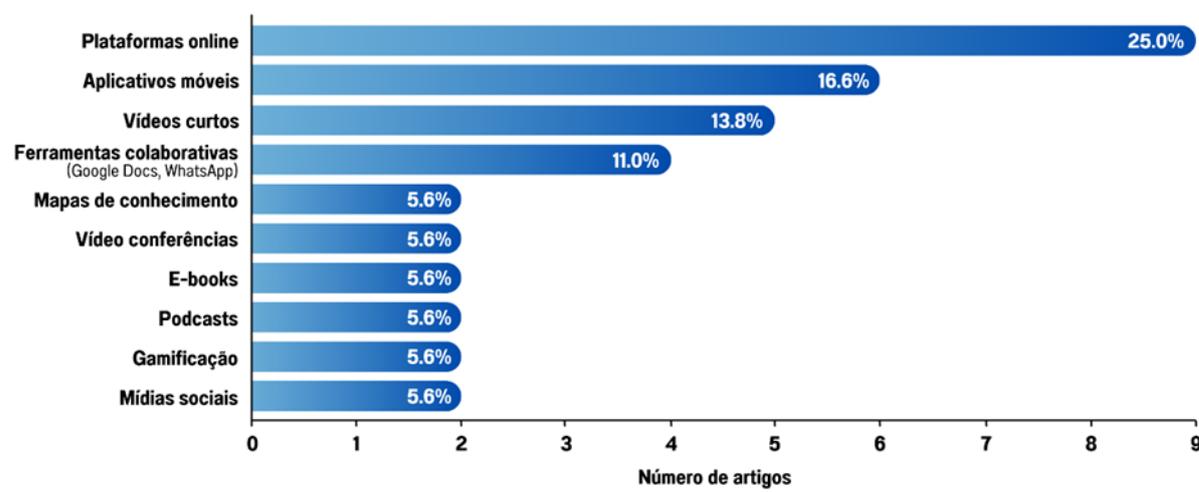
A flexibilidade proporcionada por essas plataformas foi um ponto comum entre os estudos, permitindo que a aprendizagem ocorresse de forma assíncrona e adaptada ao ritmo dos usuários. Em consonância com os demais estudos incluídos nesta revisão sistemática que integraram as TDICs em suas pesquisas para apoiar a microaprendizagem com educadores, destaca-se a exploração da experiência de microaprendizagem na formação continuada de professores em informática, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento profissional (Matos *et al.*, 2022).

Finalmente, a adaptabilidade e a acessibilidade da microaprendizagem revelaram-se um ponto central em vários estudos, especialmente em contextos em que o acesso à tecnologia é limitado. No estudo [A5], a utilização de smartphones e plataformas móveis foi essencial para garantir que os professores pudessem acessar os conteúdos em regiões com infraestruturas tecnológicas limitadas (Allela *et al.*, 2020). Da mesma maneira, o estudo [A6] destacou como sessões curtas de microaprendizagem permitiram que os professores se adaptassem ao ensino à

distância durante a pandemia da COVID-19, integrando facilmente novas estratégias de ensino nas suas práticas pedagógicas (Birch; Lewis, 2020). A pandemia de COVID-19, uma crise sanitária mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Algahtani *et al.*, 2021) ocorrida entre 2019-2023, perturbou os sistemas de ensino tradicionais em todo o mundo, exigindo uma rápida adaptação aos métodos de ensino à distância e às ferramentas digitais.

Em resposta à QP1, os estudos mostram que, quando combinada com as tecnologias digitais, a microaprendizagem pode efetivamente melhorar a aprendizagem, a motivação, o desempenho e a interação em ambientes educacionais. Pode também envolver e engajar alunos e professores e promover o desenvolvimento de competências digitais. A integração de *feedback* imediato e a promoção da aprendizagem colaborativa são fundamentais para maximizar os benefícios desta metodologia. Estas tecnologias foram destacadas pela sua relevância na implementação de métodos de microaprendizagem, como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - As TDICs mais utilizadas nos estudos incluídos com microaprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.3.2 Teorias de Aprendizagem em Microaprendizagem

As teorias de ensino orientam a prática pedagógica por meio de conceitos, princípios e estratégias desenvolvidos por estudiosos da educação para compreender o processo de ensino e aprendizagem (Moreira, 1999). No que diz respeito às Teorias de Ensino-Aprendizagem, abordagens como o Construcionismo e o Construtivismo têm surgido como importantes quadros teóricos de suporte à utilização da microaprendizagem. Em diversos estudos, como

[A1], [A5] e [A2], a microaprendizagem foi utilizada para promover a autonomia dos estudantes e a construção ativa do conhecimento, facilitando uma aprendizagem mais personalizada e dinâmica (Allela *et al.*, 2020; Nikou; Economides, 2018; Surahman *et al.*, 2019). Estes estudos sublinharam que a microaprendizagem, quando bem concebida, pode envolver os estudantes, fornecendo-lhes informação clara e acessível, adequada ao seu nível de conhecimento e interesse.

A SDT explora a forma como a motivação influencia o comportamento humano e identifica as necessidades psicológicas básicas. A teoria distingue entre motivação intrínseca, que é interna e baseada no prazer da atividade, e motivação extrínseca, que é motivada por recompensas externas. No estudo [A1], a SDT é aplicada para analisar a motivação dos alunos num ambiente de microaprendizagem móvel focada nas tarefas de casa (Nikou; Economides, 2018). A investigação salienta que a motivação dos estudantes pode ser melhorada através da satisfação de três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e relacionamento.

A abordagem de microaprendizagem móvel (MBmLA) permite que os estudantes acessem unidades de aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, promovendo a autonomia. Além disso, o *feedback* interativo e oportuno aumenta a percepção de competência, enquanto a colaboração *online* entre estudantes fortalece o senso de relacionamentos. A SDT fundamenta a criação de um ambiente de aprendizagem que apoia estas necessidades básicas. A microaprendizagem proporciona flexibilidade no acesso aos conteúdos e promove a autodireção e a escolha, que são essenciais para a autonomia. O *feedback* rápido e interativo ajuda estudantes a reconhecerem os seus progressos e a desenvolver as suas habilidades, aumentando a sua percepção de competência.

Por fim, a interação social e a colaboração entre os estudantes promovem a conexão e o apoio mútuo, satisfazendo a necessidade de relações. A aplicação da SDT na microaprendizagem móvel demonstra como a teoria pode ser adaptada aos contextos educacionais modernos, utilizando a tecnologia para facilitar a aprendizagem. A pesquisa mostra que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento está associada a melhores resultados de aprendizagem e a uma maior motivação, validando a teoria e a sua relevância para as práticas educacionais atuais.

A pesquisa de Dagiene *et al.*, (2019) [A4] baseia-se na Teoria Construcionista proposta por Seymour Papert, que defende que as crianças aprendem melhor quando estão ativamente envolvidas na criação de algo significativo, como projetos ou atividades práticas (Papert, 1980). A teoria construcionista é aplicada na pesquisa, envolvendo os estudantes em atividades

práticas e criativas que promovem a aprendizagem ativa. Os estudantes são incentivados a resolver tarefas curtas que exigem criatividade, permitindo-lhes construir o seu conhecimento através da interação concreta com conceitos computacionais. Além disso, é produzido o trabalho em grupo e o debate entre os estudantes, facilitando a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimentos. Essa abordagem prática e colaborativa é fundamental para a aplicação do construcionismo, uma vez que os estudantes aprendem fazendo e refletindo sobre as suas experiências. No estudo [A5], utilizaram uma abordagem construtivista socialmente mediada para o desenvolvimento profissional dos professores (Allela *et al.*, 2020). Esta abordagem enfatizou a aprendizagem colaborativa, a partilha de conhecimentos em comunidades de prática e a microaprendizagem para divulgar conteúdo de uma forma interativa e participativa.

A teoria construtivista, apoiada por Piaget (1970) e Vygotsky (1980), fundamentou a eficácia da microaprendizagem como estratégia de formação, orientando a estruturação do programa e a avaliação dos resultados. Na prática, a teoria manifestou por meio da aprendizagem ativa, em que os participantes construíram conhecimentos por meio de experiências e reflexões, colaboração, trabalho em grupo e compartilhamento de ideias, contextualização, relacionando a aprendizagem com situações reais e experiências anteriores, *feedback* e reflexão, permitindo a autoavaliação e ajustes contínuos e flexibilidade, adaptando os conteúdos às necessidades dos aprendizes. Esses elementos criaram um ambiente de aprendizagem dinâmico e centrado no estudante, onde educadores em formação aplicaram novas estratégias pedagógicas.

Em resposta à QP2, observamos que estas três teorias pedagógicas fornecem uma base sólida para a microaprendizagem, que cria ambientes de aprendizagem eficazes, motivadores e adaptados às necessidades dos estudantes. Promovem a aprendizagem ativa e colaborativa e permitem a construção do conhecimento de forma contextualizada e significativa

2.3.3 CTSA e a Perspectiva Social da Microaprendizagem

Outro aspecto importante destacado nos estudos foi o impacto social e tecnológico da microaprendizagem no contexto educacional, especialmente no que se refere à promoção da colaboração e da reflexão crítica. Estudos como [A5] e [A7], que investigaram o uso da microaprendizagem para o desenvolvimento de professores e adolescentes, respectivamente, destacaram que essa abordagem promoveu a construção do conhecimento em grupo e o desenvolvimento de habilidades colaborativas (Allela *et al.*, 2020; Zarshenas *et al.*, 2020). No

entanto, os resultados destes estudos também indicaram a necessidade de um planejamento cuidadoso das atividades de microaprendizagem para garantir que incentivam interações significativas entre os participantes, em vez de se limitarem a apresentar conteúdos de forma passiva.

Embora nenhum trabalho mencione explicitamente o conceito de Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), alguns dos estudos avaliados incorporam elementos que convergem com as suas perspectivas sociais (Costa *et al.*, 2024; Monarrez *et al.*, 2024). Estes estudos sublinham a importância de alinhar a formação com as necessidades contemporâneas, como o impacto social e tecnológico, a colaboração, a educação inclusiva, a reflexão crítica, a resolução de problemas e a construção do conhecimento. Esta questão reflete a abordagem do ensino orientada para a CTSA, que procura estabelecer ligações entre o progresso científico e tecnológico e o seu impacto na sociedade (Auler, 2007).

Em resposta à QP3, embora [A1] não mencione explicitamente a abordagem CTSA, esta investigação alinha-se com esta perspectiva ao explorar o impacto das TDICs na educação e na sociedade (Nikou; Economides, 2018). O estudo salienta a importância da interação social e da aprendizagem em colaboração, promovendo as ligações dos estudantes, abordando questões de colaboração e criando comunidades de aprendizagem. Para além de melhorar o desempenho escolar, a tecnologia fortalece as relações sociais, refletindo os princípios da CTSA. Ao utilizar dispositivos móveis, a microaprendizagem oferece um acesso flexível e personalizado aos conteúdos, promovendo a autonomia e as atividades colaborativas, enriquecendo a experiência de aprendizagem e preparando os estudantes para os desafios de um mundo tecnológico e interconectado.

A integração das tecnologias sociais numa perspectiva de CTSA por meio de uma aplicação móvel pode facilitar o ensino, ajudar a ultrapassar barreiras sociais e promover uma aprendizagem ativa (Epp; Phirangee, 2019), conforme observado na pesquisa de [A3]. Estas interações, influenciadas pelo contexto social e educativo, promovem uma aprendizagem significativa, contextualizada e colaborativa. No entanto, a eficácia dessas tecnologias depende da forma como são integradas e utilizadas nas atividades de aprendizagem.

O estudo [A4] utilizou a microaprendizagem para desenvolver tarefas curtas que ensinam conceitos de computação e incentivam os estudantes a refletirem sobre a forma como esses conceitos se relacionam com a sociedade e o ambiente, facilitando a aprendizagem colaborativa e a construção de conhecimentos (Dagiene *et al.*, 2019). As tarefas são formuladas em um formato acessível de maneira a estimular debates sobre a relevância da computação em contextos sociais, ajudando os estudantes a verem a aplicação prática do que aprendem. Esta

abordagem ajuda os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico sobre a tecnologia e o seu papel na sociedade. Além disso, quando aplicada num contexto social, a microaprendizagem aumenta o envolvimento dos alunos e promove uma compreensão mais profunda dos conceitos de computação.

Ao abordar a microaprendizagem, integrando tecnologias sociais para promover a saúde mental entre adolescentes, utilizando a perspectiva CTSA no estudo [A7] que utilizou vídeos curtos e gamificação, facilitando o acesso ao conhecimento e a interação das estudantes com o conteúdo de forma acessível e envolvente, demonstrando como a tecnologia pode ser utilizada para abordar questões sociais, como a ansiedade, dentro de um contexto escolar (Zarshenas, *et al.*, 2020).

Assim, esta abordagem melhora a compreensão dos conteúdos e promove a interação social, reduzindo a ansiedade e reforçando a saúde mental das adolescentes, evidenciando a importância de uma abordagem interdisciplinar que reflita a interligação entre a ciência, a tecnologia e o ambiente social das estudantes. As tecnologias sociais desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem que seja acessível, dinâmico, eficaz e relevante para as adolescentes, permitindo-lhes conectar-se aos conteúdos de forma significativa e promovendo a inclusão e a participação ativa das adolescentes.

O estudo [A8] utilizou a microaprendizagem para facilitar a aprendizagem de habilidades de programação, disponibilizando conteúdos curtos e acessíveis que promovem a autonomia, a motivação, a interação e o envolvimento dos estudantes, destacando a interligação entre a tecnologia e a educação (Alqarni, 2021). Ao integrar as tecnologias sociais, a pesquisa promove a interação e a colaboração entre estudantes e professores no processo educativo. Esta integração liga os estudantes ao conhecimento de uma forma interativa e acessível, criando um ambiente de aprendizagem que favorece a interação social. A pesquisa reflete seu impacto na formação de cidadãos críticos e conscientes quanto ao uso da tecnologia na sociedade, além de considerar as necessidades sociais e ambientais, facilitando a construção de competências relevantes para o contexto atual.

Em consonância com as perspectivas da CTSA, as tecnologias sociais estão sendo utilizadas para o desenvolvimento de *Codecasts* e *Codelibras* como recursos didáticos para o ensino de programação em *Massive Open Online Courses* (MOOCs) (Oliveira, 2022). Os *podcasts* combinam áudio e código-fonte para explicar conceitos de programação de forma clara e envolvente, enquanto o *Codelibras* apresenta o código-fonte inteiramente em Libras, permitindo que os alunos surdos tenham acesso a conteúdo de programação de forma inclusiva e acessível, atendendo às necessidades de diferentes grupos de estudantes.

2.3.4 Avaliação da Qualidade Metodológica

Os resultados indicaram uma avaliação detalhada da qualidade metodológica dos estudos incluídos na revisão sistemática, utilizando critérios específicos para estudos qualitativos, quantitativos e de métodos mistos, como pode ser observado na Tabela 3. A aplicação do CASP evidenciou a predominância de estudos qualitativos com escores de três estrelas, indicando boa qualidade; por outro lado, a versão adaptada do *checklist* de *Downs & Black* indicou que a avaliação quantitativa apresentou baixo risco de viés, com escores acima de 70%, com exceção de um estudo, que obteve apenas 40%. Os estudos de métodos mistos foram avaliados tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo.

Tabela 3 - Avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos (n=14)

Estudo (ano)	Foi relatado conflito de interesses?	Aprovação ética foi relatada?	Downs & Black checklist										Total Pontuação (0-10)	Pontuação (%)	
			Seção A				Seção B			Seção C					
			01	02	03	07	10	11	12	16	18	20			
QUANTITATIVO (n=5)															
A1	(Nikou & Economides, 2018)	Não	Não	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9/10	90%
A7	(Zarshenas et al., 2020)	Sim	Sim	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	8/10	80%
A8	(Alqarni, 2021)	Não	Não	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8/10	80%
A9	(Almalki, 2021)	Não	Não	1	1	1	1	1	?	?	0	1	1	7/10	70%
A13	(Herlambang, 2023)	Não	Não	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8/10	80%
MISTO (n=5) **															
A2	(Surahman et al., 2019)	Não	Não	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	7/10	70%
A3	(Epp & Phirangee, 2019)	Sim	Não	1	1	1	1	1	1	?	0	1	1	8/10	80%
A5	(Allela et al., 2020)	Não	Não	1	0	1	0	0	1	1	0	?	?	4/10	40%
A10	(Palti & Kima, 2022)	Não	Sim	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	7/10	70%
A11	(Ma et al., 2023)	Sim	?	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9/10	90%

Continua...

Continuação da Tabela 3 – Avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos (n=14)

Estudo (ano)	Foi relatado conflito de interesses?	Aprovação ética foi relatada?	CASP checklist										Total Pontuação (0-10)	Pontuação (stars)
			Seção A					Seção B		Seção C				
			01	02	03	04	05	06	07	08	09	10		
QUALITATIVO (n=4)														
A4 (Dagiene et al., 2019)	Não	?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	?	sim	sim	*	9/10	☆☆☆
A6 (Birch & Lewis, 2020)	Não	Não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	*	9/10	☆☆☆
A12 (Cunha & Gurgel, 2016)	Não	Sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	*	10/10	☆☆☆
A14 (Kohnke et al., 2024)	Não	Não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	*	9/10	☆☆☆
MISTO (n=5) **														
A2 (Surahman et al., 2019)	Não	Não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	*	9/10	☆☆☆
A3 (Epp & Phirangee, 2019)	Sim	Não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	*	9/10	☆☆☆
A5 (Allela et al., 2020)	Não	Não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	*	9/10	☆☆☆
A10 (Palti & Kima, 2022)	Não	Sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	*	10/10	☆☆☆
A11 (Ma et al., 2023)	Sim	?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	?	sim	sim	*	9/10	☆☆☆

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Notas: *Downs & Black* – Lista de verificação - Seção A - avaliação do relatório: 01(a hipótese/meta/objetivo do estudo está claramente descrita?), 02(os principais resultados a medir estão claramente descritos na introdução ou na seção de métodos?), 03 (as características dos participantes incluídos no estudo estão claramente descritas?), 07(o estudo fornece estimativas da variabilidade aleatória dos dados para os principais resultados?), e 10 (são apresentados intervalos de confiança de 95% e/ou valores de p para os principais resultados, exceto quando $p < 0,001$?); Seção B avaliação da validade externa: 11(a amostra era representativa de toda a população de onde foram recrutados?) e 12 (a amostra contendo os participantes foi selecionada de forma a ser representativa em relação a toda a população de onde foram recrutados?); e a Seção C avalia a validade interna: 16(se algum dos resultados do estudo se baseou na "dragagem de dados", foi comunicado de forma transparente?), 18(os testes estatísticos utilizados para avaliar os principais resultados foram adequados?), e 20 (as principais medidas de resultados utilizadas foram exatas, ou seja, válidas e confiáveis?) As perguntas 04, 05, 06, 08, 09, 13, 14, 15, 17, 19 e toda a Seção D não se adequaram a estudos de Ciências Sociais e Humanas, pelo que não foram consideradas nesta avaliação. CASP é o acrônimo de *Critical Appraisal Skills Programme Qualitative Research Checklist* - A Seção A avalia se os resultados do estudo são válidos: 01(houve uma declaração clara dos objetivos da investigação?), 02(a metodologia qualitativa é adequada?), 03(o desenho da investigação foi adequado para abordar os objetivos da investigação?), 04(a estratégia de recrutamento foi adequada aos objetivos da investigação?), e 05(os dados foram recolhidos de forma a abordar a questão da investigação?); a Seção B avalia os resultados: 06(a relação entre o investigador e os participantes foi adequadamente considerada?) e 07(as questões éticas foram tidas em consideração?); e a Seção C avalia se os resultados serão úteis: 08(a análise dos dados foi suficientemente rigorosa?), e 09(existe uma declaração clara das conclusões?). Os estudos qualitativos foram classificados como de baixa (uma estrela: 0-3 pontos), média (duas estrelas: 4-7 pontos) e alta qualidade (três estrelas: 8-10 pontos). O símbolo "?" indica incerteza ou indeterminação. * A pergunta 10 do CASP (qual é o valor da investigação?) foi respondida. ** Os estudos mistos foram avaliados de ambas as perspectivas: *Downs & Black* e CASP.

2.3.5 Limitações da Microaprendizagem na Educação Básica

Este estudo apresenta algumas limitações que merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, embora os termos estejam inter-relacionados, há muito a ser explorado. A pesquisa restringiu-se a artigos publicados nos últimos dez anos e com delimitação de idioma, o que pode ter deixado de fora estudos mais antigos que poderiam oferecer informações relevantes. Há também a possibilidade de viés de publicação, em que investigações com resultados positivos têm maior probabilidade de serem publicadas do que aquelas com resultados negativos. A

abordagem da revisão abrangeu apenas algumas das dimensões da microaprendizagem na educação básica, o que pode limitar uma compreensão abrangente do tema. Por último, as perspectivas sobre os conceitos de CTSA devem ser abordadas em todos os estudos, o que sugere uma exploração mais completa e abrangente em pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra que a microaprendizagem, integrada com tecnologias digitais, como plataformas *online*, aplicações móveis e vídeos curtos, é relevante para melhorar a motivação, o desempenho e a interação no ambiente educacional. Contribui também para o desenvolvimento de competências digitais e para a aprendizagem colaborativa. Apoiada em teorias contemporâneas como a SDT, o construcionismo e o construtivismo, a microaprendizagem promove uma aprendizagem ativa, contextualizada e significativa, adaptada às necessidades dos estudantes. Na perspectiva da CTSA, as tecnologias sociais ampliam esses benefícios ao promoverem interações sociais, autonomia e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias e seus impactos sociais e ambientais, tornando a aprendizagem mais acessível, inclusiva e relevante para a formação cidadã.

Os estudos analisados também destacaram o papel central dessa abordagem na personalização do ensino, aumentando o engajamento e a compreensão do conteúdo, além de estimular o pensamento crítico. Ao dividir o conteúdo em módulos curtos, a microaprendizagem facilita a retenção do conhecimento e conecta conceitos a situações cotidianas, consolidando-se como uma estratégia eficaz e alinhada às demandas do contexto educacional contemporâneo de tecnologias digitais e dispositivos móveis.

Como perspectiva futura, há necessidade de pesquisas no Brasil que explorem o potencial da microaprendizagem por meio de plataformas digitais e redes sociais, avaliando sua capacidade de personalizar a aprendizagem, aumentar o engajamento dos estudantes e tornar a aprendizagem mais significativa. Tendências como a segmentação de conteúdos, o uso de tecnologias móveis e estratégias gamificadas devem ser mais exploradas com base em teorias contemporâneas que sustentem sua aplicação. Além disso, é essencial considerar os impactos sociais e éticos da tecnologia na educação para desenvolver práticas acessíveis, inclusivas e inovadoras. Essas iniciativas são indispensáveis para melhorar a qualidade do ensino, preparar os estudantes para os desafios de um mundo digital e globalizado e atender às demandas de uma educação em constante evolução impulsionada pelas tecnologias digitais.

3 MICROAPRENDIZAGEM, ENSINO HÍBRIDO E INSTRUÇÃO POR PARES:

convergências teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa na EJA

Este capítulo reúne os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa sobre o uso da microaprendizagem no ensino de Língua Inglesa, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estruturado em seções interligadas, o texto dialoga com os principais pilares da investigação, articulando perspectivas da Linguística Aplicada, dos multiletramentos, da pedagogia freiriana e das metodologias ativas. Ressalta, ainda, o contexto específico da EJA, a linguagem como prática social, o potencial pedagógico das tecnologias móveis, com destaque para o *WhatsApp* e as contribuições do ensino híbrido e da Instrução por Pares. No decorrer do capítulo, os conceitos apresentados embasam a proposta pedagógica desenvolvida, evidenciando a importância de práticas contextualizadas, críticas e colaborativas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

3.1 A EJA como Espaço Formativo, suas Especificidades e o Ensino de Língua Inglesa

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um ambiente formativo que acolhe sujeitos com trajetórias escolares interrompidas e experiências de vida diversas. Esses estudantes, muitas vezes afastados da escola por longos períodos, enfrentam desafios que vão além do espaço educacional, como responsabilidades familiares, jornada de trabalho extensa e condições socioeconômicas adversas. Nesse contexto, a escola deve se comprometer com práticas pedagógicas dinâmicas e acessíveis, sendo necessário recursos e condições materiais, recursos e educadores com uma formação para atuar em um currículo que forme e os conscientize dos seus direitos e da sua cidadania. Que considerem essa pluralidade e que reconheçam o saber construído ao longo da vida desses educandos, permitindo que se tornem protagonistas de sua própria formação (Arroyo, 2017; Ausubel, 2003).

Diante disso, o ensino de língua inglesa se torna importante não apenas para a comunicação, mas também para o acesso a informações em um mundo globalizado. Segundo Paiva (2019), o ensino de inglês na EJA deve ser significativo e conectado à realidade do aluno, respeitando suas necessidades comunicativas e sociais. Isso significa adotar um método que vá além da estrutura gramatical, promovendo interações significativas com a língua e priorizando temas que façam sentido no cotidiano dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar a importância de oferecer práticas de linguagem

que estejam socialmente situadas e contribuam para o exercício da cidadania e da criticidade (Brasil, 2018).

Temas como os estrangeirismos, expressões em inglês presentes em produtos, serviços, mídias e tecnologias, quando inseridos no currículo, possibilitam uma aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos. Isso favorece a construção de sentidos a partir de conhecimentos prévios e amplia a capacidade de leitura crítica do mundo. Assim, o ensino da língua estrangeira torna-se mais acessível e funcional, à medida que dialoga com o universo social e cultural dos estudantes da EJA.

Para Freire (2019), o processo educativo deve partir do mundo vivido pelos sujeitos, respeitando seus saberes e promovendo o diálogo como base para a construção do conhecimento, possibilitando uma aprendizagem crítica e significativa. Nessa perspectiva, o espaço da EJA não se limita à alfabetização formal, mas se constitui como um lugar de formação humana, onde o aprendizado se ancora nas experiências individuais e coletivas dos educandos. Esse olhar demanda uma prática pedagógica sensível, que valorize a escuta, incentive a participação e reconheça o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

Nessa linha de análise, pensar o ensino de língua inglesa para abordar o tema dos estrangeirismos, pode despertar o interesse e o envolvimento dos estudantes da EJA, que são nossos colaboradores na sequência didática proposta, partindo de elementos presentes em seu cotidiano. Termos e expressões em outras línguas, especialmente em inglês, estão cada vez mais presentes em produtos, serviços, mídias, propagandas, placas, folders e embalagens. Nos deparamos no trajeto diário para a escola, no ambiente de trabalho, em estabelecimentos de saúde, quando necessitamos de cuidar da nossa saúde física ou mental ou até mesmo na escolha de alimentos e itens de higiene pessoal, os estudantes podem reconhecer e refletir sobre o uso recorrente desses vocábulos, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade e, conseqüentemente, mais significativa.

Nesse sentido, a discussão proposta por Fragozo; Haracemiv (2021) convida a uma reflexão mais atenta sobre a presença de termos e expressões em inglês que já integram nosso léxico e que, ao serem incorporados, podem enriquecer a cultura por meio da linguagem: o emprego de palavras estrangeiras tem se popularizado no cotidiano das pessoas. Tanto na comunicação oral quanto na escrita, é cada vez mais comum se notar palavras de origem inglesa em conversações informais.

De fato, tornou-se muito usual ouvirmos as pessoas se utilizarem desse artifício em determinadas situações, tais como: “Vamos salvar isso em um *pen drive*”, “Vamos almoçar em um *fast-food*”, “Vamos ao *shopping*”, entre outros.

Alguns autores discutem que essas palavras podem entrar em uso no nosso vocabulário, em nosso estudo iremos analisar e entender o termo estrangeirismo como:

No entendimento de Faraco (2001):

Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo (Faraco, 2001, p. 15).

Pelo exposto, infere-se que o estrangeirismo é um fenômeno linguístico comum, resultante do contato entre línguas. No português brasileiro, reflete influências culturais e sociais que tornam o uso de termos estrangeiros parte do cotidiano comunicativo. Prado (2006, p. 38), explicita que estrangeirismos são “todas as unidades que ainda não sofreram adaptação ao português, ou seja, são registradas em sua forma de origem”. De acordo com Bechara (2012, p.599), estrangeirismo é o “emprego de palavras, expressões e construções alheias ao idioma que a ele chegam por empréstimos tomados de outra língua”.

Ademais, a presença crescente de estrangeirismos em inglês no vocabulário cotidiano reflete mudanças culturais e sociais que impactam diretamente a educação, exigindo práticas pedagógicas que contextualizam esses termos e possam acessibilizar sua compreensão (Fragoso; Haracemiv, 2021).

No contexto da EJA, os estrangeirismos, amplamente utilizados em áreas de tecnologia, consumo e entretenimento, podem se tornar uma barreira linguística, dificultando a compreensão e o uso prático de palavras como "*online*", "*feedback*" e "*streaming*". Essa dificuldade é agravada pelo perfil dos alunos, majoritariamente adultos trabalhadores, que enfrentam desafios relacionados à gestão do tempo e ao acesso a estratégias de aprendizagem formal (Negrão; Neuenfeldt, 2024).

Para Fragoso e Haracemiv (2021), é importante que estudantes da EJA possam ter contato com metodologias temáticas para o estudo da língua inglesa, pois nem sempre conseguem entender a importância de outras línguas para enriquecer seu vocabulário e tomar decisões mais conscientes conforme o custo-benefício de vários produtos, que utilizam *slogans* em inglês para tentar convencer da qualidade de um determinado produto e o que nem sempre corresponde à realidade. Assim, a utilização contextualizada de termos da língua inglesa presentes no contexto de vivência desses alunos pode auxiliar a desenvolver o pensamento crítico e trazer novos elementos para refletir sobre o significado de suas escolhas. Conforme Fragoso; Haracemiv (2021) que escolheram a leitura midiática para trabalhar os estrangeirismos

da língua inglesa percebidos na mídia de Curitiba, a propaganda será apenas um instrumento no processo de aprendizagem para promover a aproximação dos estudantes com o inglês.

Propostas pedagógicas inovadoras têm defendido perspectivas críticas e emancipatórias, promovendo a autonomia dos estudantes e enfatizando a interdisciplinaridade no ensino de línguas estrangeiras, como inglês e espanhol (Labella-Sánchez; D'andrea, 2008). Ademais, a inserção de tecnologias no contexto educacional tem transformado as práticas pedagógicas, favorecendo maior personalização e flexibilidade no processo de aprendizagem. A microaprendizagem destaca-se nesse contexto ao oferecer conteúdos adaptados às necessidades e ao ritmo dos alunos, contribuindo para sua autonomia e inclusão social (Gerbaudo, 2019). Negrão e Neuenfeldt (2024) ressalta que tecnologias como o *WhatsApp* permitem que os estudantes avancem no próprio ritmo, promovendo a autogestão do aprendizado e facilitando sua aplicação em contextos inclusivos.

Ao compreender a EJA como um espaço de formação crítica, o ensino de inglês ganha novo sentido. A língua estrangeira deixa de ser um conteúdo distante e passa a ser instrumento de leitura do mundo, contribuindo para o crescimento linguístico dos sujeitos. Para isso, é fundamental adotar metodologias inclusivas, conteúdos contextualizados e estratégias que respeitem os tempos e ritmos dos estudantes, garantindo, assim, uma educação transformadora e significativa.

3.2 A linguagem no Contexto da Linguística Aplicada, Alfabetização, Letramento e Multiletramentos

A Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (2009), é um campo de natureza transdisciplinar que busca compreender práticas sociais mediadas pela linguagem. Essa perspectiva amplia os horizontes do ensino de línguas, ao incorporar dimensões sociais, culturais e contextuais ao processo de aprendizagem, considerando a linguagem não apenas como um sistema, mas como uma prática social viva e situada. A Linguística Aplicada, por sua vez, oferece um suporte teórico robusto para o ensino de línguas, reconhecendo a importância da linguagem como um meio de mediação social e construção de identidade (Figueiredo, 2018).

Nesse aspecto, os conceitos de letramento e multiletramentos tornam-se fundamentais, Rojo (2012) ressalta que tais conceitos reconhecem a multiplicidade de formas de ler e escrever no mundo contemporâneo, especialmente em uma sociedade marcada pela digitalização e globalização. Kleiman (2005), por sua vez, destaca que o letramento vai além da simples decodificação de palavras: ele envolve o uso social da linguagem em situações reais, com propósito e significado. Assim, a leitura e a escrita passam a ser compreendidas como práticas que refletem e constroem as interações sociais, não como atividades neutras ou descontextualizadas. Rojo (2012), diz que a pedagogia dos novos letramentos visa a tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola à vida.

O conceito de multiletramentos, proposta pelo *New London Group* (1996), complementa essa visão ao apontar para a necessidade de considerar a diversidade cultural dos sujeitos e a multiplicidade de linguagens utilizadas na produção de sentidos, considerando outras formas de comunicação e expressão, como linguagens verbais, visuais, digitais e multimodais. Isso se torna particularmente significativo em práticas cotidianas, como o uso de aplicativos de mensagens, o contato com termos estrangeiros e o consumo de conteúdos digitais.

O termo multiletramento, surge então para apontar não só a diversidade das práticas letradas, mas a multiplicidade cultural das populações, a diversidade cultural de produção e circulação dos textos e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, a diversidade de linguagens que os constituem, (Rojo, 2012). Nesse cenário, a ênfase comunicativa do ensino de línguas destaca-se pela ênfase na transmissão da mensagem e na interação entre os falantes. Conforme Savignon (2005), ganha destaque por valorizar a interação e o uso funcional da língua. Esse modelo prioriza a comunicação real em contextos diversos, permitindo que os estudantes desenvolvam competências linguísticas de forma autêntica, contextualizada e significativa.

A competência comunicativa, portanto, ultrapassa os limites da correção gramatical e inclui aspectos socioculturais e pragmáticos essenciais para uma comunicação efetiva. Para Richards e Rodgers (2014), destacam a importância da comunicação no ensino, sobretudo na perspectiva da transmissão da mensagem, permite que o idioma seja aprendido em contextos reais de uso, dando ênfase à funcionalidade da língua e ao sentido das mensagens trocadas. No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas concepções tornam-se ainda mais relevantes. Os alunos desse público trazem consigo vivências sociais ricas e variadas, que precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas. Ao trabalhar com estrangeirismos como: *smartphone*, *login* ou *delivery*, por exemplo, é possível desenvolver habilidades linguísticas e

ao mesmo tempo fomentar uma reflexão crítica sobre a presença do inglês no cotidiano dos educandos.

Soares (2020) defende que o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita que variam de acordo com os contextos e os objetivos comunicativos, o que reforça a pertinência de integrar temas que dialoguem com a realidade dos alunos da EJA.

A linguagem, compreendida como prática social, também ocupa um lugar central nos processos de alfabetização, letramento e multiletramentos. Para Soares (2020), alfabetizar significa ensinar o sistema da escrita, enquanto letrar é promover o uso social da linguagem em diferentes contextos. Essa distinção aponta para a importância de práticas pedagógicas que articulem o código linguístico com as experiências culturais dos sujeitos.

No ensino de inglês para a EJA, integrar oralidade, leitura e escrita por meio de gêneros diversos e mídias múltiplas fortalece o processo de aprendizagem. Rojo (2012) reforça esse ponto ao argumentar que os multiletramentos envolvem a leitura crítica de múltiplas linguagens, o que amplia a competência comunicativa dos estudantes ao colocá-los em contato com diferentes formas de representação e expressão cultural. Assim, o trabalho com os estrangeirismos pode ser um ponto de partida potente para explorar os sentidos sociais da língua inglesa, promovendo um ensino mais significativo, contextualizado e transformador.

3.3 Microaprendizagem como Ferramenta de Apoio

A microaprendizagem definida como uma abordagem que fornece conteúdos em unidades curtas, objetivas e, facilmente consumíveis, facilitando o acesso rápido à informação tanto o processo de aprendizagem como o envolvimento dos alunos, com foco em objetivos específicos e aplicáveis (Hug, 2005). No âmbito educacional, essas inovações fomentam novas ferramentas, como a microaprendizagem, que se destaca por oferecer situações e contextos rápidos e com objetivos específicos de curta duração e objetivamente direcionados, adaptados às necessidades dos estudantes e ao dinamismo do cotidiano de cada estudante.

Segundo Alias e Razak (2023) a microaprendizagem favorece a autonomia do aluno e o uso eficiente do tempo e oferece uma experiência personalizada, fragmentada, mas significativa, permitindo ao aluno construir conhecimento de forma gradual, com base em pequenas interações que favorecem tanto a retenção quanto a aplicação prática dos conteúdos.

Considerando esse panorama, a microaprendizagem respeita o ritmo individual e contribui para a continuidade dos estudos, mesmo em meio a rotinas intensas e desafiadoras. Essa estrutura se mostra especialmente adequada para contextos em que o tempo é escasso e a

atenção precisa ser otimizada, realidade bastante comum entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, em geral, dividem seus dias entre trabalho, responsabilidades familiares e estudo.

Silva *et al* (2025) reforçam que a microaprendizagem pode ser ainda mais eficaz quando articulada com mídias digitais de uso recorrente entre os alunos. Ao propor atividades breves, contextualizadas e voltadas para situações reais, a microaprendizagem se aproxima dos princípios da abordagem comunicativa e da Linguística Aplicada, pois valoriza o uso prático da língua, a compreensão oral e a construção de sentido. Portanto, ao contemplar a diversidade de tempos, espaços e experiências dos estudantes da EJA, a microaprendizagem demonstra ser uma alternativa potente e coerente para promover o desenvolvimento linguístico e a autonomia dos sujeitos, respeitando suas trajetórias e necessidades.

Essa característica torna-se ainda mais importante quando associada ao uso de tecnologias acessíveis e já incorporadas ao cotidiano dos educandos, como o celular e o aplicativo *WhatsApp*, que aponta como uma estratégia pedagógica eficaz. Essa abordagem divide o conteúdo em pequenas unidades, facilitando a absorção e retenção do conhecimento, essencial para estudantes que possuem dificuldades em equilibrar estudos e outras responsabilidades (Filatro; Cavalcanti, 2022). Ao integrar a microaprendizagem mediada pelo *WhatsApp* ao ensino de Língua Inglesa na EJA, surgem possibilidades de tornar o processo mais envolvente, desde que as atividades sejam planejadas com intencionalidade pedagógica, estimulando a colaboração e contando com a mediação ativa dos professores. Essa combinação favorece a interação intersubjetiva e o aprendizado contínuo.

Sob essa perspectiva, a microaprendizagem configura-se como uma estratégia pedagógica promissora, ao oferecer conteúdos breves, acessíveis e adaptados às rotinas dos estudantes. Trata-se de uma proposta que demanda maior investigação por parte de pesquisadores e educadores, especialmente diante de cenários de transformação social e educacional (Filatro; Cavalcanti, 2022). Por ser assim, sua aplicação mostra-se relevante por responder às demandas contemporâneas por personalização do ensino e uso eficiente do tempo, promovendo maior flexibilidade, engajamento e autonomia no processo de aprendizagem.

3.4 O uso de tecnologias móveis no ensino: aplicativos de mensagens instantâneas como Ferramenta Educacional

O avanço das tecnologias móveis tem provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender. Na educação, recursos como os celulares e aplicativos de mensagens

instantâneas permitem que a aprendizagem ocorra para além dos limites da sala de aula tradicional, criando novas possibilidades de mediação e interação.

Entre essas tecnologias, o aplicativo de mensagens instantâneas como o *WhatsApp* tem se mostrado especialmente eficaz, uma vez que grande parte dos alunos já faz uso cotidiano da ferramenta. Sua interface simples e acessível permite o envio e recebimento de textos, áudios, vídeos, *links* e imagens, além de viabilizar a comunicação tanto síncrona quanto assíncrona. Isso contribui sobremaneira para a criação de um ambiente de aprendizagem contínua, flexível e colaborativa, no qual os estudantes podem interagir nos próprios horários, revisar conteúdos e compartilhar dúvidas e conhecimentos.

Utilizado como ferramenta pedagógica, o *WhatsApp* aproxima a escola dos alunos, favorecendo o engajamento. Como destacam Senefonte e Talavera (2018), esse tipo de tecnologia estimula a troca de saberes e promove aprendizagens significativas. Segundo Valente e Almeida (2022), a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica pode favorecer uma aprendizagem significativa, ampliando as possibilidades de autoria, interação e protagonismo dos estudantes e professores.

Nesse mesmo pensamento, Moran (2014) aponta que, quando bem integradas ao processo educacional, as mídias digitais fortalecem o protagonismo do aluno, promovendo sua autonomia e participação ativa. Ao permitir que o estudante aprenda em seu próprio ritmo e em diferentes contextos, o uso do *WhatsApp*, aliado à estratégia de microaprendizagem, amplia o acesso ao conhecimento e fortalece o vínculo com a escola.

O *WhatsApp*, enquanto aplicativo de mensagens instantâneas, tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica de destaque por viabilizar uma comunicação ágil, o compartilhamento de arquivos, vídeos e áudios, além de promover a interação e a colaboração entre estudantes e professores. Em contextos de baixa conectividade ou acesso limitado a computadores, seu uso representa uma ponte entre o aluno e o conteúdo escolar (Negrão; Neuenfeldt, 2024).

Para Lima (2020), o *WhatsApp* pode potencializar o ensino de inglês na EJA ao promover práticas pedagógicas de linguagem reais e ao aproximar os conteúdos da vida cotidiana dos estudantes, incluindo o contato com termos estrangeiros utilizados em marcas, músicas, cardápios e redes sociais. Ferramentas digitais como o *WhatsApp* constituem uma inovação educativa alinhada à microaprendizagem. Por ser acessível e amplamente utilizado, o *WhatsApp* propicia um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo, favorecendo a troca de informações e a construção de conhecimento entre os pares. Em suma, a adoção de tecnologias móveis no ensino, especialmente por meio de ferramentas com as quais os alunos

já estão familiarizados, como o *WhatsApp*, revela-se uma alternativa viável e potente para tornar a aprendizagem mais acessível, contínua e conectada à realidade dos educandos da EJA.

Diante disso, infere-se que a integração das tecnologias no campo educacional pode transformar profundamente as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem. Desde o surgimento dos primeiros computadores, a tecnologia traz possibilidades educacionais e acesso a materiais informacionais e técnicas cada vez mais velozes com um papel cada vez mais relevante na sociedade, ampliando o acesso à informação e redefinindo as formas de aquisição do conhecimento.

Essa perspectiva apresenta a tecnologia como um agente de transformação na educação, funcionando não apenas como uma ferramenta, mas como um impulsionador de novas metodologias de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessário ressaltar que, por um lado, o acesso a essas tecnologias pela classe trabalhadora é precária, e por outro lado, muitas vezes os professores não têm formação adequada para o uso dessas tecnologias de maneira autônoma. Seu papel no ambiente educacional pode ir além da simples adoção de dispositivos ou *softwares*, demandando uma mudança nas práticas pedagógicas, com a tecnologia podendo ser empregada para favorecer um aprendizado cada vez mais significativo e ativo dos estudantes, em qualquer modalidade de ensino (Moran, 2014).

Mediante o exposto, a tecnologia possui potencial para transformar os processos educativos, desde que seu uso seja fundamentado em uma intencionalidade pedagógica crítica. Para que isso ocorra, é necessário enfrentar obstáculos como a desigualdade no acesso aos recursos digitais e a carência de formação adequada dos docentes. Quando compreendida como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como ferramenta, a tecnologia pode favorecer práticas mais significativas, interativas e coerentes com as demandas e especificidades dos diferentes contextos educacionais.

3.5 Ensino híbrido: articulação entre o presencial e o remoto

O ensino híbrido é uma metodologia que combina momentos presenciais com atividades *online*, realizadas dentro ou fora da escola, tendo a personalização da aprendizagem como um de seus principais focos. Entender como essa metodologia funciona pode ajudar professores e professoras a tornar suas aulas mais dinâmicas, envolventes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Segundo Bacich e Moran (2018), o ensino híbrido combina atividades presenciais e *online*, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e centrada no aluno. Essa abordagem permite que os estudantes tenham maior controle sobre seu processo de aprendizagem, ajustando o ritmo e o local de estudo conforme suas necessidades. Esse tipo de ensino possibilita a continuidade dos estudos para além da sala de aula, pois os alunos podem interagir e colaborar virtualmente, reforçando os vínculos estabelecidos nas aulas presenciais.

Bacich, Neto e Trevisani (2015), definem o ensino híbrido como: misturado, mesclado, *blended*. Isso é bem verdade, pois a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre misturou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. É possível ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços.

O conceito de ensino híbrido revela-se complexo, dinâmico e altamente pertinente ao cenário educacional atual. Trata-se de uma abordagem que integra, de forma articulada, momentos presenciais e atividades remotas, geralmente mediadas por tecnologias digitais, promovendo maior flexibilidade, personalização e diversidade nos percursos formativos. Assim como diferentes combinações de ingredientes podem originar pratos distintos, o ensino híbrido permite múltiplas configurações pedagógicas, adaptáveis às necessidades dos sujeitos da aprendizagem.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa proposta representa uma possibilidade concreta de superação de modelos tradicionais e rígidos, favorecendo a construção de trilhas formativas mais sensíveis aos perfis heterogêneos dos estudantes. Ao combinar interações presenciais com atividades realizadas em ambientes digitais, como o *WhatsApp*, o ensino híbrido pode potencializar práticas colaborativas, fomentar a troca de saberes e ampliar as oportunidades de aprendizagem além dos limites físicos da sala de aula.

Em última análise, o modelo híbrido pode contribuir de maneira significativa para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, ao permitir que eles administrem seu tempo e avancem em seu próprio ritmo. Paralelamente, pode favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas por meio de interações contínuas em ambientes digitais, promovendo práticas pedagógicas mais ativas, colaborativas e alinhadas às necessidades formativas dos sujeitos da EJA.

3.6 Metodologia Ativa: Instrução por Pares

Para Mazur (2015), a Instrução por Pares (*Peer Instruction*) essa estratégia promove o envolvimento dos alunos com o próprio processo de aprendizagem, incentivando a autonomia, o engajamento e rompe com práticas tradicionais, centradas na simples transmissão de conteúdo, propondo uma aprendizagem mais participativa, dialógica e contextualizada, especialmente quando articulada ao uso de tecnologias digitais.

No contexto da EJA, a Instrução por Pares assume um papel importante ao valorizar os saberes prévios dos educandos, fortalecer sua autoestima e estimular a colaboração. Para Bacich e Moran (2018) as Metodologias Ativas de Aprendizagem colocam parte da responsabilidade da aprendizagem no estudante, que precisam assumir uma postura mais participativa, na qual resolvem problemas, desenvolvem projetos e com isso cria oportunidades de construção do seu próprio conhecimento.

Freire (2009), defende a necessidade de superar a educação bancária, tradicional, direcionando o foco da aprendizagem para o estudante. Essa abordagem busca envolvê-lo, motivá-lo e estabelecer um diálogo significativo. De acordo com Oliveira Neto *et al.*, (2024), *Peer Instruction* é uma técnica de ensino cujo objetivo principal é melhorar a compreensão dos alunos sobre um determinado assunto, promovendo a participação ativa durante o processo de aprendizagem. Esse modelo estimula a discussão entre os alunos, o que ajuda a desenvolver a capacidade de argumentação e comunicação, favorecendo um aprendizado colaborativo e ativo.

Para Mazur (1997), a Instrução por Pares (*Peer Instruction*) idealizador da metodologia, ressalta que essa prática estimula o pensamento crítico e o aprendizado ativo ao envolver os alunos na construção do conhecimento em parceria com os colegas. Nas palavras de Topping (2005), a Aprendizagem entre Pares (*Peer Learning*) apresenta-se como uma metodologia ativa que potencializa a troca de saberes, dúvidas e vivências entre os alunos, valorizando suas trajetórias e conhecimentos prévios.

A Instrução por Pares destaca-se por promover a reconstrução coletiva do saber por meio da explicação, do debate e da resolução conjunta de problemas. Que prioriza a cooperação entre os alunos como meio de construir conhecimento de forma significativa. Essa abordagem parte do princípio de que os estudantes aprendem melhor ao interagir entre si, explicando conceitos, trocando experiências e se auxiliando mutuamente. Essa perspectiva está alinhada com o pensamento de Arroyo (2017), ao defender uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, valorizando processos coletivos de construção do saber. A criação de um ambiente em que todos os envolvidos compartilham e constroem juntos promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e contextualizada.

Nesse entendimento, as metodologias ativas, ao centrarem o processo de ensino no estudante, incentivam a participação reflexiva e cooperativa e, em especial, promove o compartilhamento de saberes e o trabalho em grupo, em consonância com a perspectiva freiriana, que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

A partir dos fundamentos teóricos apresentados, compreende-se que a articulação entre microaprendizagem, uso do *WhatsApp*, metodologias ativas e os princípios do letramento e multiletramentos, sob a ótica freiriana, constitui uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da EJA. Ao considerar a linguagem como prática social e o ensino como um processo dialógico, é possível promover uma aprendizagem mais significativa, acessível e contextualizada. Essa abordagem favorece a inserção crítica dos estudantes no mundo letrado e digital, ampliando suas possibilidades de participação social e comunicação em língua estrangeira.

O percurso desenvolvido neste capítulo evidenciou que a articulação entre microaprendizagem, ensino híbrido e Instrução por Pares oferece caminhos consistentes para tornar o ensino de língua inglesa na EJA mais próximo, dinâmico e significativo. Ao integrar referenciais que valorizam a autonomia, a colaboração e a personalização da aprendizagem, construiu-se uma base teórico-metodológica que sustenta a proposta desta pesquisa e reforça a pertinência de repensar práticas pedagógicas nesse contexto. Desse modo, além de contribuir diretamente para a investigação aqui apresentada, este capítulo também amplia o debate acadêmico sobre metodologias ativas e uso crítico das tecnologias digitais na EJA, apontando possibilidades concretas de inovação e inclusão no ensino de inglês.

4 ESTRANGEIRISMOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PROCESSOS DE MICROAPRENDIZAGEM NA MEDIAÇÃO DO ENSINO⁴

RESUMO

Este estudo analisou as contribuições da Instrução por Pares integrada com microaprendizagem mediada por aplicativo de mensagem instantânea no ensino de estrangeirismos em inglês para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e participativa, foi realizada em março de 2025 em uma escola estadual de Minas Gerais, envolvendo 19 estudantes do 2º ano do Ensino Médio e a professora regente. Os procedimentos metodológicos incluíram questionários, observação participante, registros no diário de campo e interações no aplicativo de mensagem instantânea. Implementamos uma sequência didática estruturada em quatro encontros presenciais e microatividades remotas ao longo de sete dias, utilizando vídeos curtos, infográficos, quizzes não interativos e interativos para reforçar conteúdos e estimular a participação. Os resultados apontaram maior motivação, engajamento, colaboração e melhor compreensão dos estrangeirismos. A integração da microaprendizagem e do aplicativo de mensagem instantânea mostrou potencial para fortalecer o ensino de inglês e tornar a educação da EJA mais acessível e contextualizada. Futuras pesquisas podem ampliar essa abordagem e explorar conexões com inteligência artificial.

Palavras-chave: EJA, tecnologias digitais, ensino de língua inglesa, aprendizagem por pares, intervenção pedagógica.

4.1 Introdução

A globalização e o avanço tecnológico intensificam a presença do inglês, e outras línguas estrangeiras, no cotidiano dos brasileiros, por meio de estrangeirismos que permeiam diversas esferas sociais (Fragoso; Haracemiv, 2021). No contexto da EJA, o ensino desses termos representa um desafio, considerando a diversidade dos estudantes, que conciliam trabalho, estudo e vida familiar, além de trajetórias educacionais heterogêneas (Brasil, 1996, 2000). Para uma educação mais inclusiva e emancipatória, é essencial adotar práticas pedagógicas que valorizem as experiências prévias dos estudantes e incentivem sua participação ativa (Freire, 2019; Arroyo, 2017).

O ensino de língua estrangeira deve ser contextualizado (Mudo; Cavalcanti 2018), partindo do vocabulário cotidiano dos estudantes e promovendo investigações sobre os estrangeirismos que percebem e compreendem. Baseando-se em estudos anteriores (Fragoso;

⁴ Este artigo está publicado na revista internacional *Cuadernos de Educación y Desarrollo* (ISSN 1989-4155, Qualis A4). Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci15030302>

Haracemiv, 2021; Silva; Neuenfeldt, 2024; Paiva, 2014), essa abordagem defende práticas pedagógicas alinhadas à realidade sociocultural dos estudantes, estimulando posturas críticas e protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

A inclusão de tecnologias digitais pode favorecer o acesso ao conhecimento e promover maior engajamento por meio de metodologias inovadoras (Moran, 2014). Entre essas, a Instrução por Pares possibilita um processo educativo mais dinâmico e colaborativo (Mazur, 2015). De acordo com Oliveira Neto *et al.*, (2024), essa metodologia se mostra promissora no ensino de inglês, desde que aplicada com planejamento adequado e respeitando as especificidades de cada turma.

Aplicativos de mensagens instantâneas, como *WhatsApp*, *Facebook Messenger* e *Telegram*, são ferramentas pedagógicas acessíveis e eficazes, devido à sua ampla utilização e capacidade de envio de conteúdos multimodais (Marques; Godoi; Silva, 2021). O *WhatsApp*, particularmente, permite a comunicação síncrona e assíncrona entre educadores e estudantes, facilitando o aprendizado fora da sala de aula (Negrão; Neuenfeldt, 2024). Essa abordagem dialoga com os multiletramentos (Rojo, 2012), que valorizam diversas formas de linguagem na construção do conhecimento.

A microaprendizagem, por sua natureza segmentada e objetiva, favorece o engajamento dos estudantes ao estruturar o conteúdo em partes menores e de rápida assimilação (Alias; Razak, 2024). Apesar de sua modularidade, essa abordagem mantém a progressão pedagógica articulada por objetivos comuns. Seus principais benefícios incluem absorção gradual dos conteúdos e otimização do tempo, essenciais para estudantes da EJA, que têm disponibilidade limitada para os estudos (Filatro; Cavalcante, 2022). A revisão sistemática de Silva *et al.*, (2025) destaca que a microaprendizagem, integrada às tecnologias digitais, contribui para a motivação, o desempenho, a interação e a personalização do ensino, favorecendo maior engajamento e compreensão dos conteúdos pelos estudantes.

No ensino da língua inglesa, o uso do aplicativo de mensagem instantânea aliado à microaprendizagem pode favorecer a construção de competências comunicativas em um ambiente digital mais informal, reduzindo a ansiedade e possibilitando a participação ativa dos estudantes (Senefonte; Talavera, 2018). No entanto, para que seu uso seja mais envolvente dependerá de intencionalidade pedagógica e planejamento estruturado, alinhando atividades aos objetivos educacionais e ao perfil dos estudantes (Negrão; Neuenfeldt, 2024).

Essa proposta está em consonância com a BNCC e a Resolução nº 01/2021 do CNE, que valorizam o protagonismo, a cidadania e a autonomia dos estudantes por meio de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas (Brasil, 2018; 2021). Embora a integração entre

microaprendizagem, metodologias ativas e tecnologias digitais esteja consolidada em diferentes contextos, investigações sobre a microaprendizagem e o uso do aplicativo de mensagem instantânea no ensino de estrangeirismos em inglês para a EJA ainda são escassas, justificando a presente pesquisa. Assim, este estudo tem como objetivo analisar como a microaprendizagem mediada pelo aplicativo de mensagem instantânea, associada à Instrução por Pares, pode contribuir para o ensino de estrangeirismos em inglês na EJA.

A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem crítica e contextualizada do ensino de inglês na EJA, baseada em autores como Paiva (2014), Moita Lopes (2009) e Figueiredo (2018), e alinhada aos princípios da microaprendizagem (Hug, 2005), ensino híbrido, instrução por pares (Bacich; Moran, 2018; Mazur, 2015), Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003) e multiletramentos (Rojo, 2012; Paiva, 2019). Também nos apoiamos nos ideais de Freire (1996) e Arroyo (2013) e na proposta de sequência didática de Zabala (2014).

4.2 Metodologia

4.2.1 Procedimentos Metodológicos

Neste estudo adotamos uma abordagem qualitativa, com delineamento exploratório e participante. Os participantes foram os estudantes da EJA, matriculados no 2º ano do Ensino Médio noturno em uma escola pública estadual de Paracatu, MG. Por se tratar de uma pesquisa com humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFGoiano, com aprovação sob o parecer de nº 7.365.189/2025. A turma era composta por 24 estudantes matriculados, porém apenas os mais assíduos participaram da pesquisa. Destes, 19 aceitaram colaborar, com idades entre 18 e 65 anos, sendo 7 mulheres e 12 homens. Na nossa pesquisa, desenvolvemos uma sequência didática caracterizada como uma sequência didática de exploração, conforme Zabala (2014), porque partimos dos conhecimentos prévios dos estudantes e propusemos o levantamento e a análise de situações reais de uso da linguagem em contextos sociais vivenciados por eles. Estruturamos essa sequência didática em quatro etapas: (1) sondagem e sensibilização; (2) construção coletiva do conhecimento; (3) sistematização e problematização; e (4) aplicação e avaliação dos saberes. Ela contemplou os quatro tipos de conteúdo definidos por Zabala (2014): conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais.

Nosso planejamento foi baseado nos princípios da microaprendizagem, da Instrução por Pares e nas orientações da BNCC (2018), que estabelecem competências e habilidades para o componente de Língua Inglesa no Ensino Médio, também válidas para a EJA. A proposta

articulou o ensino da língua às práticas reais de uso, com foco nas práticas socioculturais e comunicativas, favorecendo a criticidade, a leitura de mundo e a autonomia dos estudantes.

Escolhemos o aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp* para mediar esta intervenção pedagógica. A Figura 8 apresenta a organização da sequência didática de exploração, detalhando os recursos utilizados nos encontros presenciais, realizados ao longo de duas semanas, e nas interações remotas via aplicativo, durante sete dias. Criamos o grupo no *WhatsApp* após o primeiro encontro presencial, com a participação dos 19 estudantes colaboradores e da professora regente da turma. Essa estrutura possibilitou uma implementação flexível e contextualizada, alinhada com a proposta de integrar práticas reais ao processo de aprendizagem.

Figura 8 - Estrutura da sequência didática de exploração desenvolvida.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2025).

Estruturamos a intervenção com base no ensino híbrido, conforme Bacich e Moran (2018), combinando atividades presenciais e digitais. Cada encontro integrou atividades de aprendizagem desenvolvidas na temática dos estrangeirismos, adaptadas ao contexto da EJA de forma acessível e significativa. As microatividades remotas, diretamente articuladas aos momentos presenciais, incluíram vídeos curtos explicativos com tarefas, infográfico, *quizzes* interativo e não interativo e um *link* de música, todas enviadas via *WhatsApp*. As respostas eram compartilhadas no aplicativo e discutidas em sala de aula, mantendo a conexão com o conteúdo proposto.

4.2.2 Instrumento de Coleta

Para a coleta de dados, utilizamos diferentes instrumentos, conforme mostra a Figura 9. A aplicação ocorreu ao longo da intervenção pedagógica, durante os encontros presenciais nos dias 14, 19, 21 e 28 de março de 2025, intercalados por sete interações remotas entre os dias 15 e 29. O Questionário Diagnóstico foi respondido por 19 estudantes no primeiro encontro, e o Formativo, por 14 participantes no último.

Figura 9 - Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2025).

Embora a pesquisa tenha utilizado questionários com perguntas fechadas e quantificáveis, os dados foram analisados de forma descritiva e utilizados como suporte à interpretação qualitativa.

4.2.3 Análise dos Dados

Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Escolhemos essa técnica por seu caráter sistemático e interpretativo, permitindo organizar e categorizar as manifestações dos participantes de forma a revelar sentidos, percepções e aprendizagens construídas durante a aplicação da sequência didática. Por se tratar de uma investigação qualitativa, os dados foram analisados em sua totalidade textual e contextual, considerando as particularidades das falas, atitudes e comportamentos observados.

O processo de análise ocorreu em três etapas principais, conforme orientação metodológica de Bardin: (1) pré-análise, que consistiu na leitura flutuante dos materiais coletados para familiarização com o conteúdo; (2) exploração do material, em que os dados

foram organizados, codificados e agrupados por semelhança temática; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, etapa na qual as categorias emergentes foram refinadas e analisadas à luz dos objetivos da pesquisa.

Com isso, definimos, *a priori*, cinco categorias principais alinhadas aos objetivos da pesquisa: (1) reconhecimento dos estrangeirismos no cotidiano; (2) participação e engajamento por meio da microaprendizagem; (3) apropriação crítica da língua inglesa e das mídias; (4) valorização dos saberes e da identidade dos estudantes da EJA; e (5) colaboração e Instrução por Pares.

Para garantir o anonimato nas análises, os estudantes foram identificados com códigos alfanuméricos, de E1 a E19, que para questões de análise e categorização, vamos citar suas falas na medida que corroborarem para indicar nossas considerações e/ou para discutirmos sua validade em relação aos referenciais teóricos por nós utilizados. Assim, fomos organizando o acompanhamento para sistematização e análise dos resultados por nós alcançados.

4.3 Resultados e Discussões

4.3.1 Reconhecimento dos Estrangeirismos no Cotidiano

Durante a etapa de avaliação diagnóstica da sequência didática, observamos que os estudantes apresentavam certa familiaridade com estrangeirismos presentes em seu cotidiano, especialmente em contextos como lojas, supermercados, vestuário, propagandas, embalagens e redes sociais. No entanto, essa familiaridade demonstrou-se, em grande parte, superficial, uma vez que não estava necessariamente acompanhada de uma compreensão crítica a respeito do significado, da origem ou da função sociocultural desses termos. As respostas às perguntas 1 e 3 da avaliação diagnóstica, “Com que frequência você percebe o uso do inglês no seu dia a dia?” e “Como você percebe a presença do inglês na sua vida cotidiana?” Evidenciaram que nove estudantes afirmam perceber o uso do inglês ocasionalmente em seu cotidiano. Esses dados indicam que os estudantes nem sempre identificam a presença dos estrangeirismos em inglês ao seu redor, o que também é apontado por Fragoso e Haracemiv (2021), ao discutirem a invisibilidade linguística que muitos desses termos adquirem na rotina. Quando questionados sobre os contextos em que reconhecem o uso desses estrangeirismos, todos os estudantes mencionaram múltiplas esferas, como músicas, redes sociais, filmes, ambiente de trabalho e interações cotidianas. Isso corrobora a ideia de que os estrangeirismos já se encontram

amplamente integrados ao cotidiano dos estudantes, ainda que nem sempre seja percebido de forma consciente.

Estas percepções também emergiram nos momentos presenciais iniciais da intervenção, quando foi perguntado aos estudantes se identificavam estrangeirismos em seu dia a dia. As respostas foram afirmativas e envolveram tanto contextos físicos quanto digitais. Essa relação pode ser melhor percebida durante a atividade de registro fotográfico dos termos, cujas imagens foram compartilhadas via aplicativo de mensagens e posteriormente discutidas em sala de aula. A partir dessa dinâmica, os estudantes conseguiram localizar e exemplificar, com mais clareza, os espaços em que os estrangeirismos estavam presentes em suas rotinas.

Adicionalmente, a pergunta: “Quando você encontra uma palavra em inglês que não conhece, o que costuma fazer?” Percebemos que dezoito dos estudantes relataram dificuldade na compreensão de vocábulos desconhecidos, recorrendo com frequência à internet para buscar seus significados. Além disso, doze estudantes associaram o aprendizado da língua inglesa a melhores oportunidades no mercado de trabalho, uma percepção que vai ao encontro das reflexões de Medeiros e Fontoura (2017), que destacam os desafios enfrentados por estudantes da EJA no entendimento de elementos lexicais e estruturas sintáticas do inglês. Para Moita Lopes (2009), tais dificuldades podem indicar um sentimento de insegurança linguística, especialmente em contextos marcados por desigualdades de acesso e oportunidades.

As atividades realizadas contribuíram para ampliar a consciência crítica dos estudantes sobre o uso de estrangeirismos. A utilização de recursos como vídeos curtos, imagens e a análise da música Samba do *Approach* favoreceu o debate em sala de aula, reflexões e a construção de sentidos mais aprofundados acerca do uso dos estrangeirismos em contextos reais. As falas dos estudantes ilustram esse processo: E3 afirmou: “Eu vejo essas palavras todo dia, mas nunca tinha parado pra pensar que era inglês”; E6 comentou: “Nossa, realmente o inglês está presente no meu cotidiano”; E10 observou: “Quantos estrangeirismos nós já conhecemos! São muitos, mas eu não conhecia tantos”; e E15 complementou: “Agora eu consigo compreender alguns”.

Essas experiências estão em consonância com a proposta dos multiletramentos, conforme defendido por Rojo (2012, 2009), ao considerar que a construção de significados ocorre por meio de múltiplas linguagens e contextos. Ao articular práticas discursivas cotidianas com experiências concretas dos sujeitos da EJA, favorece um letramento crítico, conforme Moita Lopes (2009), em que o uso da língua é compreendido como uma prática social, situada e carregada de significados culturais e identitários.

4.3.2 Participação e Engajamento por Meio da Microaprendizagem

A implementação da microaprendizagem na sequência didática possibilitou ampliar a participação dos estudantes, respeitando seus ritmos e contextos de vida. Organizamos o conteúdo em partes curtas e interativas garantindo a continuidade do processo formativo sem fragmentação. O uso do aplicativo de mensagem instantânea como ferramenta mediadora potencializou esse engajamento, favorecendo a flexibilidade e acessibilidade, especialmente para aqueles com rotinas intensas. Como relataram E16: “Gostei porque dava pra fazer no horário que eu podia”, e E1: “Achei as atividades bem rápidas e fáceis de entender.” Como destaca Hug (2005), a microaprendizagem apresenta potencial pedagógico, pois permite contextos flexíveis, uso de recursos multimodais, sendo uma estratégia didática importante para públicos como os da EJA, cujas rotinas são marcadas por múltiplas ocupações. A interface simples e familiar permitiu o uso de diferentes linguagens favorecendo a acessibilidade e o engajamento, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10 - Exemplo de microatividades elaboradas e compartilhadas no grupo do *WhatsApp*: a) vídeo curto, b) infográfico c) *quiz* não interativo e d) *quiz* interativo.



Fonte: Arquivo da pesquisa, (2025).

Essas intervenções se mostraram adequadas ao tempo disponível dos estudantes e coerentes com suas experiências cotidianas, como expressou E13: “ Gostei porque a gente ajudava uns aos outros, e dava pra fazer a atividade em qualquer lugar.” A análise das interações revelou engajamento espontâneo e colaboração entre colegas. O uso de *emojis*, áudios e comentários criou um ambiente digital dinâmico e acolhedor. A proximidade dos temas com o cotidiano dos estudantes contribuiu para o aprendizado significativo (Ausubel, 2003; Rojo, 2012; Zabala, 2014).

Nos encontros presenciais, os debates e atividades em grupo evidenciaram a participação ativa e entusiasmada dos estudantes, que conectaram os conteúdos às suas vivências, conforme registrado em falas espontâneas, como: E6: “Quantos estrangeirismos posso ver no centro da cidade.” e E8: “No meu trabalho na máquina que mexo tem muitas palavras estrangeiras.” e E12: “Percebo que agora no português aparecem muitos estrangeirismos.” É a partir da realidade vivida que se constrói o conhecimento significativo, o que exige do educador sensibilidade para reconhecer os saberes prévios dos estudantes como ponto de partida (Freire, 1996).

A mediação pedagógica foi fundamental, com a pesquisadora e a professora regente organizando interações sem comprometer a autenticidade das expressões dos estudantes. Além do apoio entre colegas, houve indícios de colaboração familiar, aspecto relevante para futuras investigações. Do total de estudantes, quinze demonstraram boa adesão às microatividades via aplicativo de mensagem instantânea, interagindo ativamente. No entanto, os alunos E9, E10, E11 e E17, embora não tenham participado *online*, mostraram engajamento nos encontros presenciais. Um dos motivos apontados para a não participação virtual foi a falta de tempo para usar o celular, e problema de acesso à *internet* em casa também pode ter sido um fator. Adicionalmente, a preferência por aulas tradicionais foi mencionada por um dos participantes como possível influência na sua decisão de não interagir pelo aplicativo.

O papel do erro no aprendizado foi um ponto crucial. Equívocos na pronúncia, na interpretação de rótulos com associações de outros estrangeirismos na criação do cartaz ou na discussão em sala de aula e na grafia foram aproveitados pedagogicamente. Essa abordagem alinha-se à concepção freiriana de que o erro é parte integrante do processo educativo (Freire, 1996).

Ao final da sequência didática, observamos que a organização em microatividades, aliada ao ensino híbrido e Instrução por Pares favoreceu a continuidade e o aprofundamento do conhecimento. As atividades foram planejadas de forma sequencial e articulada, o que permitiu aos estudantes estabelecerem conexões entre os temas e perceber a proposta como um todo. Essa estratégia possibilitou romper com a fragmentação tradicional do ensino, especialmente na EJA, onde o tempo é reduzido e as experiências escolares são frequentemente descontínuas. A organização didática foi pensada para garantir progressividade, coerência e significação, conforme defendem Zabala (2014), Freire (1996) e Arroyo (2013), promovendo não apenas acesso ao conhecimento, mas também autonomia e protagonismo dos sujeitos da aprendizagem.

4.3.3 Apropriação Crítica da Língua Inglesa e das Mídias

Nesta categoria, observamos que os estudantes passaram a reconhecer e refletir criticamente sobre o uso de estrangeirismos no cotidiano, especialmente no contexto da língua inglesa inserida em produtos, vitrines, rótulos, redes sociais e diálogos. Ao longo da intervenção, inicialmente, muitos dos participantes apenas identificavam palavras soltas, muitas vezes sem saber seu significado e origem. Com o desenvolvimento das atividades, essa percepção evoluiu para uma compreensão mais ampla, contextualizada e crítica. Como sintetizaram E7: “Agora sei que essas palavras são usadas no português, mas vêm do inglês, como *delivery*, que é entrega.” e E2: “Nossa, eu sempre achei que *Hellman’s* fosse de origem inglesa.”

Na Figura 11, a produção do cartaz coletivo no último encontro presencial simbolizou esse avanço construído ao longo do percurso, tanto presencial quanto remoto, e representou o ápice da apropriação crítica da língua inglesa pelos estudantes. A atividade permitiu agrupar os estrangeirismos por áreas como moda, alimentação, tecnologia, entre outros, consolidando os saberes construídos ao longo do percurso. Essa categorização articulou entre os aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais, conforme aponta (Zabala, 2014), e sinalizou o potencial da Instrução por Pares e a capacidade dos estudantes de organizar coletivamente o conhecimento e atribuir sentido ao tema proposto.

Figura 11 - Cartaz colaborativo confeccionado pelos estudantes



Fonte: Arquivo da pesquisa, (2025).

No aspecto conceitual, os estudantes refletiram sobre o papel da língua inglesa no seu cotidiano, podendo servir como ferramenta de construção de identidades, aprofundando o debate por meio da análise da música Samba do *Approach*. Nos aspectos procedimentais, desenvolveram habilidades de observação e registro, compartilhando termos identificados em seus cotidianos via aplicativo de mensagem instantânea, promovendo uma aprendizagem interativa, respondendo às microatividades e colaborando na produção do cartaz em sala de aula. Nos aspectos atitudinais foi fortalecida pela valorização da língua portuguesa e respeito à diversidade linguística e nos aspectos factuais reconhecimento de palavras reais, como *sale*, *streaming*, *fast food*, entre outras. Essa integração promoveu autonomia, protagonismo e uma leitura mais crítica do mundo por parte dos estudantes da EJA.

Quanto às mídias, destacou-se o uso do aplicativo de mensagem instantânea como recurso pedagógico acessível e relevante para o ensino dos estrangeirismos. Sua multimodalidade possibilitou trabalhar com textos, imagens, vídeos, áudios e *quizzes*, conectando o aprendizado à linguagem cotidiana dos estudantes. A proposta está alinhada à perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012), que amplia o conceito tradicional de letramento ao incluir diversas formas de comunicação e expressão, como sons, imagens, gestos e elementos visuais.

O uso intencional do aplicativo também favoreceu práticas de letramento digital funcional e crítico, estimulando diferentes formas de participação e produção. Os estudantes puderam colaborar, refletir e aprender com as experiências compartilhadas, promovendo um ambiente de aprendizagem interativo e significativo.

No entanto, apesar dos avanços, a experiência evidenciou um desafio recorrente na EJA: a necessidade de formação docente contínua para o trabalho com mídias e linguagens diversas. Muitos professores ainda não se sentem preparados para incorporar múltiplas linguagens às práticas pedagógicas, o que compromete a efetivação das diretrizes da BNCC, que valorizam práticas inovadoras e contextualizadas. Como aponta Calazans, Silva; Nunes (2021), a formação dos docentes para os multiletramentos é fundamental para um ensino de inglês conectado à realidade dos estudantes.

4.3.4 Valorização dos Saberes e da Identidade dos Estudantes da EJA

A proposta desenvolvida nesta sequência didática partiu intencionalmente das vivências, saberes e contextos culturais dos estudantes da EJA, buscando aproximar a temática de suas experiências concretas. Podemos perceber que o reconhecimento de saberes construídos fora

da escola abriu espaço para que esses saberes fossem discutidos em sala de aula. A fala de E8 expressa uma dessas conexões: “Na fábrica onde trabalho tem vários estrangeirismos. Nunca imaginei que isso poderia ser aproveitado para aprender. ” Percebemos que os estudantes começaram a identificar elementos de sua rotina como potenciais conteúdos escolares, o que pode ter contribuído para um maior envolvimento com a proposta.

As imagens compartilhadas pelos próprios estudantes, os exemplos trazidos das mídias sociais, do trabalho e do consumo local serviram como ponto de partida para os debates em sala. Procuramos romper com a rigidez de um currículo uniforme e distante da realidade dos alunos, priorizando práticas pedagógicas mais contextualizadas. Como apontam Freire (1996) e Arroyo (2013), a valorização dos saberes dos estudantes pode fortalecer sua participação e senso de pertencimento.

Durante os encontros, percebemos que a diversidade de trajetórias, profissionais, sociais e culturais, foi integrada ao processo educativo. Os estrangeirismos foram trabalhados em diálogo com essas vivências, o que favoreceu a associação dos termos a situações reais do cotidiano, promovendo momentos de escuta e reflexão coletiva.

A aprendizagem torna-se mais significativa quando parte do que os estudantes já conhecem e valorizam. Ausubel (2003) destaca que a construção do conhecimento ocorre de forma mais efetiva quando novos conceitos se articulam aos saberes previamente adquiridos. Ao reconhecer esses saberes, muitas vezes invisibilizados pela escola, é possível promover a escuta e o respeito às diferentes formas de compreender o mundo, fortalecendo a identidade dos estudantes como sujeitos do conhecimento.

4.3.5 Colaboração e Instrução por Pares

Um dos aspectos mais significativos desta intervenção foi a Instrução por Pares, evidenciada tanto nos encontros presenciais quanto nas interações remotas via aplicativo de mensagem instantânea. A proposta se estruturou sobre o princípio de que o conhecimento pode ser construído coletivamente, com base na escuta mútua, na partilha de saberes e no apoio entre os estudantes, como propõe Mazur (2015) com a metodologia da *Peer Instruction*.

Durante as aulas presenciais, os estudantes se mostraram dispostos a colaborar, esclarecer dúvidas, complementar falas e refletir juntos. Esse ambiente horizontal favoreceu a participação de todos, especialmente daqueles que demonstravam mais insegurança no início. Já no ambiente digital, o envio de áudios, imagens, comentários e reações espontâneas revelou um espaço de trocas autênticas e dinâmicas. Exemplos como as falas de E5: “colega, eu acho

que essa palavra a gente vê no mercado também” e de E4 “Posso te ajudar com a resposta, é aquela que a gente viu no vídeo, ” demonstram claramente essa construção colaborativa do saber.

As impressões dos estudantes sobre a experiência sugerem reflexão, dialogia, colaboração e maior consciência da presença da língua inglesa no seu dia a dia. Como podemos observar nas palavras de E14, apresentadas a seguir: “Achei bom porque não fiquei sozinho; todo mundo participava junto. ” Esse sentimento coletivo ficou simbolizado na culminância da sequência didática, que sintetiza não apenas a presença física dos sujeitos, mas o sentimento de pertencimento e coletividade construído ao longo do processo. A participação ativa, as interações espontâneas, o apoio mútuo e o engajamento coletivo configuraram um ambiente de aprendizagem colaborativo e afetivo, especialmente significativo no contexto da EJA, como defende Freire (1996), Arroyo (2013) e Figueiredo (2018).

Consideramos que a Instrução por Pares, mediada pela escuta, pela linguagem acessível e pela sensibilidade à realidade dos estudantes, criou um ambiente de ensino-aprendizagem pautado no diálogo, no acolhimento e na cooperação. A proposta, ao integrar presencial e remoto, conteúdo e afeto, saberes escolares e saberes de vida, reafirmou a potência da EJA como espaço de transformação social. Essa experiência, ancorada nos pressupostos de Freire (1996), Arroyo (2013), Rojo (2012) e Mazur (2015), sugere que aprender junto pode fortalecer não apenas o conhecimento, mas também a autoestima, a permanência e a valorização dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições de uma proposta pedagógica construída com base na microaprendizagem, associada à Instrução por Pares, para o ensino de estrangeirismos em inglês na Educação de Jovens e Adultos, com mediação pelo aplicativo de mensagem instantânea. A proposta apresentou potencial didático a partir dos saberes prévios e das vivências dos estudantes, organizando os conteúdos em unidades curtas e articuladas entre momentos presenciais e remotos, respeitando os tempos, ritmos e trajetórias dos envolvidos.

O desenvolvimento da proposta favoreceu a aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes. Muitos passaram a reconhecer os estrangeirismos como parte de sua rotina e a compreender seus significados, usos e origens. As atividades, ao mobilizarem práticas sociais do cotidiano, permitiram que os participantes interpretassem criticamente essas

palavras, relacionando-as a contextos de consumo, mídia, trabalho e tecnologia. A produção de um cartaz coletivo, na atividade de culminância, contribuiu para essa apropriação reflexiva, principalmente, quando os estudantes conseguiram organizar os termos trabalhados em categorias temáticas relevantes.

A combinação entre a microaprendizagem e a mediação digital ampliou o acesso às atividades, respeitando as demandas e os limites da EJA. O uso do aplicativo de mensagem instantânea permitiu que os estudantes participassem de forma flexível e colaborativa, promovendo engajamento e continuidade entre os encontros. Mesmo com a fragmentação inicial dos conteúdos, a retomada constante e a progressividade entre as etapas garantiram uma aprendizagem integrada, articulando saberes conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais em diferentes linguagens.

A experiência também evidenciou a importância da escuta, do respeito, da mediação pedagógica e do acolhimento dos erros como parte do processo de ensino aprendizagem. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes foram tratadas como oportunidades, transformando-se em pontos de reflexão coletiva. As interações, tanto presenciais quanto digitais, revelaram colaboração, apoio entre colegas e protagonismo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção coletiva do conhecimento. A culminância do processo, simbolizou esse envolvimento e a criação de um espaço de aprendizagem sensível e compartilhado.

A aplicação da sequência didática, embora bem-sucedida, apresentou algumas limitações. O tempo reduzido de aplicação e o número restrito de estudantes. Para futuras pesquisas, sugerimos a ampliação da duração da intervenção, explorar outros recursos tecnológicos, como *chatbots* e inteligência artificial, e acompanhamento continuado dos efeitos das práticas pedagógicas na aprendizagem. Além disso, destacamos a lacuna da formação continuada deficitária dos professores da EJA para o trabalho com certas tecnologias e conteúdos multimodais, o que também carece de pesquisas futuras. Consideramos que integrar estratégias como microaprendizagem, aplicativo de mensagem instantânea e Instrução por Pares pode contribuir para tornar o ensino de inglês na EJA mais acessível, contextualizado e alinhado às necessidades e potencialidades dos estudantes.

SÍNTESE INTEGRADORA DO ESTUDO

A presente pesquisa evidenciou que a microaprendizagem, articulada ao uso de tecnologias móveis como o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* e à metodologia de Instrução por Pares, pode transformar positivamente o ensino de língua inglesa na Educação

de Jovens e Adultos. A proposta pedagógica desenvolvida demonstrou que, ao respeitar os tempos e realidades dos educandos, é possível construir um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, colaborativo e contextualizado.

A revisão sistemática possibilitou mapear práticas bem-sucedidas de microaprendizagem e destacou a necessidade de mais estudos voltados ao contexto da educação básica, especialmente no Brasil. A intervenção prática revelou que os estudantes da EJA respondem de forma engajada a estratégias didáticas que dialogam com suas experiências de vida e que promovem a autonomia, a criticidade e o protagonismo.

Ao centrar o processo educativo nas vivências dos sujeitos e na utilização de recursos acessíveis, como o aplicativo, a proposta fortalece a concepção freiriana de uma educação libertadora e humanizadora. Nesse sentido, a microaprendizagem se mostrou não apenas uma ferramenta de apoio didática eficiente, mas também um meio de reconhecimento dos saberes dos estudantes e de valorização de suas trajetórias cotidianas.

Diante dos resultados obtidos, ficou evidente que essa abordagem representa uma contribuição significativa para o campo da EJA e para o ensino de inglês, abrindo caminhos para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a inclusão e a colaboração. Recomenda-se, portanto, a ampliação de iniciativas que integrem tecnologias acessíveis a metodologias ativas e críticas, respeitando as especificidades dos públicos escolares.

A pesquisa alcançou seus objetivos ao elaborar, aplicar, analisar e avaliar uma sequência didática híbrida, fundamentada teoricamente em autores como Freire, Mazur, Zabala, Filatro e Moran. Os dados obtidos por meio de questionários, observações e interações via aplicativo indicaram que a proposta favoreceu o engajamento, a colaboração entre os pares, a apropriação crítica da língua inglesa e o reconhecimento dos estrangeirismos no cotidiano. Além disso, a combinação entre atividades presenciais e microatividades remotas, articuladas pela microaprendizagem, mostrou-se eficaz para ampliar a autonomia e a continuidade dos estudos fora do espaço físico da sala de aula.

Do ponto de vista crítico, reconhece-se que o número reduzido de participantes e o tempo limitado da intervenção são limitações que não permitem generalizações amplas. Ainda assim, os resultados sugerem que a metodologia proposta é viável e replicável, desde que adaptada às especificidades de cada contexto.

A hipótese que sustentou esta pesquisa, de que a integração entre a metodologia ativa da Instrução por Pares e a microaprendizagem mediada pelo aplicativo *WhatsApp* poderia fortalecer o ensino de inglês na EJA, revelou-se pertinente e produtiva. Os dados obtidos a partir

de uma abordagem qualitativa, exploratória e participativa, com aplicação de questionários, observações, interações via aplicativo e diário de campo, demonstraram que a proposta metodológica adotada potencializou a aprendizagem de forma significativa. Os estudantes demonstraram maior engajamento, desenvolveram autonomia, refletiram criticamente sobre os estrangeirismos presentes em seu cotidiano e ampliaram suas possibilidades de uso e compreensão da língua inglesa.

Essa articulação mostrou-se coerente com os princípios da educação libertadora, por respeitar as trajetórias dos estudantes, dialogar com suas vivências e promover uma aprendizagem contextualizada e significativa. O uso do *WhatsApp*, aliado a uma proposta pedagógica intencional, não apenas facilitou o acesso ao conteúdo, mas também favoreceu a autonomia dos educandos e o desenvolvimento de competências críticas frente ao uso do idioma no cotidiano. Assim, esta proposta reafirma o papel da tecnologia como aliada na construção de uma escola mais democrática, acolhedora e transformadora.

Como contribuições, destacam-se a sistematização de uma proposta pedagógica inovadora e fundamentada; a valorização da instrução por pares na EJA e o uso de tecnologias acessíveis como mediadoras do conhecimento. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a aplicação dessa metodologia em diferentes realidades educacionais, explorem recursos gamificados e analisem o papel de novas tecnologias, como a inteligência artificial, no fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas e participativas. Sugere-se ainda a ampliação dos estudos com base na Linguística Crítica, de modo a enriquecer as análises e consolidar perspectivas teóricas no campo.

REFERÊNCIAS

ALGAHTANI, F. D et al. Assessment of the quality of life during COVID-19 pandemic: a cross-sectional survey from the Kingdom of Saudi Arabia. **International journal of environmental research and public health**, v. 18, n. 3, p. 847, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph18030847>. Acesso em 22/08/2024.

ALIAS, N. F.; RAZAK, R. A. Exploring the pedagogical aspects of microlearning in educational settings: A systematic literature review. **Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)**, v. 20, n. 2, p. 267-294, 2023. Exploring the pedagogical aspects of microlearning in educational settings: a systematic literature review. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, v. 20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.32890/mjli2023.20.2.3>. Acesso em 30/07/2024.

ALIAS, N. F.; RAZAK, R. A. Revolutionizing learning in the digital age: A systematic literature review of microlearning strategies. **Interactive Learning Environments**, v. 33, n. 1, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2331638>

ALLELA, M. A *et al.* Effectiveness of multimodal microlearning for in-service teacher training. **Journal of Learning for Development**, v. 7, n. 3, p. 384-398, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.387>. Acesso em 22/08/2024.

ALMALKI, M. E. M. Designing a micro-learning-based learning environment and its impact on website designing skills and achievement motivation among secondary school students. **International Journal of Computer Science & Network Security**, v. 21, n. 12, p. 335-343, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22937/ijcsns.2021.21.12.47>. Acesso em 22/08/2024.

ALQARNI, A. S. The effect of microlearning on programming skill enhancements and learning motivation among the secondary school students. **International Journal of Computer Science and Network Security**, v. 21, n. 10, p. 168–176, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22937/ijcsns.2021.21.10.23>. Acesso em 22/08/2024.

ÁLVAREZ-GÁLVEZ, J. et al. Social determinants of multimorbidity patterns: a systematic review. **Frontiers in Public Health**, v. 11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1081518>. Acesso em 22/08/2024.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes Limitada, 2017.

AULER, D. **Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro**. *Ciência & Ensino*, v. 1, p. 1, 2007.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T; TREVISANI, F.M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Penso Editora, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 672 p.

BIRCH, R.; LEWIS, K. Building partnerships to support teachers with distance learning during the Covid-19 pandemic: cohorts, confidence, and microteaching. **Issues in Teacher Education**, v. 29, p. 149–157, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281552.pdf> . Acesso em: 30/07/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018

CALAZANS, Di P. P.; SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675>. Acesso em: 30/07/2024.

CÂMARA, R. H. Content analysis: from theory to practice in social research applied to organizations. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179–191, 2013.

CHILTON, H.; MCCRACKEN, W. New technology, changing pedagogies? Exploring the concept of remote teaching placement supervision. **Higher Education Pedagogies**, v. 2, n. 1, p. 116–130, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23752696.2017.1366276>. Acesso em 02/02/2025.

CHOMUNORWA, S.; MASHONGANYIKA, E. S.; MAREVESA, A. Digital transformation and post-Covid-19 education in South Africa: a review of literature. **South African Computer Journal**, v. 35, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18489/sacj.v35i1.1101>. Acesso em 02/02/2025.

CHOUDHARY, H.; PANDITA, D. Maximizing learning outcomes in the digital age: the role of microlearning for Gen Z. **Development and Learning in Organizations: An International Journal**, v. 38, n. 3, p. 15–18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/DLO-02-2023-0038>. Acesso em 02/02/2025.

COSTA, W. P. et al. Factors influencing the work of researchers in Scientific Initiation: a systematic review protocol. *PLoS ONE*, v. 19, n. 1, p. e0297186, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297186>. Acesso em 10/02/2025.

COSTA, W. P. et al. Students' research experience, self-perceptions, and scientific productivity in undergraduate research programs: a case study of a Brazilian Midwest Institute. *Innovations in Education and Teaching International*, p. 1–16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2339312>. Acesso em 15/02/2025.

CRITICAL APPRAISAL PROGRAMM SKILLS. CASP Qualitative Checklist. 2018. Disponível em: <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/> Acesso em: 20/12/2024.

CRUZ, E. P. F.; GOMES, G. R. R; AZEVEDO FILHO, E. T. Microlearning as a new technopedagogical approach: A review. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e47611629548, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29548>. Acesso em: 29/01/2025.

DAGIENE, V.; FUTSCHEK, G.; STUPURIENE, G. Creativity in solving short tasks for learning computational thinking. **Constructivist Foundations**, v. 14, n. 3, p. 382–396, 2019. Disponível em: <https://constructivist.info/14/3/382>. Acesso em: 03/01/2025.

DE GAGNE, J. C. et al. Microlearning in health professions education: scoping review. **JMIR Medical Education**, v. 5, n. 2, e13997, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.2196/13997>. Acesso em: 03/01/2025.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 6, p. 627–668, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>. Acesso em: 21/01/2025.

DÍAZ-GARCÍA, V. et al. Digitalization and digital transformation in higher education: a bibliometric analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1081595>. Acesso em: 03/01/2025.

DIXON-WOODS, M. et al. Synthesising qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. **Journal of Health Services Research & Policy**, v. 10, n. 1, p. 45–53, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/135581960501000110>. Acesso em: 22/01/2025.

DOWNS, S. H.; BLACK, N. The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 52, n. 6, p. 377–384, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/jech.52.6.377>. Acesso em: 30/11/2023.

EPP, C. D.; PHIRANGEE, K. Exploring mobile tool integration: design activities carefully or students may not learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 59, p. 101791, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101791>. Acesso em: 03/12/2023.

ERICKSON, B. D.; BIEDENWEG, K. Distrust within protected area and natural resource management: a systematic review protocol. **PLoS ONE**, v. 17, n. 3, e0265353, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265353>. Acesso em: 15/04/2025.

FARACO, Carlos Alberto (org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Editora UFG, 2018.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 2. ed. SaraivaUni, 2022.

FRAGOSO, R. S.; HARACEMIV, S. M. C. Estrangeirismos na linguagem do cotidiano dos educandos da EJA. **Revista Teias de Conhecimento**, p. 109-129, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/17704>. Acesso em: 06/01/2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001

GALDAS, P et al. A systematic review and metaethnography to identify how effective, cost-effective, accessible and acceptable self-management support interventions are for men with long-term conditions (SELF-MAN). **Health Services Delivery and Research**, v. 3, n. 34, p. 1-301, 2015.

GERBAUDO, J. R. M. S. **Microaprendizagem multimídia: uma proposta de modelo de vídeo para educação continuada pela internet**. 2019. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão da Inovação) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZÁLEZ-SALAMANCA, J. C.; AGUDELO, O. L.; SALINAS, J. Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st Century skills: a systematic literature review. **Sustainability**, v. 12, n. 24, p. 10366, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su122410366>. Acesso em: 06/01/2025.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>. Acesso em: 06/01/2025.

GUARATO, Mônica. Educação de jovens e adultos: em busca de novos parâmetros curriculares. **Educação Revista Pedagógica**. Nº 1, Junho, 2001. Paracatu: Faculdade do Noroeste de Minas.

GÜN SAHIN, Z.; KIRMIZIGÜL, H. G. Teaching mathematics through micro-learning in the context of conceptual and procedural knowledge. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, v. 10, n. 1, p. 241–260, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.1009>. Acesso em: 12/01/2025.

GYLFASON, T. Natural resources, education, and economic development. **European economic review**, v. 45, n. 4-6, p. 847-859, 2001.

HAMEL, R. E. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. **AILA Review**, v. 20, p. 53–71, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/aila.20.06ham>. Acesso em: 06/01/2025.

HUG, Theo. Micro Learning and Narration. Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of "micro units" and didactical micro-learning arrangements. *In: fourth Media in Transition conference*. MiT4, 2005.

HUG, Theo. **Microlearning: a new pedagogical challenge (introductory note)**. na, 2005.

KABILAN, M. K; ANNAMALAI, N; CHUAH, K-M. Practices, purposes and challenges in integrating gamification using technology: A mixed-methods study on university academics. **Education and Information Technologies**, v. 28, n. 11, p. 14249-14281, 2023.

KAUSHIK, M. K; VERMA, D. Determinants of digital learning acceptance behavior: A systematic review of applied theories and implications for higher education. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 12, n. 4, p. 659-672, 2020.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

KO, Minsam et al. Lock n'LoL: group-based limiting assistance app to mitigate smartphone distractions in group activities. In: Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2016. p. 998-1010.

KOHNKE, L. et al. Creating the conditions for professional digital competence through microlearning. **Educational Technology & Society**, v. 27, n. 1, p. 183–197, 2024.

LABELLA-SÁNCHEZ, Maria; PIRES, João. Línguas estrangeiras na educação de adultos: interdisciplinaridade e inclusão social. **Revista de Educação Interdisciplinar**, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2008.

LABELLA-SÁNCHEZ, N; D’ANDREA, L. P. Refletindo sobre o ensino de Línguas Estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos: experiências no CAP-UFRGS. **Cadernos do**

Aplicação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.6822>. Acesso em: 06/01/2025.

LANGREITER, C; BOLKA, A. **Snips & spaces: Managing microlearning**. na, 2005.

LIMA, Jose Carlos. **O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na EJA**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

LIN, T-Y; YANG, C-C; HUANG, B-R. Going Beyond Language Learning: A Microlearning Instructional Design to Promote EFL Learners' Collaboration Competency. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, v. 18, n. 12, 2023.

LONG, H. A; FRENCH, D; BROOKS, J. M. Optimising the value of the critical appraisal skills programme (CASP) tool for quality appraisal in qualitative evidence synthesis. **Research Methods in Medicine & Health Sciences**, v. 1, n. 1, p. 31-42, 2020.

MA, N et al. Knowledge map-based online micro-learning: impacts on learning engagement, knowledge structure, and learning performance of in-service teachers. **Interactive Learning Environments**, v. 31, n. 5, p. 2751-2766, 2023.

MARQUES, J. B. S; GODOI E SILVA, K. A. Aplicativos de Mensagens Instantâneas em Contextos de Aprendizagem. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 38-42, 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8896>. Acesso em: 06/01/2025.

MARTIN, S. et al. New technology trends in education: seven years of forecasts and convergence. **Computers & Education**, v. 57, n. 3, p. 1893-1906, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.003>. Acesso em: 12/04/2025.

MATOS, E. S. et al. Experiência de microlearning na formação continuada de professores em computação. In: **Workshop sobre Educação em Computação (WEI)**. SBC, 2022. p. 109-120.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Penso Editora, 2015.

MEDEIROS, L. M.; FONTOURA, H. D; AMARAL, H. O desafio de ensinar língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 1, p. 82-91, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/rep-v16n12017-art07>. Acesso em: 12/04/2025.

MELITZ, Jacques. English as a lingua franca: Facts, benefits and costs. **The World Economy**, v. 41, n. 7, p. 1750-1774, 2018.

MELO, A. F et al. Panorama of undergraduate research in Brazil: profile, scientific production, and perceptions. **Publications**, v. 11, n. 2, p. 30, 2023.

MOHAMMED, G. S; WAKIL, K; NAWROLY, S. S. The effectiveness of microlearning to improve students' learning ability. **International Journal of Educational Research Review**, v. 3, n. 3, p. 32-38, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MONARREZ, A et al. Hispanic/Latinx STEM majors applying to graduate school: The role of family, peers, and undergraduate research programs in facilitating community cultural wealth. **Journal of Latinos and Education**, v. 23, n. 1, p. 205-219, 2024.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

MUDO, R. L. P. C. et al. **Os desafios do ensino da língua inglesa em diferentes faixas etárias**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48454>. Acesso em: 12/04/2025.

MUNN, Z et al. What kind of systematic review should I conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences. **BMC medical research methodology**, v. 18, n. 1, p. 5, 2018.

NADELSON, S; NADELSON, L. S. Evidence-based practice article reviews using CASP tools: a method for teaching EBP. **Worldviews on Evidence-Based Nursing**, v. 11, n. 5, p. 344-346, 2014.

NASUTION, A. K. P. Education technology research trends in Indonesia during the COVID-19 pandemic. **Asia Pacific Journal of Educators and Education**, v. 36, n. 2, p. 65-76, 2022.

NEGRÃO, M. M. S.; NEUENFELDT, D. J. O uso do *WhatsApp* como recurso didático-pedagógico nas escolas de educação básica. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 39, n. 121, p. e14557, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.14557>. Acesso em: 22/04/2025.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. **Routledge: Psychology Press**, (1996) 2000. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 08/01/2025.

NIKOU, S. A.; ECONOMIDES, A. A. Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 34, n. 3, p. 269-278, 2018.

O'DWYER, Carol et al. Health professionals' experiences of providing trauma-informed care in acute psychiatric inpatient settings: A scoping review. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 22, n. 5, p. 1057-1067, 2021.

OLIVEIRA NETO, F. M; CALDAS, V. O; MARQUES, W. B. S. K. Peer instruction e ensino de língua inglesa na percepção dos alunos. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Abordagens Interdisciplinares em Educação e Ensino**. Campina Grande: Licuri, 2024, p. 120-130. ISBN: 978-65-85562-26-3. Disponível em: <https://doi.org/10.58203/Licuri.22640>. Acesso em: 22/04/2025.

OLIVEIRA, M. G. Codecasts e codelibras para o ensino de programação em Moocs. In: **Simpósio Brasileiro de Educação em Computação (EDUCOMP)**. SBC, 2022. p. 01-02.

ORAKCI, Ş. Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. **Thinking Skills and Creativity**, v. 41, p. 100838, 2021.

OUZZANI, Mourad et al. Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. **Systematic reviews**, v. 5, n. 1, p. 210, 2016.

PAGE, M. J et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **bmj**, v. 372, 2021.

PAIVA, V. L. M. D. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. D. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 157, 2019.

PAPERT, S. A. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. Basic Books, 1980.

PEREIRA, N. G et al. Administrative professionals' quality of life in educational institutions: a systematic review protocol. **BMJ open**, v. 13, n. 8, p. e074119, 2023.

PÉREZ-NERI, I et al. Adherence to literature search reporting guidelines in leading rheumatology journals' systematic reviews: umbrella review protocol. **Rheumatology International**, v. 42, n. 12, p. 2135-2140, 2022.

PIAGET, J. **The science of education and the psychology of the child**. Orion Press, 1970.

PRADO, D. F. Uma análise das inserções dos empréstimos linguísticos da área da informática no Dicionário Aurélio XXI. 2006. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** – Curso de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

PULLIN, A. S.; STEWART, G. B. Guidelines for systematic review in conservation and environmental management. **Conservation Biology**, v. 20, n. 6, p. 1647–1656, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2006.00485.x>. Acesso em: 07/05/2025.

RAHUTOMO, R. et al. Fundamental components of microlearning for sustainable quality education: a systematic literature review. In: **2023 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)**, p. 684–689, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/icimtech59029.2023.10277847>. Acesso em: 07/05/2025.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RIOS, D. L. S. et al. Applicability of microlearning for mobile devices. **RENOTE**, v. 20, n. 2, p. 269–279, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.129182>. Acesso em: 07/05/2025.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 90, n. 2, p. 11-30, 2012.

RUESCH, J. M.; SARVARY, M. A. Structure and flexibility: systemic and explicit assignment extensions foster an inclusive learning environment. **Frontiers in Education**, v. 9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1324506>. Acesso em: 07/05/2025.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>. Acesso em: 14/05/2025.

SANGWAL, K. Some citation-related characteristics of scientific journals published in individual countries. **Scientometrics**, v. 97, n. 3, p. 719–741, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11192-013-1053-1>. Acesso em: 14/05/2025.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, London/New York: Routledge, 2005

SENEFONTE, F. H. R.; TALAVERA, M. N. G. O *WhatsApp* como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Entretextos**, v. 18, n. 1Supl., p. 241-264, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2018v18n1Supl.p241>. Acesso em: 17/05/2025.

SILVA, E. S. *et al.* Contribution of Microlearning in Basic Education: A Systematic Review. **Education Sciences**, v. 15, n. 3, p. 302, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci15030302>. Acesso em: 17/05/2025.

SILVA, K. J.; NEUENFELDT, D. J. Uso de Aplicativos Móveis no Ensino de Língua Inglesa. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, p. e15911, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15911>. Acesso em: 26/05/2025.

SOARES, M. Alfabetización y letramento. Concepciones. **El tordo de Astier**, 2020. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117098>. Acesso em: 26/05/2025.

SONG, T et al. A population-based study on health-related quality of life among urban community residents in Shenyang, Northeast of China. **BMC Public Health**, v. 15, n. 1, p. 921, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2238-8>. Acesso em: 26/05/2025.

SOZMEN, E. Y. Perspective on pros and cons of microlearning in health education. **Essays in Biochemistry**, v. 66, n. 1, p. 39–44, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1042/ebc20210047>. Acesso em: 30/05/2025.

SURAHMAN, E. et al. The effect of blended training model to improving learning outcomes: a case in micro learning object training. In: **2019 5th International Conference on Education and Technology (ICET)**, p. 33–38, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/icet48172.2019.8987210>. Acesso em: 30/05/2025.

TAN, L.; BALAKRISHNAN, N.; VARMA, N. Teaching ST concepts during a pandemic: modes for engaging learners. **Asia Pacific Journal of Educators and Education**, v. 37, n. 1, p. 157–179, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21315/apjee2022.37.1.8>. Acesso em: 26/05/2025.

TERRA, L. F. et al. Interventions towards barriers to the practice of physical activity in adolescence: a systematic review protocol. **PLoS ONE**, v. 18, n. 7, e0287868, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287868>. Acesso em: 26/05/2025.

UNITED NATIONS. **United Nations transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development**. 2024. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030> agenda. Acesso em: 12 de maio de 2024. Acesso em: 02/06/2025.

VALENTE, J. A; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, v. 2, n. 14, p. 1-11, 2022. Acesso em: 02/06/2025.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: development of higher psychological processes**. Coleção de M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner e E. Souberman. Harvard University Press, 1980. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>. Acesso em: 02/06/2025.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2014.

ZARSHENAS, L et al. Microlearning and gamification in anxiety management among girl adolescents in Iran: an interventional study. **Pakistan Journal of Medical & Health Sciences**, v. 14, n. 1, 2020. Acesso em: 02/06/2025.

ZAVODNA, M. et al. Microlearning: innovative digital learning for various educational contexts and groups. **European Conference on E-Learning**, v. 23, n. 1, p. 442–450, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34190/ecel.23.1.2590>. Acesso em: 11/07/2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada **“Microaprendizagem no Ensino de Compreensão Oral em Inglês: contribuições para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”** que está sendo desenvolvida pela mestrande Elaine Santana Silva, do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, sob a orientação do professor Dr. Júlio César Ferreira e coorientação da professora Dra. Cinthia Maria Felício.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda, ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Elaine Santana Silva, pelo telefone ou pelo e-mail. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, GO, Caixa Postal 50), pelo telefone (62) 99226-3661 ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos, com o propósito de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Após realizar a leitura e receber as informações e os esclarecimentos necessários, caso você aceite participar deste estudo, por favor, assinale a opção autorizando sua participação e preencha os dados solicitados.

Justificativa, objetivos e procedimentos

A justificativa para o projeto de pesquisa proposto está embasada nas lacunas identificadas no cenário atual de trabalhar a microaprendizagem com outras faixas etárias e na educação básica. A complexidade dos conceitos e a abordagem tradicional monótona contribuem para o desinteresse dos alunos. Diante disso, estratégias inovadoras são urgentemente necessárias. A abordagem da microaprendizagem, bem como o uso de ferramentas de apoio como o *chatbot* no *WhatsApp* no ensino, surge como práticas promissoras para tornar os conceitos e especificidades da comunicação oral em inglês mais acessíveis. O principal objetivo desse projeto é validar quais as contribuições de uma sequência didática baseada no *chatbot* do *WhatsApp* no ensino oral em inglês de estudantes da EJA para o ensino e contribuir para professores da área de conhecimento de Linguagem e suas tecnologias. A pesquisa acontecerá com a execução da proposta de ensino mediada pela implementação da microaprendizagem e *chatbot* no *WhatsApp*, a ser realizada em sala de aula e a aplicação de questionário.

Durante a pesquisa, haverá a aplicação de dois questionários aos participantes. O primeiro questionário para conhecer a percepção dos estudantes quanto aos aspectos metodológicos do ensino de inglês por microaprendizagem, de conhecimento associado ao *chatbot* no *WhatsApp* e das possíveis dificuldades no processo de ensino aprendizagem de Inglês.

Após a aplicação deste questionário, os colaboradores participarão de uma atividade com a utilização do *chatbot* do *WhatsApp* com a temática de comparativos e superlativos em inglês. Após a realização da atividade proposta, haverá a aplicação do segundo questionário, visando conhecer as percepções dos colaboradores sobre a atividade e as possíveis contribuições que o material possa ter para o aumento da motivação e engajamento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem da comunicação oral em inglês.

Além disso, a pesquisadora responsável fará uma observação participante mediante as atividades realizadas durante a aplicação da sequência didática em sala de aula, fazendo relatos éticos da execução da proposta e do envolvimento dos alunos durante a atividade. As observações serão registradas de forma sistemática, por meio de anotações de campo, sempre evitando qualquer juízo de valor sobre os participantes. Não será preciso que você se identifique nos formulários, resguardando assim o critério de sigilo e confidencialidade da pesquisa.

Desconfortos, riscos e benefícios

A pesquisa considera que não há riscos à saúde psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a você, participante. Para a realização da pesquisa será solicitado a você que leia e assine o presente termo de consentimento, bem como o preenchimento do questionário.

Além disso, pode haver um pequeno risco inerente ao responder os questionários, que é seu possível constrangimento ao responder às questões. Com isso, você terá total liberdade para responder ou não, às perguntas que causarem transtorno, sendo um mecanismo de minimização e ou até mesmo, exclusão dos riscos.

O projeto de pesquisa oferece benefícios notáveis à comunidade escolar. A adoção da microaprendizagem e tecnologia e *WhatsApp* no ensino, proporcionará aos estudantes experiências interativas e significativas bem como aos professores a aprimorarem suas práticas pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico e envolvente, especialmente em Linguagem e suas tecnologias. O uso do chatbot no *WhatsApp*, não só facilita a compreensão prática dos conceitos, mas também promove habilidades essenciais para alunos e professores. A integração dessas atividades ao currículo fortalece a interdisciplinaridade, enriquecendo o processo de ensino. A coleta e análise de dados ajudará a aprimorar o produto educacional, contribuindo para a melhoria contínua da prática educativa, respeitando as diversas realidades dos participantes e promovendo uma educação inclusiva e interdisciplinar. Além disso, a pesquisa trará benefícios posteriores à comunidade acadêmica e escolar envolvida, uma vez que o material didático gerado poderá ser replicado em diferentes contextos educacionais, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.

Forma de acompanhamento e assistência

Será garantida assistência abrangente durante todas as fases da pesquisa. Você terá acesso aos profissionais encarregados da pesquisa para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir. Em caso de problemas, você será encaminhado para tratamento adequado de forma imediata, completa e sem custos, visando minimizar eventuais complicações decorrentes de sua participação na pesquisa, sejam elas diretas ou indiretas, imediatas ou futuras.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você terá total esclarecimento sobre a pesquisa, em qualquer momento e aspecto desejado, por meio dos canais mencionados anteriormente. Você possui total liberdade para decidir participar e ou, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer consequência negativa, uma vez que a participação é voluntária.

A identidade dos participantes será tratada com absoluto sigilo pelos pesquisadores, e todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Não serão divulgados nomes ou qualquer material que possa identificar os participantes. Em eventuais publicações decorrentes deste estudo, sua identidade não será revelada.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, e por isso não receberá qualquer vantagem financeira. Caso tenha algum tipo de gasto decorrente da pesquisa, os pesquisadores garantirão o seu ressarcimento. Se ocorrer algum dano em virtude desta pesquisa, você terá o direito de pleitear indenização por eventuais prejuízos, conforme as normativas éticas aplicáveis.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

() aceito participar como voluntário (a) desta pesquisa.

() não aceito participar como voluntário (a) desta pesquisa.

*Caso você aceite participar como voluntário (a) desta pesquisa, peço que você forneça alguns dados, por favor:

Nome completo: _____

Telefone para contato: _____

Paracatu, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do estudante participante

Pesquisadora responsável/Mestranda

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Com que frequência você percebe o uso do inglês no seu dia a dia?
 - a) O tempo todo
 - b) Frequentemente
 - c) Às vezes
 - d) Nunca percebi o inglês na minha rotina

2. Você já teve dificuldade em entender uma palavra estrangeira no trabalho ou na escola?
 - a) Sim, muitas vezes
 - b) Sim, algumas vezes
 - c) Não, raramente
 - e) Não, nunca

3. Como você percebe a presença do inglês na sua vida cotidiana?
 - a) Percebo em músicas, redes sociais, filmes, trabalho e conversas
 - b) Percebo algumas palavras, mas não costumo usá-las
 - c) Sei que o inglês está presente, mas nunca parei para pensar nisso
 - d) Não vejo o inglês como parte do meu dia a dia

4. Quando você encontra uma palavra em inglês que não conhece, o que costuma fazer?
 - a) Ignoro e sigo em frente
 - b) Tento entender pelo contexto
 - c) Pesquiso o significado na internet
 - d) Pergunto para alguém que sabe inglês

5. Qual dessas opções melhor descreve sua opinião sobre aprender inglês?
 - a) Acho importante para o mercado de trabalho e oportunidades
 - b) Gosto de aprender, mas acho difícil
 - c) Tenho interesse, mas não me preocupo com o significado das palavras
 - d) Não vejo necessidade de aprender inglês na minha rotina

APÊNDICE C– QUESTIONÁRIO FORMATIVO

(Questionário das percepções dos estudantes posterior à aplicação da proposta pedagógica)

1. O uso do WhatsApp como ferramenta de aprendizado ajudou no seu aprendizado de inglês?
 - a) Sim, aprendi de forma mais fácil e prática
 - b) Sim, mas tive algumas dificuldades
 - c) Não senti muita diferença no aprendizado
 - d) Não ajudou, preferia outro método

2. Você se sentiu mais motivado (a) a aprender inglês com essa abordagem?
 - a) Sim, porque foi uma forma dinâmica e acessível
 - b) Sim, mas ainda prefiro aulas tradicionais
 - c) Não fez diferença na minha motivação
 - d) Não, achei difícil acompanhar

3. Como você avalia sua compreensão dos estrangeirismos em inglês após essa experiência?
 - a) Melhorou bastante, consigo entender mais palavras
 - b) Melhorou um pouco, mas ainda tenho dificuldades
 - c) Continua igual, não percebi diferença
 - d) Ainda acho muito difícil compreender

4. Você se sente mais confiante para usar palavras em inglês no dia a dia?
 - a) Sim, me sinto mais à vontade para falar
 - b) Sim, mas ainda preciso praticar mais
 - c) Não mudou muito minha confiança
 - d) Não, continuo inseguro (a) em usar

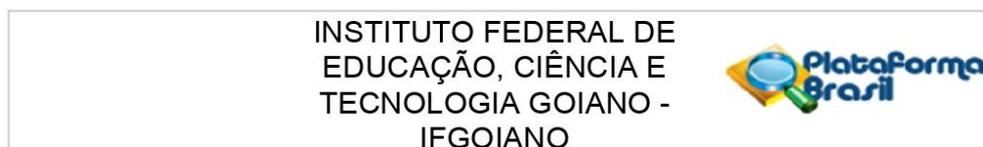
5. Como você avalia a facilidade de aprender inglês com a microaprendizagem?
 - a) Foi muito útil, pois se encaixou na minha rotina
 - b) Foi útil, mas precisei de mais tempo para entender
 - c) Não fez muita diferença para mim
 - d) Não gostei, prefiro outro formato de ensino

6. Qual foi sua maior dificuldade ao aprender estrangeirismos em inglês?
- a) Lembrar o significado das palavras
 - b) Saber quando e como usar as palavras
 - c) A pronúncia das palavras em inglês
 - d) Nenhuma, aprendi sem dificuldades
7. Você recomendaria esse método de ensino para outros professores?
- a) Sim, porque facilita o aprendizado
 - b) Sim, mas com algumas melhorias
 - c) Não sei
 - d) Não, não achei eficaz
8. Como você avalia sua evolução no uso de palavras estrangeiras em inglês?
- a) Evolui bastante e me sinto mais seguro
 - b) Evolui um pouco, mas ainda preciso aprender mais
 - c) Não percebi muita evolução
 - d) Não evolui, ainda tenho dificuldades

APÊNDICE D – CAPA DO PRODUTO EDUCACIONAL



ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO NO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MICROAPRENDIZAGEM NO ENSINO DE COMPREENSÃO ORAL EM INGLÊS: contribuições para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Pesquisador: ELAINE SANTANA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85069524.7.0000.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.365.189

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "O presente trabalho aborda a importância da microaprendizagem e do uso de chatbots na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco no desenvolvimento da oralidade no ensino de inglês. A pesquisa se justifica pela necessidade de adaptar as práticas educativas às demandas contemporâneas, especialmente em um contexto marcado pela digitalização e pela rápida evolução das tecnologias. A microaprendizagem é apresentada como uma estratégia eficaz que divide o conteúdo em pequenas unidades, facilitando a absorção e a compreensão dos alunos, que muitas vezes enfrentam desafios relacionados à conciliação de estudos e outras responsabilidades. A proposta inclui a utilização de chatbots no WhatsApp, uma ferramenta acessível e familiar para os estudantes, visando aumentar o engajamento e a interatividade no processo de aprendizagem. A pesquisa será realizada na Escola Estadual _____, em Paracatu, MG, com 30 estudantes do 2º ano da EJA do ensino médio noturno. A metodologia se baseia nos pressupostos teóricos de Zabala, que enfatiza a organização progressiva das atividades de ensino. O trabalho busca não apenas melhorar a compreensão dos conteúdos, mas também estimular o pensamento crítico e promover a inclusão social e profissional dos alunos. A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) é vista como essencial para preparar os estudantes para o mercado de trabalho atual, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa,

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo			
Bairro: Setor Sul		CEP: 74.085-010	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)99226-3661	Fax: (62)3605-3661	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br	

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.365.189

portanto, visa criar um material didático que possa ser utilizado como apoio na mediação de processos de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais flexível e adaptada às necessidades dos alunos. "

Objetivo da Pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.1 - Tema e Objeto da Pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.2 - Relevância Social e objetivos da pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Relata-se: 2

Metodologia: Assim, a presente pesquisa envolve um estudo de natureza exploratória e aplicada, utilizando uma abordagem mista que combina métodos qualitativos e quantitativos. O chatbot no WhatsApp e a sequência didática seguirão os seguintes passos: 4.1.1 Desenvolvimento do Chatbot: Será criado um chatbot no WhatsApp que interaja com os alunos, fornecendo explicações, exemplos e microatividades sobre comparativos e superlativos. O chatbot terá quizzes curtos, diálogos interativos e feedback instantâneo, permitindo que os alunos aprendam em pequenos blocos de tempo. 4.1.2 Sequência Didática: A estrutura da sequência didática será em três etapas, com foco na microaprendizagem: Introdução: Apresentação dos conceitos de comparativo e superlativo em microlições (ex: vídeos curtos ou textos de 1-2 minutos). Prática: Microatividades interativas com o chatbot, onde os alunos praticam a formação de frases e a compreensão oral em sessões de 5-10 minutos. Avaliação: Atividades de avaliação, como diálogos gravados, onde os alunos usam comparativos e superlativos em contextos reais, também em formato de microatividades. 4.1.3 Participantes: Trinta estudantes do 2º ano do ensino médio noturno, na modalidade EJA, que demonstram interesse em participar da intervenção e aprender inglês.

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.365.189

Após o convite para participação na pesquisa e colhidas as devidas autorizações da direção da instituição de ensino proponente/executora, o fluxo metodológico acontecerá da seguinte forma:

1. A pesquisadora entrará em contato com a Direção da Escola Estadual Altina de Paula Guimarães, apresentando a proposta de trabalho e convidando-os a participarem da pesquisa, tal contato inicial será feito a partir de agendamento prévio com a diretora em horários oportunos.
2. Para recrutamento dos estudantes participantes haverá a visita da pesquisadora junto a turma, oportunizada pelo vice-diretor para realizar a apresentação do projeto de pesquisa e convite dos discentes na participação das atividades. Para os alunos envolvidos será disponibilizado o TCLE para leitura e assinatura, com atendimento para tirar quaisquer dúvidas que surgirem.
3. Após a assinatura do TCLE por parte dos participantes, a pesquisadora aplicará um questionário diagnóstico (Apêndice B), para conhecer as percepções do público-alvo quanto aos aspectos metodológicos do ensino de inglês por microaprendizagem, de conhecimento associado ao chatbot no WhatsApp e das possíveis dificuldades no processo de ensino aprendizagem de Inglês.
4. Após o primeiro questionário, a pesquisadora apresentará a proposta de ensino mediada pelo chatbot do WhatsApp. O plano de aula será apresentado aos alunos e estes, após esse momento, serão convidados a participarem da atividade lúdica.
5. Para a construção da proposta de ensino, haverá o desenvolvimento de um roteiro utilizando-se a metodologia do ensino por microaprendizagem, com a apresentação aos estudantes de temas e conteúdos relevantes da oralidade em inglês que serão adaptados ao formato de microaprendizagem. Os estudantes receberão via chatbot no WhatsApp conteúdos em pequenos fragmentos, como vídeos curtos, infográficos, flashcast, quizzes e discussões em grupo, proporcionando aos alunos, habilidades como, a comunicação oral e as implicações do inglês e microaprendizagem em sua vida cotidiana.
6. Após a aplicação da proposta de ensino mediada pelo chatbot do WhatsApp, os partícipes irão responder o segundo questionário (Apêndice C), para explicarem as suas percepções sobre a atividade e as possíveis contribuições que o material possa ter para o aumento da motivação e engajamento dos estudantes na aprendizagem da comunicação oral em inglês.
7. Durante a execução das atividades também haverá a observação participante, uma técnica de pesquisa qualitativa na qual o pesquisador participa ativamente de uma situação ou

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.365.189

ambiente social enquanto observa e interage com os participantes. Durante a imersão, a pesquisadora observará cuidadosamente as interações, comportamentos, padrões culturais e outras características do ambiente. As observações serão registradas de forma sistemática, por meio de anotações de campo, sempre evitando qualquer juízo de valor sobre os participantes.

8. Ao final da execução das ações, os dados obtidos através da pesquisa passarão por tratamento e análise minuciosa junto ao orientador e, posteriormente, dar início à escrita da dissertação e aprimoramento do produto educacional, para fins de publicação dos resultados obtidos.

Parecer: Atende a legislação.

Local: "Não houve alteração mediante parecer anterior"

População: "Não houve alteração mediante parecer anterior"

Amostra: "Não houve alteração mediante parecer anterior"

Métodos de coleta: "Não houve alteração mediante parecer anterior"

Abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes: "Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.6- Critérios de Inclusão e Exclusão

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.365.189

4.8- Resultados do Estudo

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.9- Divulgação dos Resultados

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.10- Cronograma

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.11- Orçamento

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

4.13 - Adequação do protocolo de pesquisa em ambientes virtuais (Carta Circular nº 01/2021)

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.1- Folha de rosto:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2- TCLE (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

5.2.a) justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;

A justificativa para o projeto de pesquisa proposto está embasada nas lacunas identificadas no cenário atual de trabalhar a microaprendizagem com outras faixas etárias e na educação básica. A complexidade dos conceitos e a abordagem tradicional monótona contribuem para o desinteresse dos alunos. Diante disso, estratégias inovadoras são urgentemente necessárias. A abordagem da microaprendizagem, bem como o uso de ferramentas de apoio como o chatbot no WhatsApp no ensino, surge como práticas promissoras para tornar os conceitos e especificidades da comunicação oral em inglês mais acessíveis. O principal objetivo desse projeto é validar quais as contribuições de uma sequência didática baseada no chatbot do WhatsApp no ensino oral em inglês de estudantes da EJA para o ensino e contribuir para

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.365.189

professores da área de conhecimento de Linguagem e suas tecnologias. A pesquisa acontecerá com a execução da proposta de ensino mediada pela implementação da microaprendizagem e chatbot no WhatsApp, a ser realizada em sala de aula e a aplicação de questionário.

Durante a pesquisa, haverá a aplicação de dois questionários aos participantes. O primeiro questionário para conhecer a percepção dos estudantes quanto aos aspectos metodológicos do ensino de inglês por microaprendizagem, de conhecimento associado ao chatbot no WhatsApp e das possíveis dificuldades no processo de ensino aprendizagem de Inglês.

Após a aplicação deste questionário, os colaboradores participarão de uma atividade com a utilização do chatbot do WhatsApp com a temática de comparativos e superlativos em inglês. Após a realização da atividade proposta, haverá a aplicação do segundo questionário, visando conhecer as percepções dos colaboradores sobre a atividade e as possíveis contribuições que o material possa ter para o aumento da motivação e engajamento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem da comunicação oral em inglês.

Além disso, a pesquisadora responsável fará uma observação participante mediante as atividades realizadas durante a aplicação da sequência didática em sala de aula, fazendo relatos éticos da execução da proposta e do envolvimento dos alunos durante a atividade. As observações serão registradas de forma sistemática, por meio de anotações de campo, sempre evitando qualquer juízo de valor sobre os participantes. Não será preciso que você se identifique nos formulários, resguardando assim o critério de sigilo e confidencialidade da pesquisa.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.b) explicitação dos possíveis desconfortos e decorrentes da participação e apresentação das providências para se reduzir seus efeitos, além dos benefícios esperados;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.c) esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.d) garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.365.189

5.2.e) garantia de sigilo e privacidade;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.f) garantia do recebimento do TCLE (vias e não cópias);

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.g) explicitação da garantia do ressarcimento;

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.h) garantia de pleitear indenização diante de danos eventuais;

Relata-se: ζ Se ocorrer algum dano em virtude desta pesquisa, você terá o direito de pleitear indenização por eventuais prejuízos, conforme as normativas éticas aplicáveis. ζ

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.i) dados de contato do pesquisador e do CEP.

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.j) conter campo de assinatura em que expresse declaração do pesquisador responsável pelo cumprimento das exigências contidas TCLE

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.2.k) informações prestadas em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.3- Termo de Compromisso:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

5.4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.365.189

5.5- O projeto detalhado:

Parecer: Atende a legislação.

5.6 - Guarda e descarte de documentos:

"Não houve alteração mediante parecer anterior"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a),

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

"O que é uma emenda?"

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.365.189

submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2461429.pdf	06/12/2024 17:11:01		Aceito
Outros	Respostaspendenciaselainesantanasilva.docx	06/12/2024 00:27:54	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochuracompletoElainecomascorrecoes.docx	06/12/2024 00:25:01	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraElainecomascorrecoes.docx	06/12/2024 00:24:30	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEElainecomascorrecoes.doc	06/12/2024 00:22:47	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraElainecorrigido.docx	27/11/2024 15:58:26	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochuraCompletoElainecorrigido.docx	27/11/2024 15:57:30	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	atadepromogacaoelainesantanasilva.pdf	27/11/2024 15:40:25	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	cadastroinstituicaoocoparticipante.pdf	27/11/2024 15:37:11	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	Cartadepresentacao.pdf	25/11/2024 10:42:35	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	Termodecompromisso.pdf	25/11/2024 10:41:19	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	TermodeAnuencia.pdf	25/11/2024 10:40:56	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	25/11/2024 10:40:17	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	25/11/2024 10:39:58	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEElaine.doc	25/11/2024 10:39:36	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.365.189

Outros	Questionariol.docx	25/11/2024 10:39:13	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	Questionariol.docx	25/11/2024 10:38:55	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	LattesElaineSantanaSilva.pdf	25/11/2024 10:38:25	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	LattesCinthiaMariaFelicio.pdf	25/11/2024 10:38:11	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Outros	LattesJulioCesarFerreira.pdf	25/11/2024 10:37:56	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	25/11/2024 10:27:48	ELAINE SANTANA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

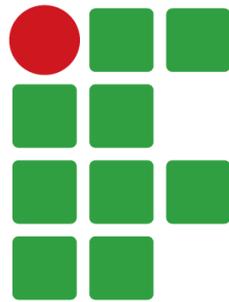
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 06 de Fevereiro de 2025

**Assinado por:
Mariana Buranelo Egea
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí