

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM)
LETRAS LÍNGUA INGLESA – PARFOR

CARLENE RODRIGUES LOPES

**REFLEXÕES ACERCA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MINHA TRAJETÓRIA
LINGUÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM)**

PRESIDENTE FIGUEIREDO – AM

2026

CARLENE RODRIGUES LOPES

**REFLEXÕES ACERCA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MINHA TRAJETÓRIA
LINGUÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa (Segunda Licenciatura) pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) sob a orientação da Prof^ª. Dra. Tatiana Bermond dos Santos Rodrigues e co-orientação da Prof^ª. Me. Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues.

PRESIDENTE FIGUEIREDO – AM

2026

**REFLEXÕES ACERCA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: UM RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE MINHA TRAJETÓRIA
LINGUÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM)**

CARLENE RODRIGUES LOPES

RESUMO

O presente estudo analisou a influência da motivação no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa sob a perspectiva de um relato de experiência. O objetivo geral foi refletir acerca do papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e como objetivos específicos discutir a importância do professor para despertar o interesse do estudante no ensino-aprendizagem de língua inglesa e ainda analisar o uso de recursos contextualizados e tecnológicos como ferramentas de mediação para o engajamento e investimento social dos estudantes. A fundamentação teórica ancora-se nos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca de Deci e Ryan (2000), na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2007), no investimento identitário de Norton (2000) e na abordagem AElin de Almeida Filho (2014). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa reflexiva que utiliza a própria vivência como fonte de conhecimento. Os resultados revelaram que a transição de uma motivação puramente extrínseca para um interesse real pelo idioma ocorreu quando o conhecimento integrou o universo identitário do aluno e foi mediado por estratégias de *scaffolding* (andaime). Concluiu-se que o papel do professor crítico, conforme proposto por Freire (2002) e Pennycook (2001), foi fundamental para transformar o ensino técnico em uma prática pedagógica situada, capaz de converter o aprendizado da língua estrangeira em capital cultural e ferramenta de inclusão social para estudantes em contextos de vulnerabilidade estrutural.

Palavras-chave: motivação; ensino de Língua Inglesa; relato de experiência; ZDP, PARFOR.

ABSTRACT

This study analyzes the influence of motivation on the teaching-learning process of English as a Foreign Language through the perspective of an experience report. The objective is to reflect on the author's learning trajectory, from Basic Education in Roraima and Amazonas to professional practice in the rural area of Presidente Figueiredo (AM) (AM), mediated by teacher training in the Letras program (PARFOR). The theoretical framework is anchored in the concepts of intrinsic and extrinsic motivation by Deci and Ryan (2000), Vygotsky's (1998) Zone of Proximal Development (ZPD), Norton's (2000) identity investment, and Almeida Filho's (2014) AElin approach. Methodologically, it is a qualitative reflective research that utilizes personal experience as a source of knowledge. The results reveal that the transition from a purely extrinsic motivation to a genuine interest in the language occurs when knowledge integrates the student's identity universe and is mediated by scaffolding strategies. It is concluded that the role of the critical teacher, as proposed by Paulo Freire and Pennycook, is essential to transform technical teaching into a situated pedagogical practice, capable of converting foreign language learning into cultural capital and a tool for social inclusion for students in contexts of structural vulnerability.

Keywords: motivation, English Language teaching, Experience Report, ZPD, PARFOR.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abordou acerca da reflexão da motivação no processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira, por meio de um relato de experiência sobre a minha trajetória de aprendizagem da língua inglesa, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, vivenciada no Município de Presidente Figueiredo (AM), no Estado do Amazonas. Aqui serão descritas as etapas marcantes desse processo, as dificuldades enfrentadas, caminhos percorridos e, principalmente, fatores que mantiveram minha motivação viva durante a minha formação. Este relato não apenas descreve uma trajetória pessoal, mas também reflete de forma crítica a realidade de muitos estudantes da região que enfrentam desafios estruturais, e que, apesar disso, não desistem de aprender.

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira envolve vivências únicas, motivações que podem fazer a diferença e que ajudam a superar dificuldades nessa trajetória. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir acerca do papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e como objetivos específicos discutir a importância do professor para despertar o interesse do estudante no ensino-aprendizagem de língua inglesa e ainda analisar o uso de recursos contextualizados e tecnológicos como ferramentas de mediação para o engajamento e investimento social dos estudantes.

Para atender a esses objetivos, as seguintes perguntas norteiam esta pesquisa: a) Qual impacto da motivação no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira? b) Qual a importância do professor crítico no contexto do ensino-aprendizagem da língua inglesa?

Portanto, é preciso conhecer e estar atento aos aspectos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa especialmente no contexto atual com o acesso mais rápido aos meios de comunicação. Nesse sentido, é relevante refletir sobre como os caminhos pedagógicos percorridos durante esse processo devem transformar as técnicas do tradicionalismo. Acompanhando esse raciocínio, Almeida Filho (2014, p.13) define a Abordagem de Ensino de Línguas (AELin) como o conjunto de pressupostos teóricos e crenças que sustentam a prática docente, funcionando como um filtro que determina a forma como o professor planeja e conduz suas aulas

Em vista disso, os desafios do processo de ensino-aprendizagem exigem estratégias que fomentem a motivação intrínseca, tais como o uso de materiais autênticos e a proposição de tarefas comunicativas reais. Essas práticas permitem que o aluno não apenas memorize

estruturas, mas construa sua identidade na língua estrangeira, tornando-se o sujeito de sua própria trajetória linguística.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A motivação tem sido amplamente discutida no campo da educação por sua influência direta no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Nesta seção abordaremos os pressupostos teóricos que apoiam essa prerrogativa.

1.1 A motivação para a aprendizagem de língua inglesa.

O ponto fundamental do desenvolvimento do estudante está dividido entre dois aspectos motivacionais: intrínsecos e extrínsecos. Segundo Campos (2010, p.117):

[...] a motivação intrínseca é inerente ao objeto da aprendizagem, à matéria a ser aprendida, à atividade a ser executada não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem. Derivando-se da satisfação inerente à própria atividade, está sempre presente e é eficiente.

Aqui a inerência se dá a respeito da motivação intrínseca onde o impulso se realiza com base numa atividade baseada no prazer e na satisfação que ela proporciona, e não por recompensas externas. O estudante tem que estar motivado em seu interior, ou seja, realiza uma ação porque verdadeiramente gosta dela ou a considera expressiva e interessante. Por outro lado, cabe pontuar também sobre a motivação extrínseca, conceito amplamente discutido por Deci e Ryan (1985 *apud* LOPES, 2015). Segundo os autores, a motivação extrínseca ocorre quando a realização de uma atividade visa alcançar um resultado externo, como recompensas materiais, aprovação social ou evitar punições.

Ainda sobre esse contexto educacional motivacional, desta vez com foco no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, amparo-me em alguns teóricos que trazem valiosas contribuições. Segundo Dörnyei (2001, p. 4), a motivação no aprendizado de línguas estrangeiras, como o inglês, está diretamente ligada à imagem que o aluno tem de si mesmo como futuro falante dessa língua, sendo influenciada por fatores emocionais, sociais e contextuais. Conforme o pensamento do autor Brophy (2010, *apud* Nunes, 2010 p. 20):

[...] a motivação do aluno para aprender pode ser vista como uma disposição geral ou como um estado específico da situação. Como uma disposição, é uma tendência

duradoura para valorizar a aprendizagem – para abordar o processo de aprendizagem com esforço e pensamento e procurar adquirir conhecimento e habilidade. Em situações específicas, um estado de motivação para aprender existe quando um aluno se envolve propositalmente em uma atividade, adotando seu objetivo e tentando aprender os conceitos e dominar as habilidades que desenvolve Brophy (2010, *apud* Nunes, p.20, tradução nossa).

Essa perspectiva revela que a motivação não é um elemento estático, porque destaca a importância do olhar para as características intrínsecas do estudante em busca da motivação duradoura, daí ele passa a definir como motivação para aprender como atitudes que buscam pelo conhecimento e esforço pessoal, ou não, de modo que também pode considerar esse conhecimento como algo temporal.

No contexto do ensino-aprendizagem, De Faria (2011, p.15) traz a luz uma importante reflexão ao afirmar que:

[...] a motivação está diretamente ligada à forma como o ambiente de aprendizagem é estruturado. Ela ainda pontua que o modo como o professor conduz a aula, os métodos utilizados e o tipo de interação promovido em sala de aula podem despertar no aluno um sentimento de obrigação (motivação extrínseca), ou estimular um desejo autêntico de aprender (motivação intrínseca).

Aqui infere-se que um ambiente acolhedor e bem planejado favorece o engajamento do aluno e contribui sim, para a construção do conhecimento. De Faria (2011) afirma que o modo como o professor organiza o espaço, os conteúdos e as interações podem despertar diferentes tipos de motivação nos alunos, influenciando significativamente no seu desempenho e interesse, mas nada adianta se o professor não consegue alinhar essas perspectivas à realidade local, ambiental e estrutural. Isto acontece porque acredito não existir uma receita pronta, e corre-se o risco de que o estudante não consiga colocar em prática o conhecimento de forma significativa, já que o processo de ensino-aprendizagem exige conexão com seu contexto social, cultural e educacional. Como corrobora Vygotsky (2007, p.97):

[...] o ambiente de aprendizagem deve ser um espaço de interação social, onde o aluno possa participar ativamente na construção do saber por meio de trocas com os colegas e com o professor. Esse espaço deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e promover atividades desafiadoras, mas acessíveis, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ou seja, a ZDP pode oferecer desafios atingíveis e, com ajuda, é possível manter a motivação do estudante no aprendizado de uma língua estrangeira. Não é uma tarefa fácil pois pode gerar desinteresse, enquanto as difíceis podem ter um efeito contrário, ou seja, podem causar frustração. A ZDP consente ao professor trabalhar entre esses extremos, criando

experiências significativas e desafiadoras, porém possíveis, estimulando a motivação, através do engajamento comunicativo, por meio de práticas colaborativas e jogos comunicativos.

E no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, essa ideia ganha relevância especial. A performance do professor como mediador não apenas favorece a aquisição da linguagem, mas também influencia diretamente na motivação do aluno.

1.2 A importância do professor crítico no contexto do ensino aprendizagem da língua inglesa.

A atuação do professor crítico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Baseando-se nos conceitos de Freire (2002), compreende-se que o professor crítico promove uma educação reflexiva e dialógica, estimulando o aluno a pensar sua realidade. Nesse sentido, o ensino da língua inglesa ganha um papel social importante no mundo globalizado. Ao reconhecer as diferenças culturais, sociais e econômicas entre os aprendizes, esse educador adota práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos alunos, dando sentido ao aprendizado da língua como ferramenta de comunicação, transformação e inclusão.

Dessa forma, o ensino de inglês deixa de ser apenas técnico e passa a ser um meio de ampliar horizontes, desenvolver autonomia e formar cidadãos mais conscientes e engajados. Para que haja o ensino de língua inglês é preciso que se considere o ensino como um ato político e cultural, para que seja possível escolher sobre o que ensinar, como ensinar e com quais objetivos. Nesse sentido, espera-se que o professor seja crítico e reflexivo no ensino-aprendizagem de inglês, seja capaz de reavaliar as práticas linguísticas e compreenda o papel da língua na transformação da aprendizagem.

Segundo Pennycook (2001), o professor deve ser um agente consciente, capaz de promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural dos aprendizes e incentivem uma aprendizagem significativa, contextualizada e socialmente engajada.

Ainda sobre esse contexto da língua inglesa que perpassa a prática da mera transmissão de saberes ou de estruturas linguísticas, como corrobora Pennycook (2001, p. 3), "ensinar inglês nunca é um ato neutro", ou seja estão atrelados a contextos muitos mais abrangentes tais como culturais, políticos e históricos e não o simples pensar, e o professor de inglês deve ser um agente transformador, capaz de questionar discursos hegemônicos e promover a valorização da identidade local do estudante, ao mesmo tempo em que o capacita para a comunicação em uma língua global, isso significa repensar o conteúdo, os materiais

didáticos e os objetivos da aprendizagem, de modo a não reproduzir formas de dominação cultural ou exclusão social.

2 METODOLOGIA

O trabalho adota a abordagem qualitativa com aplicação metodológica do relato de experiência com foco na motivação no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Segundo Minayo (2001, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O percurso descrito teve como base minha trajetória de aprendizagem da língua inglesa, desde os anos iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior, no município de Presidente Figueiredo (AM). Conforme Mussi *et al.* (2021, p. 15), o relato de experiência "[...] permite resgatar vivências significativas [...]", proporcionando uma leitura crítica dos acontecimentos e de seus impactos na formação do sujeito.

A escolha metodológica se justifica por permitir que a própria vivência seja compreendida como fonte de conhecimento, valorizando o olhar do sujeito que viveu a experiência e reconhece nela elementos significativos para o processo de ensino e aprendizagem.

Complementando, Minayo (2001, p.7) afirma que “[...]Teoria, Método e Criatividade são os três ingredientes ótimos que, combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos”.

Esta experiência abrange três fases principais da minha trajetória: a Educação Básica, que ocorreu em Roraima, bem como o Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior em Presidente Figueiredo (AM). Em cada uma delas, o contato com a língua inglesa assumiu formas diferentes, influenciando diretamente minha motivação para aprender.

Este Relato perpassa pelo meu primeiro contato com o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que ocorreu em escolas públicas, especificamente no Estado de Roraima, no centro urbano de Boa vista em 2001. A Instituição não era bem estruturada, e oferecia professores com formações limitada e poucos recursos pedagógicos voltados ao ensino de línguas estrangeiras. Embora um primeiro contato tenha ocorrido em Boa vista, foi

somente no estado do Amazonas em 2006, que o aprendizado da língua inglesa passou a ter uma relevância pessoal.

No Amazonas, minhas experiências iniciais se deram na cidade de Manaus, durante a graduação em Letras Língua Portuguesa em 2011. Na época, passei por alguns cursos de idiomas, até chegar na minha atuação profissional nas escolas públicas da zona rural de Presidente Figueiredo (AM), em 2017.

O eixo dessa experiência foi firmado na minha percepção enquanto estudante de língua inglesa em cursos de idiomas, de curta duração, em Manaus, como *Wizard*, curso de Idiomas da Uninorte, sempre refletindo sobre os motivos que me levaram a esta trajetória e que hoje se refletem diretamente na minha atuação profissional nas escolas públicas da zona rural de Presidente Figueiredo (AM), na qual busco articular o ensino da língua inglesa às realidades locais e às necessidades dos alunos.

As narrativas descritas neste relato abrangeram o processo de aprendizagem em diferentes, como a escola regular pública onde concluí minha formação básica e cursos de idiomas onde me aprofundei nas minhas perspectivas de melhorias no processo de aquisição na aprendizagem de língua inglesa, com o propósito de fortalecer minha busca pessoal em poder estar inserida numa sociedade que a cada dia se faz exigir que profissionais estejam qualificados para que o conhecimento perpassasse as salas de aulas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da trajetória descrita revelou que a motivação para a aprendizagem da língua inglesa não é um estado estático, mas um processo fluido que se transformou de acordo com as fases da vida. Para isto, foi estabelecido uma ordem de apresentação com base nessas três fases. A saber, na Educação Básica, no Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior. Assim, esta seção se propõe a descrever os resultados e discutir com o referencial adotado.

Observou-se que motivação extrínseca predominava, uma vez que o engajamento com a língua inglesa não provinha de um interesse intrínseco, mas sim do sistema de recompensas de notas, pela necessidade escolar e por estímulos externos limitados. Em outras palavras, o estudo da língua estava condicionado somente a obtenção de notas, ou seja, em ganhar pontos extras.

Contudo, essa perspectiva se transformou na segunda fase, durante o Ensino Médio, conforme minha vivência em um mundo cujo contato com a língua inglesa se tornou cada vez mais frequente, houve uma transição para o interesse real em aprender o idioma, pois houve

uma percepção da utilidade prática do inglês no cotidiano como músicas, filmes e conversas *on-line*, o que marcou a transição para uma motivação intrínseca, onde o prazer em aprender passou a ser o motor do desenvolvimento.

Na terceira fase, que tratou de minha formação como professora de inglês, a experiência no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) reforçou a responsabilidade para atuar como professora de inglês. O que antes era apenas conhecimento básico da língua, passou a ser conhecimento concreto da estrutura gramatical, contextos de uso, entre outros, embasado em teorias metodológicas, proporcionando mais autoconfiança. Quanto a isso, a atuação na zona rural de Presidente Figueiredo (AM), aliada à formação no curso do PARFOR, a partir de disciplinas como Estágio Supervisionado I e II, permitiu consolidar uma prática docente que reconhece a motivação como resultado do equilíbrio pedagógico.

Sob essa ótica, a experiência vivenciada nessas três fases, especialmente a última, influenciou diretamente na minha prática docente e apontaram para a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2007, p. 86). Isso porque, segundo essa teoria, que utiliza a estratégia de “andaime” (do original, *scaffolding*), a aprendizagem ocorre por etapas graduais. Com base nessa teoria, minha prática docente passou a incluir a contextualização com o real, por exemplo, o uso de vocabulário e temáticas presentes no cotidiano rural dos alunos, garantindo que o conteúdo seja, apesar de desafiador, familiar. Somado a isso adotou-se o gradualismo nas tarefas de forma escalonada sob o comando de transição de atividades de repetição (nível real) para tarefas de produção autônoma mediada pelo professor (nível potencial) de forma progressiva respeitando o ritmo do aprendiz.

Um exemplo prático da aplicação desses conceitos ocorreu durante a atividade voltada ao ensino de termos matemáticos em língua inglesa, como pode ser verificado no Apêndice e anexo deste trabalho. Assim, ao introduzir o vocabulário de operações básicas e formas geométricas, a mediação pedagógica buscou o equilíbrio entre o conhecimento prévio dos alunos (nível de desenvolvimento real) e o novo léxico técnico no idioma estrangeiro (nível potencial). Em vez de uma tradução mecânica, os estudantes foram desafiados a resolver problemas contextualizados com a realidade rural — como o cálculo de áreas de plantio ou transações comerciais locais — utilizando a terminologia em inglês. Essa estratégia de 'andaime' (*scaffolding*) permitiu que o desafio matemático, já familiar aos alunos, servisse de suporte para a ancoragem da nova língua, reduzindo a ansiedade e promovendo a transição gradual para a produção autônoma, conforme preconiza a teoria de Vygotsky (2007).

O percurso da trajetória aqui descrita corroborou a distinção proposta por Deci e Ryan (2000) acerca da motivação extrínseca e intrínseca. Enquanto o contato inicial foi pautado por pressões externas e necessidades escolares, a transição para um interesse real pelo idioma evidenciou que o engajamento efetivo ocorreu quando o objeto de estudo passou a integrar o universo social do aluno, como observou-se no uso de músicas e redes sociais.

A partir da minha experiência em sala de aula, ao transpor os conceitos de Vygotsky (2007, p.99.) que o "aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" e trazendo esse conceito para a realidade da zona rural de Presidente Figueiredo (AM), foi possível alinhar a atuação com o diferencial entre a frustração e o sucesso do aluno. A aplicação de estratégias que respeitaram a ZDP (permite que o professor atue como mediador e não como um "transmissor de verdades") permitiu que as atividades não fossem nem excessivamente complexas — o que poderia gerar ansiedade — nem demasiadamente simples — que poderia resultar em desinteresse, mantendo o aluno no fluxo da aprendizagem.

Da mesma forma, a experiência docente no contexto do PARFOR revelou que o ensino de língua inglesa não ocorre em um vácuo social. Como aponta (Freire, 1982, p. 11) a educação exige uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra; assim, ao conectar o currículo à realidade rural e aos interesses globais dos alunos, como acesso a jogos e conversas online, o professor atua não apenas como instrutor linguístico, se distanciando do modelo de educação bancária criticado por Freire (2002, p. 47), mas como um agente de inclusão e letramento crítico.

Segundo Norton (2000), o aluno não é apenas motivado psicologicamente, mas investe socialmente na língua se os aprendizes investem em uma língua alvo, eles o fazem com o entendimento de que adquirirão uma gama maior de recursos simbólicos e materiais, os quais, por sua vez, aumentarão o valor de seu capital cultural (Norton, 2000, p. 10).

Em outras palavras o aluno entende que essa competência lhe proporcionará benefícios que elevam seu valor social, conferindo-lhe acesso a espaços e recursos antes inacessíveis.

Portanto, diante do exposto, o papel da motivação no contexto do ensino-aprendizagem de inglês foi evidenciado como um processo dinâmico e mediado. A trajetória descrita demonstrou que, quando o professor atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007) e conecta o currículo aos interesses globais e rurais, a motivação deixa de ser uma pressão externa para tornar-se um desejo genuíno de aprendizado. Essa transição foi o

diferencial para que o aluno deixasse de ser um receptor passivo e assumisse o protagonismo de sua própria formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência permitiu uma imersão reflexiva sobre a trajetória de aprendizagem e docência da língua inglesa, evidenciando que a motivação não é um elemento fixo, mas uma construção social e pedagógica sensível ao contexto. A transição da motivação extrínseca, focada na obrigatoriedade escolar, para uma motivação intrínseca e um investimento social na língua, demonstrou ser o divisor de águas para uma aprendizagem significativa. A análise revelou que, no contexto das escolas públicas da zona rural de Presidente Figueiredo (AM), o ensino de uma língua estrangeira ganha vida quando se distancia do modelo "bancário" e se aproxima da realidade vivida pelos alunos. A aplicação dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky mostrou-se fundamental para que o professor atue como mediador, provendo os suportes necessários para que o estudante perceba o inglês não como uma barreira, mas como um recurso de expansão de seu capital cultural e inserção global.

Conclui-se que a formação continuada, exemplificada pelo percurso no PARFOR, é essencial para que o docente desenvolva a segurança teórica necessária para adaptar currículos e criar estratégias que respeitem a subjetividade do aluno. Ao conectar a "leitura de mundo" com a "leitura da palavra", o ensino de inglês na zona rural deixa de ser uma pressão externa e passa a ser um projeto de autonomia, permitindo que o aluno reconheça seu potencial de atuação tanto em sua comunidade quanto em espaços globais.

A pesquisa reafirma a importância de um professor crítico e reflexivo, que não apenas transmite estruturas gramaticais, mas que atua como um agente político e social. Ficou evidente que o ensino de inglês nas escolas públicas deve ser situado e contextualizado, respeitando a identidade local dos estudantes para que o conhecimento seja, de fato, transformador.

Por fim, espera-se que este relato de experiência sirva de incentivo para outros estudantes e professores da região, demonstrando que a humanização da prática pedagógica aliada ao respeito pelo tempo de aprendizagem do aluno é capaz de superar barreiras geográficas e ampliar horizontes em um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. (1985) na **Teoria da Autodeterminação**. Lopes 2015.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

DE FARIA, H. G. de. **Motivação no processo de ensino e aprendizagem: uma perspectiva teórica e prática**. São Paulo: Cortez, 2011.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 20 jan. 2026.

NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow: Longman/Pearson Education Limited, 2000.

NUNES, Claudecy Campos. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 43, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42326>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

PLANO DE AULA - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (Duração: 45 minutos)

Disciplina: Língua Inglesa

Tema: Mathematical Terms

Série: 1º ano Ensino Médio

Professor(a) Acadêmica: Carlene Rodrigues Lopes

1. Objetivos

Geral:

Promover a ampliação do repertório lexical em língua inglesa por meio da aprendizagem de termos matemáticos.

Específicos:

Identificar e compreender termos matemáticos básicos em inglês; relacionar termos matemáticos com situações cotidianas; desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de problemas matemáticos simples em inglês; e praticar o uso oral e escrito dos termos em atividades práticas e colaborativas.

2. Conteúdos

Operações básicas: addition (+), subtraction (−), multiplication (×), division (÷).

Sinais e símbolos matemáticos (plus, minus, times, divided by, equal, greater than, less than, etc.). Vocabulário dos termos básicos da Matemática (plus, minus, times, divided by, equal).

3. Metodologia / Estratégias - Carlene

1. Apresentação (05 min):
 - Início com um slide, quadro ou cartaz apresentando os principais termos matemáticos em inglês.
 - Leitura coletiva e repetição da pronúncia.
2. Atividade Guiada (10 min):
 - Distribuição de flashcards com operações matemáticas simples em inglês.
 - Alunos resolvem em duplas e compartilham respostas oralmente.
3. Prática Interativa (15 min):
 - Em dupla (Pair Work) – Cada aluno recebe cartões com operações incompletas: Ex. (Seven plus _____ equal ten).
 - Roda de conversa curta: “Which term was new for you today?”

4. Recursos Didáticos

- Quadro e pincel/giz.
- Flashcards coloridos com símbolos e termos matemáticos.
- Cartazes com palavras-chave.

5. Avaliação

- Participação nas atividades orais e escritas.
- Resolução correta das operações.
- Capacidade de reconhecer e empregar os termos matemáticos em inglês.

6. Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018.
- CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001.

ANEXO

FIGURA 1 – Atividade Mathematical Therms



Fonte: acervo pessoal da autora (Rodrigues, 2025)

FIGURA 2 – Participação dos alunos



Fonte: acervo pessoal da autora (Rodrigues, 2025)