

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
NÚCLEO DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE FIGUEIREDO
LETRAS LÍNGUA INGLESA – PARFOR**

MARIA JOSE SILVA DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS LINGUÍSTICO-AFETIVOS NAS AULAS
DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DEU UMA
LICENCIANDA DE LETRAS-LÍNGUA INGLESA DO PARFOR EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM).**

MARIA JOSE SILVA DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS LINGUÍSTICO-AFETIVOS NAS AULAS
DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DE UMA
LICENCIANDA DE LETRAS-LÍNGUA INGLESA DO PARFOR 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).

Orientador: Prof. Me. Francisco Rosa da Rocha

Coorientadora: Profa. Dra. Annemeire Araújo de Lima.

PRESIDENTE FIGUEIREDO - AM
2026

A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS LINGUÍSTICO-AFETIVOS NAS AULAS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DE UMA LICENCIANDA DE LETRAS-LÍNGUA INGLESA DO PARFOR EM PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM).

MARIA JOSE SILVA DE OLIVEIRA

RESUMO

Este relato de experiência teve como base uma vivência pessoal no curso de Licenciatura em Língua Inglesa, ofertado pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em Presidente Figueiredo (AM). Seu objetivo geral foi compreender como as estratégias de ensino de língua inglesa e as leituras promovidas durante as disciplinas de estágio podem amenizar, quando implementadas no ensino básico, eventuais dificuldades linguístico-afetivas enfrentadas por futuros graduandos de Letras-Língua Inglesa. O estudo encontrou sua justificativa nas reflexões da autora sobre a ausência de uma formação consistente em inglês durante seus anos escolares e pelos impactos dessa ausência no seu desempenho e confiança no início e boa parte da graduação. Este trabalho adota uma abordagem qualitativa porque desenvolveu-se a partir de observações do comportamento de estudantes de ensino médio, da análise de recurso didático utilizado durante estágio supervisionado e de reflexões da autora quanto à forma de lidar com o inglês enquanto graduanda. Os resultados e a discussão demonstraram que, apesar das dificuldades iniciais, é possível construir gradualmente a competência linguística e pedagógica ao longo da formação, desde que haja práticas pedagógicas contextualizadas, estratégias acessíveis e respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Essas considerações, quando feitas, servem de auxílio na superação de dificuldades linguístico-afetivas, conforme se pode observar durante uma breve aplicação de atividade lúdica na disciplina de Estágio.

Palavras-chave: dificuldades linguístico-afetivas; licenciandos de língua inglesa; estágio supervisionado; PARFOR.

ABSTRACT

This experience report is based on a personal experience in the English Language Teaching Degree course, offered by the National Program for Teacher Training in Basic Education (PARFOR) in Presidente Figueiredo (AM). Its general objective was to understand how English language teaching strategies and readings promoted during internship courses can mitigate, when implemented in basic education, any linguistic-affective difficulties faced by future undergraduate students of Letters-English Language. The study found its justification in the author's reflections on the absence of consistent English training during her school years and the impacts of this absence on her performance and confidence at the beginning and for a good part of her undergraduate studies. This work adopts a qualitative approach because it developed from observations of the behavior of high school students, the analysis of teaching resources used during supervised internships, and the author's reflections on how to deal with English as an undergraduate student. The results and discussion demonstrated that, despite initial difficulties, it is possible to gradually build linguistic and pedagogical competence throughout training, provided there are contextualized pedagogical practices, accessible strategies, and respect for the students' learning pace. These considerations, when made, help overcome linguistic-affective difficulties, as can be observed during a brief application of a playful activity in the Internship course.

Keywords: linguistic-affective difficulties; English language undergraduates; internship course; PARFOR.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como base uma vivência pessoal no curso de Licenciatura em Língua Inglesa, ofertado pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no município de Presidente Figueiredo, estado do Amazonas. A proposta do trabalho foi motivada por um problema recorrente nas licenciaturas em Letras/Inglês: o ingresso de estudantes sem conhecimento prévio do idioma. Essa realidade, já problematizada em outros contextos, vinha evidenciando lacunas persistentes no ensino básico de língua estrangeira e não é muito diferente do que vivenciei pessoalmente enquanto estudante de escolas públicas localizadas em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Uma vez situada em uma dessas regiões e atualmente fazendo parte do corpo discente de um curso de licenciatura em língua inglesa, tentei desenvolver uma pesquisa que tentasse responder à seguinte questão: De que maneira as estratégias de ensino que estou aprendendo no PARFOR podem auxiliar que meus alunos de Ensino Médio não venham a ter as mesmas dificuldades que eu tive, caso se tornem graduandos em Língua Inglesa? Essa pergunta me veio quando senti, logo nas primeiras aulas de graduação, os primeiros impactos negativos de minha falta de base no conhecimento de inglês.

Depois, em minha experiência de Estágio Supervisionado, vi o quanto seria necessário promover atividades de superação de dificuldades com a língua desde o ensino básico. Reconhecendo que estudar essas estratégias me ajudaria a superar dificuldades que também eram minhas, estabeleci como objetivo geral: compreender como as estratégias de ensino de língua inglesa aprendidas nas aulas de estágio do PARFOR podem amenizar, quando implementadas no ensino básico, eventuais dificuldades linguístico-afetivas enfrentadas por futuros graduandos de Letras-Língua Inglesa.

A denominação “linguístico-afetivo” que propus analisar, surgiu de observações que, se não havia me dado conta enquanto discente do ensino básico, me chamou a atenção quando inserida no processo formativo para ser professora de

inglês: vi que os fatores linguísticos (falar, compreender, escrever e ler) e socioafetivos (de natureza interacional e emocional) costumam estar juntos quando o assunto é lidar com uma língua que nem sempre se faz presente no nosso cotidiano escolar. Diante de minhas fragilidades emocionais (insegurança e desmotivação) e de desempenho quanto ao uso da língua, o presente trabalho surgiu de reflexões sobre dificuldades enfrentadas após ingresso no curso de Letras e de preocupações a respeito de como ajudar meus alunos a não passarem pelas mesmas dificuldades.

Como parte de minhas reflexões, estabeleci como etapas de pesquisa: evidenciar como a formação ofertada pelo PARFOR em Presidente Figueiredo contribuiu para o desenvolvimento da minha consciência sobre a aprendizagem linguística ao longo do curso (teoria), e descrever atividades e estratégias pedagógicas utilizadas por outro professor e por mim durante a disciplina de Estágio 2 (prática). Mais tarde, essas etapas serviram de base para a definição de meus objetivos específicos.

A partir da observação da minha própria experiência, acredito estar contribuindo com outros estudos da área que se propõem a uma avaliação sobre o processo formativo e os caminhos percorridos rumo à construção de uma melhor relação docente e discente com a língua inglesa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória linguística de um indivíduo em busca da fluência em uma língua estrangeira pode ser um processo complexo, marcado por desafios que variam conforme seu contexto social, cultural e educacional. Esses fatores desempenham um papel significativo na forma como o indivíduo que estuda a língua se apropria dela, o que torna, conforme afirmam os estudos de Bourdieu (1993), o percurso de aprendizagem altamente individualizado.

Em paralelo aos contextos mencionados acima, existem ainda aqueles de domínio afetivo. Eles envolvem desde o olhar que o estudante tem sobre si mesmo até ao modo como ele interage com o ambiente e tudo o que existe à sua volta.

Sejam esses elementos benéficos ou não no processo de aprendizagem de um assunto. Por isso, o domínio afetivo se constrói por uma internalização que, segundo Bloom *apud* Krathwohl *et al* (1964) abarca várias fases – tais como a receptividade, a valorização e a identificação (caracterização) - com aquilo que é apresentado ao estudante.

Em minha trajetória pessoal, eu nem sempre me identifiquei com as propostas de produção oral e escrita em língua inglesa nas aulas do ensino básico e da graduação. Em poucas oportunidades tive de contato com a língua para exercitar minha leitura e minha compreensão auditiva. Tenho recordações de ouvir músicas e ouvir pessoas falando em inglês em alguns filmes, mas até então, em contexto escolar, me parecia insuficiente ou sem sentido o que me era apresentado. Em outras ocasiões, eu mesma dediquei pouca atenção aos meus estudos nessa área.

As teorias de Krashen (1987), sobre o filtro afetivo e o insumo, colaboraram para que eu me compreendesse melhor em relação aos motivos de meus bloqueios com a língua inglesa. Martins explica a primeira delas ao afirmar que

o filtro afetivo parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua, e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição (MARTINS, 2015, p.6).

Minhas experiências enquanto discente e futura docente de língua inglesa uniram-se às leituras proporcionadas nas disciplinas sobre metodologia de ensino e as observações durante o estágio supervisionado na graduação, me fazendo pensar que, se as particularidades do processo de aprender eram importantes por um lado, por outro lado se devia também observar e analisar as condições do ensinar. Assim, tive meus primeiros contatos com autores como Paulo Freire.

Paulo Freire (2002) afirma que, ao contrário de uma aprendizagem passiva, as condições oferecidas permitem que os educandos se transformem em verdadeiros sujeitos da construção e reconstrução do saber, junto ao educador, que também é sujeito do processo. Somente assim podemos falar, de fato, em saber ensinado, no qual o objeto é apreendido em sua razão de ser e, portanto, efetivamente aprendido pelos educandos. Enquanto estudante de Letras – Língua Inglesa do PARFOR, eu pude experimentar o papel de educando e educador ao

mesmo tempo. Tive que mudar minha atitude perante a língua inglesa para poder ser capaz de acompanhar a atitude dos alunos que eu atenderia durante meu estágio.

Passei a olhar para esses alunos de forma que eles tivessem um contato com a língua inglesa diferente daquele que eu tive quando estudava no ensino básico. Ao ler sobre a prática pedagógica no ensino de inglês, notei que Palloff e Pratt (2004) sugerem que essa prática deve ser colaborativa, promovendo a troca contínua de experiências entre professores e alunos. Eles enfatizam a importância de uma abordagem interativa, onde o aprendizado não é visto como algo que ocorre exclusivamente no plano individual, mas como um processo socialmente construído, através da comunicação e interação.

Uma contribuição de minha vivência como discente do PARFOR também foi ter a noção de que não bastava o fato de eu não me sentir sozinha no meu processo de aprendizagem, eu passei a ter que enfrentar os sentimentos que eu tinha no momento dessas atividades interativas, de produção com meus colegas de turma: ansiedade, inadequação, insegurança para mostrar o que eu sabia ou o que não tinha compreendido muito bem. Esse aspecto afetivo melhorava um pouco quando as atividades envolviam brincadeiras, imaginação de situações e a visualização de palavras relacionadas a imagens.

Pensando nos benefícios da abordagem interativa, encontrei no lúdico um caminho possível para quem aprende e ensina inglês em contextos em que essa língua não se apresenta tão cotidianamente senão por meio do ambiente da sala de aula. Martins defende que “as atividades lúdicas no ensino de uma língua estrangeira, em especial o Inglês, vêm promover a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem” (2015, p.12).

Me enxerguei sofrendo uma transformação de discente de Língua Inglesa para docente quando comecei a realizar leituras sobre ensino de inglês e precisei pensar em estratégias para ministrar uma aula durante o estágio supervisionado. Ele foi realizado em escola pública, com uma turma de ensino médio. Como forma de preparação para essas aulas, li que Lima (2018) e Gatti (2010) discutem os desafios específicos enfrentados pelos professores de inglês na rede pública. Lima (2018)

destaca que a falta de uma formação especializada em línguas estrangeiras é um problema recorrente, visto que muitos professores não possuem formação acadêmica voltada para o ensino de inglês, o que prejudica a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Gatti (2010), por sua vez, sugere que a melhoria da formação docente deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, enfatizando a necessidade de um programa robusto de formação continuada que atenda às demandas dos professores e aos desafios do ensino público.

Mediante as leituras e vivências que tive no decorrer de minha graduação em Língua Inglesa, adquiri consciência de que para que a aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras seja bem-sucedida, é necessário um esforço conjunto que envolva a melhoria da formação dos professores, a implementação de metodologias integradas que considerem tanto o linguístico quanto o afetivo na aprendizagem da língua, e a adaptação das práticas pedagógicas ao contexto real dos alunos. Considero que tendo esses aspectos respeitados, o atual estudante do ensino básico se sentirá mais preparado para enfrentar os desafios do ensino superior que requeiram dele o mínimo conhecimento em língua inglesa.

2 METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa por buscar compreender a experiência vivida a partir das percepções, significados e contextos específicos da autora. Segundo Creswell (2018), a pesquisa qualitativa é apropriada quando se pretende explorar e compreender o significado atribuído por indivíduos ou grupos a um problema social ou humano. Assim, essa abordagem permite investigar os desafios enfrentados por licenciandos que ingressam no curso de Letras/Inglês sem fluência na língua inglesa, valorizando suas trajetórias pessoais e acadêmicas e adquirindo consciência de como essa superação pode se dar antes mesmo de seu ingresso nessa etapa de formação.

Como procedimento metodológico, utilizei o relato de experiência que, conforme Mussi (2021), configura-se como uma forma de investigação científica, por meio da qual o pesquisador descreve, analisa e reflete criticamente sobre situações

vivenciadas em seu percurso formativo. O relato permite não apenas a reconstrução de minha trajetória pessoal no curso de Licenciatura em Língua Inglesa, mas também a articulação entre afetivo e linguístico, contribuindo para a compreensão de como algumas estratégias que aprendi em meu processo formativo mudaram minha percepção sobre a língua e podem, a meu ver, prevenir que alunos de ensino médio não passem pelo que passei ao adentrar no ensino superior.

As etapas de pesquisa foram, primeiramente, as discussões didático-metodológicas nas aulas que me levaram a construir conhecimento sobre o que é ensinar e aprender inglês, em termos teóricos; algumas observações das aulas de um professor de língua inglesa no Estágio Supervisionado; e, por último, a implementação de uma atividade lúdica para reflexões de como esse ensino acontece na escola pública participante para desenvolver a análise dessa atividade na prevenção de dificuldades linguístico-afetivas relacionadas ao contato com a língua na sala de aula.

O critério de observação das atividades foi tudo o que, na sua aplicabilidade em sala de aula do ensino básico, poderia diminuir os impactos negativos sobre os fatores linguístico-afetivos. Fatores esses de grande importância na aprendizagem de língua inglesa. As etapas resultaram na descrição da experiência, feita a seguir.

2.1 Descrição da Experiência

A vivência proporcionada pelo PARFOR na disciplina de Estágio Supervisionado 2, me possibilitou refletir sobre minha própria formação docente e a pensar em construir uma prática pedagógica sensível às necessidades do meu contexto enquanto aluna e enquanto professora.

A experiência foi desenvolvida setembro de 2025, durante as atividades finais do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e a prática pedagógica desenvolvida teve como foco a compreensão dos principais obstáculos enfrentados por alunos de Ensino Médio com pouca ou nenhuma exposição prévia à língua inglesa, tais como o medo de errar, as diferenças linguísticas e culturais, a ausência de materiais didáticos contextualizados, o tempo limitado para estudo autônomo e a falta de imersão real no idioma. Para isso, foram propostas estratégias simples e

adaptadas à realidade local, como o uso de músicas, criação de diálogos cotidianos, jogos linguísticos e recursos visuais. Porém, no presente trabalho, relato somente uma delas.

Uma das experiências mais significativas ocorreu na Escola Estadual de Tempo Integral Maria Eva dos Santos, com turma do Ensino Médio, sob orientação da professora de estágio 2. A aula teve duração de 60 minutos e abordou o tema “Números em inglês”. A aula teve foco no reconhecimento, na pronúncia e na escrita dos numerais, que até então tinham sido trabalhados somente de forma a ouvir e repetir junto com o professor regente e ditado de palavras, com registro individualizado no quadro branco.

A etapa inicial consistiu na apresentação do conteúdo por meio de exemplos visuais e associação com objetos do cotidiano, favorecendo a compreensão entre números e quantidades. A professora trabalhou a pronúncia de algumas dezenas e pediu que os estudantes pensassem nos materiais escolares ou outros objetos que tinham em casa ou em sala de aula. Depois pronunciava o nome dos objetos em português e eles diziam a quantidade deles em inglês. Exemplo: Professora: Quantas cadeiras na sala? Alunos: *Thirty-five*. Quantas cadeiras em casa? Aluno(a): *Five*.

Figura 1 - Revisão dos termos aprendidos



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Em seguida, foi realizada uma revisão dos números utilizados na quantificação de objetos e explicado que a seguir a turma participaria de um bingo (Figura 1).

Na atividade guiada contendo números em inglês, se possibilitou a interação entre os alunos e a construção compartilhada do conhecimento. Na prática interativa, aplicou-se o jogo clássico, *Bingo* (Figura 2), no qual os alunos demonstraram maior envolvimento, atenção e interesse pela língua inglesa, especialmente porque já conheciam a dinâmica de jogar bingo e tiraram o foco de ter que pronunciar. O foco agora seria ficar atento aos sons dos números para poder marcar na cartela.

Pensei em trabalhar os números em inglês em atividades lúdicas como o *Bingo*, por saber que os alunos não apenas memorizam vocabulário, mas também desenvolvem a capacidade de revisar esse conhecimento para aplicação em situações reais. Isso torna o aprendizado mais significativo, pois conecta a língua ao cotidiano e a algo que eles já conhecem, aumentando o bem-estar e a confiança em relação à língua e à aula.

Ao final da atividade, os alunos que “bingaram” foram premiados (Figura 3) como forma de incentivo pelo engajamento e demonstração de boa compreensão auditiva. O encerramento da aula contou com conversa informal sobre o uso prático dos termos aprendidos e uma roda de conversa reflexiva, permitindo que os alunos identificassem os contextos sociais de uso dos numerais.

Figura 2 - Premiação do Bingo



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em razão de uma das etapas de pesquisa ter sido observar como o ensino de língua inglesa se dava na turma, foi necessária uma comparação de como os estudantes interagem no decorrer dessas aulas e como corresponderam às propostas pedagógicas que ofereci na minha.

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente na turma participante, tais como a repetição e ênfase na grafia dos números de 1 a 100 em inglês, com correção no quadro, demonstraram a necessidade de estratégias baseadas no lúdico, a exemplo do uso de jogos, bingos e atividades colaborativas. Na minha aula, notei um avanço na compreensão oral, uma vez que ao serem chamados ao quadro branco para escrever números ditados pelo professor regente os estudantes erravam e ficavam um pouco constrangidos com seu erro e perdiam o foco no que estava sendo ditado pelo regente.

Ao relacionar números, quantidades e situações do cotidiano, foi possível promover uma aprendizagem significativa, na qual os alunos não apenas memorizaram vocabulário, mas compreenderam seu uso funcional, exercitando assim aspectos linguísticos como compreensão auditiva e leitura e escrita dos números por extenso. Essa abordagem mostrou-se especialmente relevante para alunos que apresentam histórico de dificuldades no ensino de línguas por se sentirem inseguros sobre a grafia de certas palavras.

Diferentes de somente promover repetição de palavras, as atividades colaborativas favoreceram a construção do conhecimento em contextos de vulnerabilidade e pouco ou nenhum contato com o inglês. No bingo, ao checar se tinham mesmo marcado todos os números necessários para ganhar os prêmios, os alunos premiados realmente tinham marcado corretamente e ficaram animados quando ganharam o prêmio. Observei, assim, não somente um maior reconhecimento dos números em inglês como um aumento da confiança dos alunos, confirmando que o uso de jogos, recursos visuais e estratégias contextualizadas contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A integração entre a aplicação de atividades lúdicas e momentos de reflexão sobre a língua e os impactos emocionais do seu aprender e ensinar confirmou para

mim o quanto é importante considerar a articulação entre linguístico e afetivo na prevenção de dificuldades com o inglês, independentemente do nível de escolaridade. Minhas leituras da teoria de Krashen (1987) me ensinaram que, quando as dificuldades são provocadas por um alto filtro afetivo em relação ao objeto estudado, o insumo, isto é, a amostra de linguagem oferecida ao aluno, se depara com um forte obstáculo antes de ser processado e internalizado.

A atividade de revisão antes e depois da tarefa de participar do bingo e da informação de quantos objetos havia na sala, ajudou que o filtro afetivo ficasse menor e fossem diminuídos com ele os níveis de ansiedade e insegurança em relação à pronúncia e à escrita diferente dos números em inglês. Mesmo sabendo que essa atividade com números envolve um conhecimento muito inicial e que são muito mais complexos os contextos a serem enfrentados em relação à língua, compreendo que minha experiência e análise da atividade podem servir de pequena amostragem de como as estratégias aprendidas no PARFOR contribuíram para que eu enfrentasse minhas próprias dificuldades ao propor a atividade.

Em suma, a experiência vivenciada no âmbito do PARFOR confirma que a ausência de uma formação consistente em língua inglesa na educação básica impacta diretamente a segurança, a participação e o desempenho acadêmico dos licenciandos, especialmente no início do curso. Do ponto de vista da formação docente, os resultados reforçam a importância de uma prática pedagógica sensível ao contexto dos alunos, conforme defende Paulo Freire (2002) ao afirmar que “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (Freire, 2002, p.32).

A reflexão trazida por Freire evidencia que o professor não pode se limitar a transmitir conteúdos de forma mecânica, mas precisa desenvolver uma prática pedagógica que dialogue com a realidade concreta dos alunos. O estudo freireano ressalta que o educador progressista deve ser capaz de ler e reler o contexto vivido pelos estudantes, reconhecendo seus saberes de experiência e provocando-os a ampliar sua compreensão crítica do mundo. Isso significa que o ensino deve partir daquilo que os alunos já sabem e sentem, mas não se restringir a esse saber: é

necessário estimular a generalização, ou seja, a capacidade de relacionar a experiência individual com processos sociais mais amplos.

Enquanto graduanda que ingressou no curso sem fluência na língua inglesa, pude reconhecer que as dificuldades vivenciadas pelos alunos refletem desafios semelhantes aos enfrentados por muitos licenciandos do PARFOR. A interação promovida pelas atividades em grupo também evidencia, conforme Palloff e Pratt (2004), que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando construída coletivamente. O trabalho colaborativo reduziu inseguranças, fortaleceu a participação dos alunos e favoreceu a troca de saberes, elementos essenciais para o desenvolvimento da confiança linguística.

Os resultados discutidos dialogam ainda com as reflexões de Gatti (2010) e Lima (2018), ao confirmarem que os desafios do ensino de língua inglesa na rede pública exigem políticas de formação docente que considerem as realidades locais. Nesse sentido, o PARFOR, especificamente ao oferecer a disciplina de Estágio, se apresenta como uma oportunidade para minimizar desigualdades formativas e promover uma formação mais crítica e contextualizada. Essas constatações conduzem à necessidade de compreender a formação docente não como um percurso linear, mas como um processo contínuo de construção, conforme passei a compreender minhas vivências desde então.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência teve como objetivo refletir sobre os desafios de cursar a Licenciatura em Língua Inglesa sem contato prévio com o idioma, a partir de uma vivência em Estágio Supervisionado II, no âmbito do PARFOR, no município de Presidente Figueiredo (AM). A análise realizada ao longo do trabalho evidenciou que tais desafios são resultado de lacunas na formação básica, especialmente no ensino público, e impactam diretamente a segurança linguística e o desempenho acadêmico dos licenciandos.

Os resultados e a discussão demonstraram que, apesar das dificuldades iniciais, é possível construir gradualmente a competência linguística e pedagógica ao

longo da formação, desde que haja práticas pedagógicas contextualizadas, estratégias acessíveis e respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Essas considerações, quando feitas, servem de auxílio na superação de dificuldades linguístico-afetivas, conforme pude observar uma breve aplicação de atividade lúdica na disciplina de Estágio.

A experiência com atividades baseadas na aprendizagem ativa, como jogos, bingos e dinâmicas colaborativas, mostrou-se fundamental para promover o engajamento, reduzir o medo de errar e favorecer a aprendizagem significativa da língua inglesa. Essa compreensão contribuiu com minha formação porque me fez desenvolver uma postura docente mais empática, reflexiva e comprometida com a realidade da escola pública e alertou para a importância de preparar estudantes de ensino básico para os desafios que venham a enfrentar em eventuais matrículas nos cursos de graduação que exigem conhecimento em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1993.

CRESWELL, John. Ward.; POTH, Cheryl, Nicola. **Qualitative inquiry & research design**: Choosing among five approaches. 4th ed. SAGE Publications, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições atuais e futuras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 135–153, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 23 jul. 2025.

KRASHEN. Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York, USA: Prentice-Hall International, 1987.

KRATHWOHL, David; DR Bloom BS & Masia BB (1964). **Taxonomia dos objetivos educacionais**: a classificação das metas educacionais. Nova York, NY: David McKay Company, 1964. Disponível em: <https://teaching.uic.edu/cate-teaching-guides/syllabus-course-design/blooms-taxonomy-of-educational-objectives> Acesso em: 18 fev. 2026

LIMA, Luciana Maria. **A formação de professores de línguas estrangeiras e os desafios do ensino público**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARTINS, Viviane L. O lúdico no processo-aprendizagem de Língua Inglesa. **Intraciência**, São Paulo, dez. 2015. Disponível em: <https://www.uniesp.edu.br> Acesso em: 17 fev. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes. **PRÁXIS EDUCACIONAL**, v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021.

PALLOFF, Rena Marie.; PRATT, Keith. **The Virtual Student**: A Profile and Guide to Working with Online Learners. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

PLANO DE AULA – LÍNGUA INGLESA

Escola (negrito)	Estadual de Tempo Integral Maria Eva dos Santos
Professor(a)	Sylvia
Professora Regente	Maria José Silva de Oliveira
Disciplina	Língua Inglesa
Turma	3ª série do Ensino Médio
Duração	60 minutos
Tema	Números em inglês (1 a 100)

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a compreensão e a pronúncia dos números em inglês (1 a 100), por meio de atividades lúdicas e colaborativas, promovendo a fixação do conteúdo e a participação ativa dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer e nomear os números de 1 a 100 em inglês.
- Relacionar som e grafia dos números.
- Ampliar o vocabulário e a compreensão auditiva descrevendo a quantidade de alguns objetos citados em português.
- Promover a integração da turma por meio do jogo do bingo.

CONTEÚDOS

- Números de 1 a 100 em inglês.
- Pronúncia e escrita dos números.
- Uso dos números em situações simples do cotidiano.

METODOLOGIA / DESENVOLVIMENTO DA AULA

Etapa	Descrição	Tempo
Acolhida	Cumprimentar os alunos em inglês (“Good morning! How are you today?”). Apresentar o objetivo da aula no quadro.	5 min
Quebra-gelo – Number Chain	Atividade oral em que os alunos dizem números em sequência, reforçando a pronúncia. Quem errar reinicia a contagem.	10 min
Apresentação do conteúdo	Revisão rápida dos números-chave (10, 20, 30...100), destacando diferenças entre <i>-teen</i> e <i>-ty</i> .	5 min
Distribuição das cartelas de bingo	Entrega das cartelas e explicação das regras do jogo.	5 min
Bingo dos números	O professor sorteia números e os pronúncia em inglês. Os alunos marcam nas cartelas. O vencedor lê os números em inglês.	30 min
Encerramento e revisão	Perguntas orais (“What number is this?”) e feedback positivo sobre a participação da turma.	5 min

RECURSOS DIDÁTICOS

- Cartelas de bingo com números de 1 a 100 |
- Marcadores, lápis ou canetas |
- Quadro e pincel |
- Números para sorteio (papel ou digital) |

AValiação

A avaliação será contínua e formativa, considerando a participação, o envolvimento nas atividades, a pronúncia correta dos números e a interação durante o jogo do bingo.