

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.016

USO DE TDICS E ENGAJAMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA EM UMA TURMA DO 9º ANO

Janailson Ferreira ¹
Maria Rosa da Silva Costa ²

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma intervenção realizada em uma turma de 9º ano de língua inglesa de uma escola pública na zona rural do estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação (Engel, 2000; Allwright, 1983 *apud* Amorim, 2023; Elliot, 1976 *apud* Silva, 2023) e teve como objetivo investigar possíveis impactos na motivação e no engajamento dos estudantes a partir da aprendizagem do gênero textual panfleto, na língua inglesa, por meio da utilização de TDICs. Para isso, buscou-se aporte teórico nos escritos de Amorim (2023) sobre tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, Souza (2020) que aborda a aprendizagem colaborativa de inglês mediada pelas TDICs e Souza (2007) e Sant’Anna (2004 *apud* Costa et al., 2012) que tratam do uso de recursos didáticos no ensino escolar. Utilizou-se como recursos didáticos o *notebook*, a *Internet*, o projetor, a caixa de som, celulares dos alunos e aplicativos de jogos e de criação de imagens. Os resultados indicam que as atividades, em grande parte, parecem ter contribuído com o envolvimento e a motivação dos estudantes. No entanto, há espaço para ajustes e melhorias, especialmente em relação ao tempo reservado para cada atividade desenvolvida e também na construção de estratégias que promovam o engajamento e a participação de todos os alunos nas atividades.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Língua inglesa. Motivação e engajamento. TDICs.

1 Mestrando do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS/CN da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, janailson.ferreira.090@ufrn.edu.br.

2 Doutora pelo Curso de Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, maria.rosa@ifsc.edu.br.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) destaca, entre as competências gerais da Educação Básica, a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Essas habilidades devem ser aplicadas nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, com o objetivo de possibilitar a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, a produção de conhecimento, a resolução de problemas e o exercício do protagonismo e da autoria, tanto na vida pessoal quanto na coletiva.

Ainda de acordo com esse documento orientador, as vivências das crianças em seus contextos familiares, sociais e culturais, bem como suas lembranças, o pertencimento a um grupo e o contato com diversas tecnologias de informação e comunicação, são elementos que incentivam sua curiosidade e a capacidade de formular perguntas. O desenvolvimento do pensamento criativo, lógico e crítico é promovido por meio do fortalecimento da habilidade de questionar e avaliar respostas, argumentar, interagir com diferentes manifestações culturais e utilizar tecnologias. Essas práticas ajudam os alunos a ampliarem sua compreensão sobre si mesmos, o mundo ao redor e as relações entre os seres humanos e a natureza.

Soares *et al.* (2015 *apud* Amorim, 2023) define as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) como uma combinação de recursos tecnológicos, incluindo dispositivos, *software*, mídia e a conexão de diversos ambientes e pessoas em uma rede, com o propósito de facilitar a comunicação entre os participantes, ampliando as funcionalidades e oportunidades já proporcionadas pelas tecnologias.

Assim, as TDICs como recurso didático, conforme Amorim *et al.*, (2023) têm um impacto no ensino que precisa ser considerado, uma vez que elas podem proporcionar contextos de interação e prática capazes de promover aprendizagem. Por sua vez, Souza (2007), afirma que a utilização de recursos didáticos deve atuar como suporte para que, no decorrer do tempo, os alunos possam aprofundar seus conhecimentos, expandi-los e, posteriormente, construir novos saberes a partir desse fundamento.

Em se tratando do ensino de língua inglesa, a BNCC afirma que a aprendizagem dessa língua estrangeira propicia aos alunos a criação de novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado

e plural. Nesse contexto, as fronteiras entre países e interesses locais, regionais, nacionais e transnacionais tornam-se mais difusas, exigindo abordagens de ensino mais criativas e estimulantes, especialmente com a presença constante da tecnologia na vida dos estudantes.

Além disso, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o ensino da língua inglesa deve proporcionar a aquisição de competências linguísticas essenciais, permitindo aos alunos participarem ativamente na sociedade, promoverem o pensamento crítico e exercerem a cidadania. Isso expande as oportunidades de interação e mobilidade, além de abrir novos caminhos para o conhecimento e a continuidade dos estudos.

É imperativo ainda, conforme a BNCC, reconhecer que a cultura digital tem causado mudanças significativas nas sociedades contemporâneas. Assim, com o avanço e a expansão das tecnologias de informação e comunicação, além do crescente acesso a dispositivos como computadores, celulares e *tablets*, os estudantes estão profundamente inseridos nesse contexto, não apenas como consumidores, pois eles têm se tornado protagonistas da cultura digital, participando ativamente de novas formas de interação multimodal e multimidiática, bem como de atuação social em redes, de maneira cada vez mais rápida e dinâmica.

Diante disso, a importância da habilidade de compreensão e produção escrita em inglês é inegável, uma vez que permite aos alunos a possibilidade de se expressar em vários gêneros discursivos, em diversas áreas de conhecimento e em contextos nos quais o público seja falante de inglês, sendo primeira língua ou não (fóruns, *tweets*, comentários no *YouTube* de cunho internacional, jogos, dentre outros). Ademais, tendo em vista o que aborda a BNCC no eixo escrita, que prevê a produção de texto em língua inglesa como uma prática social, desenvolver essa habilidade é importante tanto no ambiente escolar como também em outros contextos nos quais seja possível ter contato com o idioma.

No entanto, escrever, seja em língua materna ou em uma língua estrangeira, é uma atividade extremamente complexa, uma vez que nela, estão envolvidos diversos fatores, como: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico, o conhecimento da organização textual, a distância do interlocutor, o propósito em escrever, além de convenções de ortografia e pontuação (Ferrari, 2002). Essa complexidade é ainda maior na produção escrita em inglês em escolas públicas, onde os desafios são amplificados.

Autores como Moita Lopes (1996) observaram que, historicamente, a habilidade de leitura em língua estrangeira era a que mais parecia justificada socialmente no Brasil, uma vez que os únicos exames formais de língua estrangeira, em nível de graduação e pós-graduação, envolviam nada mais que o domínio dessa habilidade. Segundo o autor, a necessidade real que os alunos podiam ter de usar a língua inglesa poderia surgir quando estavam fazendo cursos universitários em determinados campos acadêmicos que requeriam a leitura de texto em inglês que não eram encontrados em língua materna.

Oliveira (2009) complementa que, entre os séculos IX e XIX, a interação entre culturas ocorria principalmente por meio de textos literários, o que justificava a ênfase na leitura no ensino de línguas estrangeiras. Por consequência, é completamente lógico que o ensino de línguas estrangeiras estivesse centrado na promoção da habilidade de leitura nos estudantes. Contudo, com o advento da Internet e a crescente globalização, Anjos (2015) defende a necessidade de um ensino de línguas mais dinâmico, que desenvolva a competência comunicativa e a consciência intercultural e crítica dos alunos.

Corroborando Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Isso significa transformar-se em cidadãos do mundo”. Diante disso, no que concerne ao ensino de língua inglesa como segunda língua, principalmente na escola pública, compreende-se que há a necessidade de um ensino de inglês que atenda às demandas reais dos aprendizes, de forma que se tornem sujeitos protagonistas.

Bustamante (2007) afirma ainda que o ensino de inglês por meio de gêneros discursivos proporciona ao estudante o acesso a textos com os quais ele possivelmente terá contato ao longo da sua vida pessoal, profissional ou acadêmica. Cope e Kalantzis (1993 *apud* Bustamante, 2007) acrescentam que o ensino de gêneros não deve ser feito de forma a reproduzir um modelo, mas sim para dominar um instrumento que encoraje o desenvolvimento e a mudança mais do que a simples reprodução.

Outro aspecto importante é a utilização de recursos didáticos diversos. Conforme Sant’Anna (2004 *apud* Costa *et al.*, 2012) os recursos didáticos na sala de aula além de desempenhar um papel como métodos de ensino, também atuam como ferramentas que motivam e fortalecem o processo de aquisição de conhecimento. Assim, o uso desses recursos estimula aspectos como atenção,

concentração, reflexão e cooperação, fazendo com que as interações na sala de aula aconteçam de forma espontânea.

Para Costa (2012) os recursos têm o propósito de suscitar o interesse e estimular os alunos a participarem ativamente das aulas, o que, por sua vez, contribui para um processo de aprendizado mais eficaz e produtivo. Dessa maneira, as interações entre os estudantes durante a exposição de um conteúdo podem promover a aprendizagem colaborativa. De acordo com Behrens (2005 *apud* Souza 2020) na da sala de aula, a aprendizagem colaborativa surge a partir da interação entre os alunos, que colaboram em pares ou em equipes, compartilhando recursos e colaborando com o professor. Juntos, eles se ajudam na busca, construção e interpretação do conhecimento, seguindo os princípios essenciais da aprendizagem colaborativa.

Assim, o presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Pós-graduação Lato Sensu em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente. O problema delimitado na pesquisa está relacionado à pouca participação e engajamento dos alunos durante as aulas de inglês como língua adicional em uma turma do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública da zona rural de um município no Rio Grande do Norte.

As possíveis causas desse fenômeno incluem a falta de conexão percebida entre o inglês e as necessidades ou objetivos dos alunos, a ausência de exposição e imersão na língua fora da sala de aula e a falta de abordagens pedagógicas que relacionem o inglês aos interesses pessoais dos alunos. Isso foi percebido durante as aulas, observando as interações entre os estudantes, bem como em conversas informais entre o professor e os alunos. Essa falta de motivação e o baixo engajamento resultam em dificuldades com a escrita, expressão oral, compreensão e aquisição de vocabulário. Portanto, é necessário a utilização de estratégias que possam despertar nos alunos a percepção da importância de aprender inglês como língua adicional, integrando o conteúdo ensinado com sua realidade social e interesses pessoais.

Nesse sentido, buscou-se realizar uma intervenção por meio da utilização de TDICs com o intuito de contrapor a falta de motivação dos estudantes na aprendizagem de inglês como língua adicional, a partir da aprendizagem e produção do gênero panfleto, na língua inglesa. Metodologicamente, a pesquisa

adotou uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação (Engel, 2000; Allwright, 1983 *apud* Amorim, 2023; Elliot, 1976 *apud* Silva, 2023).

Para atingir nossos objetivos, apoiamo-nos teoricamente nos escritos de Amorim (2023) sobre tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas; Souza (2020) que aborda a aprendizagem colaborativa de inglês mediada pelas TDICs; Souza (2007) e Sant’Anna (2004 *apud* Costa *et al.*, 2012) que tratam do uso de recursos didáticos no ensino escolar. No que tange ao ensino de língua inglesa, buscamos aporte teórico em Ferrari (2002); Moita Lopes (1996); Oliveira (2009); Anjos (2015); Rajagopalan (2003) e Bustamante (2007).

Após a intervenção, os resultados mostram que as atividades parecem ter contribuído em manter os alunos envolvidos e motivados. No entanto, há espaço para ajustes e melhorias, especialmente em relação ao tempo reservado para cada atividade e à participação e engajamento de todos os alunos.

METODOLOGIA

Neste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação. De acordo com Engel (2000), esse tipo de pesquisa representa uma forma de investigação participativa e envolvente, diferenciando-se da pesquisa tradicional, que é caracterizada como não interferente e independente. Portanto, a pesquisa-ação tem o propósito de integrar pesquisa com ação - com prática -, isto é, aprimorar o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, assim, uma abordagem para conduzir investigações em situações nas quais o pesquisador também faz parte da prática e busca aprimorar a compreensão desse contexto.

No influente artigo sobre pesquisa centrada na sala de aula, Allwright (1983 *apud* Amorim, 2023) caracteriza esse tipo de pesquisa como aquela que procura analisar o que se desenrola no ambiente da sala de aula quando professor e alunos interagem. Em termos mais específicos, a pesquisa da sala de aula não se limita a considerar este espaço como um simples contexto de estudo, mas a encara como o próprio alvo de investigação.

Assim, Amorim (2023) ressalta que os processos que se concretizam na sala de aula passam a ser o cerne da análise, e os pesquisadores que se dedicam a investigar sobre a sala de aula buscam compreender os motivos pelos quais as situações se desenrolam da maneira como ocorrem nesse ambiente específico.

Sendo assim, esse método de pesquisa proporciona ao professor aperfeiçoar suas práticas, tornando-se pesquisador em sua própria sala de aula. Para Elliot (1976 *apud* Silva *et al.*, 2023), a pesquisa-ação, quando usada em cursos de formação, pode ser entendida como uma técnica de automonitoração do que está acontecendo na sala de aula do professor; um processo através do qual o professor se torna consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela.

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma do 9º ano de uma escola estadual do interior do estado do Rio Grande do Norte. A escolha desses participantes foi feita com base no nível de maturidade que a turma apresenta, sendo este mais alto em relação às outras. Além disso, o professor já trabalhava na escola há mais de um ano com essa turma específica, que era composta por 22 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades entre 14 e 15 anos, oriundos da zona rural, com distintas motivações para estudar inglês.

A proposta de atividade de aprendizagem foi desenvolvida em 3 encontros semanais (6 aulas de 45min cada). No que diz respeito aos instrumentos de registro de dados, estes foram: a observação visual do professor, um diário de pesquisa e a câmera fotográfica do aparelho celular do pesquisador. Esses instrumentos foram utilizados durante e depois da aplicação da proposta de atividade de aprendizagem. Assim, o professor-pesquisador fotografou as etapas da intervenção e tomou nota durante e depois de cada aula, observando as interações dos alunos, a participação e o engajamento na atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A introdução de recursos audiovisuais no primeiro dia de aula gerou um impacto imediato entre os alunos, despertando sua curiosidade e elevando suas expectativas quanto ao conteúdo a ser apresentado. Desde o momento em que o professor entrou na sala com o projetor e outros recursos, notou-se um clima de atenção diferenciada, algo que, segundo Sant'Anna (2004 *apud* Costa *et al.* 2012), é comum quando se utilizam materiais didáticos que vão além dos recursos tradicionais. Esse primeiro contato criou uma atmosfera propícia para o aprendizado, pois os alunos se mostraram mais receptivos e engajados.

O primeiro grande momento de interação aconteceu com a exibição dos vídeos sobre o Festival de Parintins e outros festivais ao redor do mundo, como o

Encierro, a *La Tomatina* e o *Festival do Queijo*. A atenção dos alunos foi mantida ao longo da exibição, e muitos demonstraram interesse em conhecer mais sobre esses eventos. Alguns alunos, que desconheciam festivais como o de Parintins, ficaram surpresos ao aprender sobre a cultura e a importância desse evento no Brasil. A exibição do vídeo foi um ponto crucial para despertar a curiosidade e motivar discussões espontâneas sobre as tradições culturais.

Fig. 1 - Estudantes assistindo ao vídeo *Festivals Around the World - World Culture*.



Fonte: Os autores (2023).

O uso de recursos visuais teve um papel fundamental para captar a atenção dos alunos e mantê-los concentrados. Durante as discussões que se seguiram ao vídeo, foi perceptível que muitos alunos estavam dispostos a participar, oferecendo suas opiniões e levantando questões sobre o que assistiram. A participação ativa dos estudantes, conforme destacam Moreira (2011) e Pivatto (2014 *apud* Santos 2020), é essencial para que o conhecimento prévio seja ativado e integrado ao novo conteúdo, o que contribui para a construção de uma aprendizagem significativa.

Outro momento marcante foi o uso da plataforma de jogos interativos *Kahoot!*. Essa atividade trouxe um nível de entusiasmo que raramente se observa em dinâmicas mais tradicionais. Os alunos, que inicialmente mostraram uma resistência em interagir com o conteúdo em inglês, rapidamente superaram essa barreira quando o jogo foi apresentado. A competição saudável, aliada à

colaboração entre os colegas, fomentou um ambiente de aprendizagem ativa e envolvente. Os alunos se organizaram em duplas e pequenos grupos para participar do jogo, já que alguns não tinham dispositivos móveis. Essa reorganização não planejada inicialmente acabou promovendo uma maior colaboração entre os estudantes, o que reforça a ideia de que o aprendizado colaborativo pode ser incentivado por meio de atividades lúdicas e interativas.

Fig. 2 - Estudantes jogando no Kahoot!



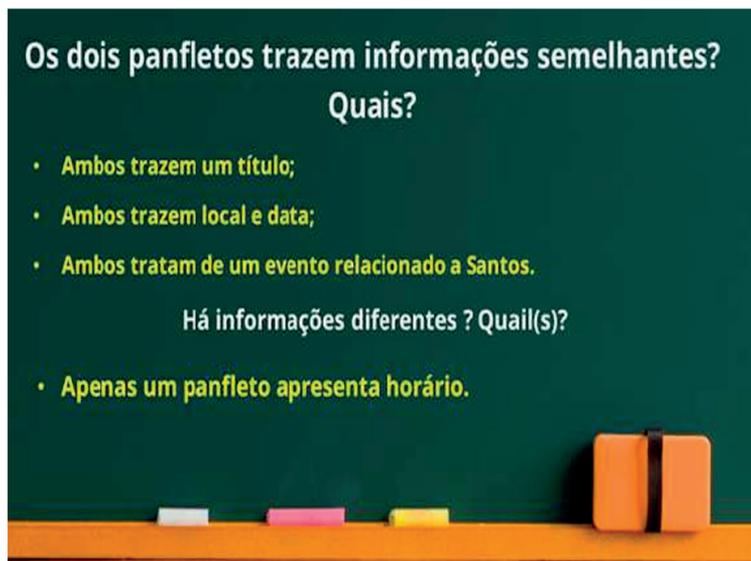
Fonte: Os autores (2023)

A cada rodada do *Kahoot!*, a turma foi se mostrando mais familiarizada com a dinâmica do jogo, e o engajamento cresceu. O *feedback* visual e imediato fornecido pelo jogo, com as cores das respostas e a contagem de pontos, contribuiu para que os alunos se mantivessem atentos e focados. Mesmo aqueles que não lideravam o placar se mantiveram motivados a participar, e muitos expressaram o desejo de jogar novamente, evidenciando o sucesso da atividade. O uso das TDICs, nesse contexto, mostrou-se um recurso valioso para facilitar o aprendizado de línguas, como destacam Amorim *et al.* (2023), ao proporcionar interações práticas e promover o envolvimento dos alunos.

No segundo dia de aula, os resultados da primeira intervenção ficaram evidentes durante a retomada do conteúdo. Os alunos demonstraram uma boa capacidade de retenção das informações discutidas no dia anterior, o que indicou que o uso dos vídeos e do jogo interativo teve um impacto positivo no

processo de aprendizagem. A discussão sobre os panfletos culturais — como os do *Saint Patrick's Day* e do *Festival Dinagyang* — mostrou que os estudantes estavam mais seguros em relação ao reconhecimento das características desse gênero textual.

Fig. 3 - Atividade de análise comparativa coletiva



Fonte: Os autores (2023)

Apesar das dificuldades iniciais com o primeiro panfleto, muitos alunos conseguiram identificar suas marcas tipográficas e funções principais. A comparação entre os dois panfletos trouxe uma nova perspectiva para os alunos, que passaram a compreender melhor as especificidades de cada evento cultural. Embora o tempo em sala não tenha sido suficiente para concluir a produção dos panfletos em sala como o planejado, parte dela foi realizada em grupo e a atividade foi transformada em tarefa de casa. A produção final seria compartilhada no terceiro encontro.

Fig. 4 - Atividade de pesquisa

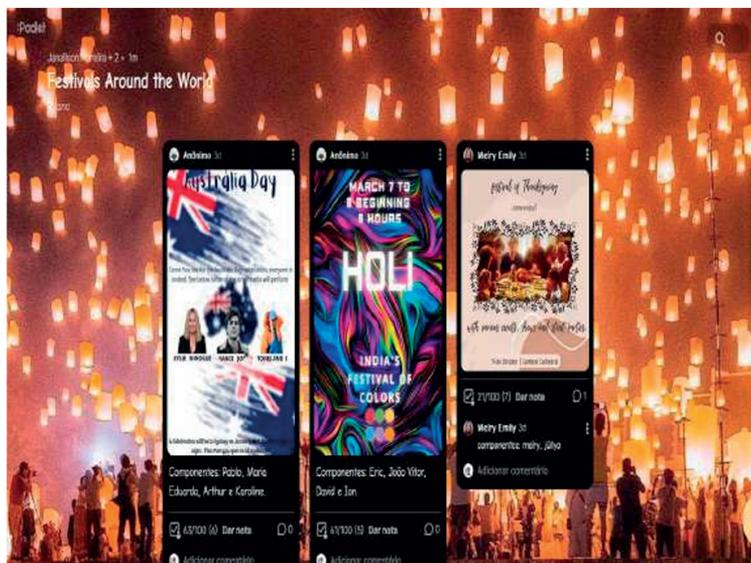


Fonte: Os autores (2023)

No último dia de aula, a apresentação dos resultados da pesquisa revelou um misto de sucessos e desafios. Três grupos trouxeram panfletos finalizados sobre festivais culturais de países de língua inglesa, como o *Australian Day*, o *Holi* e o *Thanksgiving*. As produções foram postadas no mural digital criado na plataforma *Padlet*, o que permitiu uma troca de experiências e opiniões entre os estudantes.

A análise das semelhanças e diferenças entre os festivais foi enriquecedora, com alguns alunos destacando o impacto econômico positivo dos eventos, como o aumento do turismo, enquanto outros apontaram possíveis problemas, como a poluição ambiental resultante da aglomeração de pessoas. Essa discussão demonstrou que, além de adquirirem conhecimento sobre os festivais, os alunos também estavam desenvolvendo uma consciência crítica sobre os impactos socioculturais desses eventos.

Fig. 5 - Mural do Padlet com as produções



Fonte: Os autores (2023)

Apesar de apenas três grupos terem trazido os panfletos finalizados, o envolvimento da turma foi satisfatório, e o nível de participação nas discussões foi alto. Os alunos que não realizaram a tarefa explicaram suas dificuldades, seja por falta de tempo ou problemas com o uso de ferramentas como o *Canva*. Vale ressaltar que, embora o professor tenha oferecido assistência para resolver quaisquer dificuldades que os alunos pudessem enfrentar durante a realização da tarefa em casa, podendo enviar mensagem pelo aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, apenas um grupo procurou o professor durante a semana para esclarecer algumas dúvidas sobre a atividade. Isso evidenciou a necessidade de um suporte mais contínuo para a realização de atividades extraclasse, mas também destacou o empenho daqueles que conseguiram completar a tarefa.

Ao final, o processo de avaliação colaborativa, em que os alunos avaliaram os panfletos dos colegas, gerou reações mistas. Alguns se mostraram inseguros ao atribuir notas aos trabalhos dos colegas, enquanto outros encararam a atividade com entusiasmo. Essa variação nas reações demonstra que, embora a colaboração tenha sido um elemento presente ao longo de toda a intervenção, o processo de avaliação entre pares ainda requer maior familiaridade e confiança por parte dos alunos.

Infelizmente os grupos que não realizaram a confecção dos panfletos devido ao tempo ficaram sem fazer a atividade. Isso impactou o planejamento,

no sentido de que houve uma quebra de expectativa por parte do professor pesquisador, bem como na quantidade de panfletos produzidos. Além disso, os alunos que não participaram das produções podem não terem sido atingidos de forma eficiente pelas atividades propostas.

Mesmo com os desafios encontrados, especialmente em relação à conclusão das tarefas extraclasse, os alunos demonstraram que estavam envolvidos com o conteúdo e dispostos a participar ativamente do processo de aprendizagem. Isso reforça a importância de adaptar as abordagens pedagógicas às necessidades e circunstâncias dos alunos, utilizando estratégias que promovam tanto a aprendizagem individual quanto a colaborativa.

Em síntese, o uso de recursos audiovisuais e jogos interativos, aliado à produção de panfletos digitais, contribuíram para a motivação e o engajamento dos alunos ao longo das aulas. O desempenho nas atividades, o nível de participação nas discussões e a colaboração durante o jogo indicam que a abordagem adotada foi eficaz em promover uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Silva *et al.* (2023, p.147) “o aluno aprende a língua usando-a, um aluno passivo ou não engajado no processo de aprender pode, na verdade, sabotar o resultado do processo. Se o processo engajar ativamente o aluno, então, um resultado mais positivo de aprendizagem estará assegurado.” Assim, a aplicação dessa atividade não apenas ajudou os alunos a melhorarem suas habilidades de pesquisa e apresentação, mas também os expôs a diferentes culturas e tradições em outros países. Além disso, essa pesquisa foi transformadora também para o professor pesquisador, onde consegui enxergar o meu próprio desenvolvimento dentro da intervenção.

No que diz respeito à participação dos alunos, apesar de um bom envolvimento geral, alguns demonstraram menor participação, especialmente na produção dos panfletos, que foi prejudicada pela adaptação em tarefa de casa. Diante do exposto, acreditamos que se o professor tivesse trabalhado anteriormente com o aplicativo *Canva* na sala de aula, essa dificuldade poderia ter sido superada ou atenuada e mais alunos poderiam ter se engajado na atividade.

Outra alternativa seria levar para sala materiais de recortes, como livros, revistas etc. Assim, fica claro a importância de identificar estratégias que envolvam todos os alunos e buscar meios de desenvolver as atividades ainda na sala

de aula. Um ponto que pode ajudar a melhorar as aulas futuras é uma atividade para mensurar o sucesso da intervenção e obter *feedback* dos alunos.

Nesse sentido, uma pesquisa de avaliação pode ser aplicada ao final do último encontro, em que as perguntas podem incluir questões sobre o interesse deles nos tópicos, na estrutura das aulas, na participação e na clareza das instruções. Esse retorno dos alunos sobre as atividades desenvolvidas nesses encontros enriqueceria a análise, além de contribuir para uma melhor compreensão da ação.

Em relação a oportunidade que tive de cursar a Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, essa foi uma experiência que me fez refletir profundamente sobre minha prática como professor de língua adicional. As discussões teóricas e atividades desenvolvidas ao longo da especialização tiveram um impacto significativo na compreensão da minha identidade profissional e na maneira como abordo o ensino de línguas na Educação Básica.

As reflexões sobre língua padrão e falante nativo (Collares *et al.*, 2023) me fizeram repensar ainda mais sobre a relevância de abordar a diversidade linguística de forma inclusiva em sala de aula. Sendo assim, compreender a importância da valorização das variedades linguísticas e os diferentes sotaques é crucial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, e a ideia de um “falante nativo” não deve ser o único padrão a ser seguido.

Outro ponto importante foram as discussões sobre a dissociação entre estudo de línguas e culturas (Collares *et al.*, 2023), que me levaram a repensar como posso integrar aspectos culturais ao ensino da língua inglesa no meu contexto docente. Assim, a partir da experiência proporcionada pelo curso, busco incorporar elementos culturais relevantes para os alunos em minhas aulas, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, a formação me fez compreender a importância do ensino crítico de línguas adicionais, incentivando os alunos a questionar estereótipos e preconceitos, e também valorizar as diferenças culturais e linguísticas trazidas pelos falantes de inglês dos mais variados lugares do planeta.

Em se tratando da minha identidade como professor-pesquisador na educação básica, foi a partir das leituras e atividades do curso que tomei consciência sobre essa identidade, pois fui desafiado a continuar buscando aprimorar minha prática por meio da pesquisa-ação. Hoje vejo meu papel como um professor de língua adicional que não apenas transmite conhecimento, mas que está sempre

em busca de maneiras mais eficazes de ensinar e de compreender o impacto de minha prática.

Além disso, a compreensão de que o estudo de línguas adicionais na Educação Básica pode ter sentido no aqui e agora da prática social do estudante, dentro da escola e também em seus demais espaços de mobilidade como indivíduo e cidadão (Collares *et al.*, 2023) ampliou minha perspectiva. Agora, tentarei sempre que possível conectar o conteúdo a ser ministrado com a vida cotidiana dos alunos, permitindo que eles vejam a relevância prática da língua que estão aprendendo.

Com relação à experiência na pesquisa aplicada no meu contexto, essa se mostrou transformadora. A pesquisa-ação me proporcionou refletir sobre minhas crenças e práticas de ensino. Pude identificar as áreas em que posso melhorar, como por exemplo, o gerenciamento do tempo e planejamento das aulas, a negociação dos significados ao invés de apenas traduzir para o aluno e a utilização das TDICs como recurso para engajar os estudantes.

Os resultados da intervenção de ensino me deram *insights* valiosos sobre o impacto real das minhas aulas nos alunos. Isso me inspirou a continuar minha jornada como professor-pesquisador. Atualmente, compreendo a pesquisa como uma ferramenta fundamental para aprimorar a prática docente do professor da educação básica. Sendo assim, no futuro, pretendo realizar mais estudos e experimentos em sala de aula para continuar melhorando meu fazer pedagógico, seja por meio de outros cursos a nível de especialização ou mestrado.

REFERÊNCIAS

AMORIM; Telma Pires Pacheco; DIB, Aline Provedel; SALBEGO, Nayara Nunes; SILVA, Marimar da. Teorias, Práticas e Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: SILVA *et al.* (org.). **Formação de Professores de Línguas Adicionais: perspectivas teóricas e práticas**. Florianópolis: IFSC, 2023 p.1-196. E-book. Versão PDF.

ANJOS, Almeida dos. **Qual a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola?** Disponível em: https://www.academia.edu/22865878/Qual_a_verdadeira_finalidade_do_ensino_da_l%C3%ADngua_inglesa_na_escola. Acesso em: 20 out. 2023.

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

BUSTAMANTE, I. G.. **A produção escrita em inglês como língua estrangeira através do ensino de gêneros discursivos**: a análise de uma lição. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9743/9743.PDFXXvmi=>. Acesso em 20 out. 2023.

COLLARES, Maria Teresa; LIMA, Laura Rodrigues de; MACHADO, Fernanda Ramos; SILVA, Leonardo da. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: SILVA *et al.* (org.). **Formação de Professores de Línguas Adicionais**: perspectivas teóricas e práticas. Florianópolis: IFSC, 2023, p. 1-95. E-book. Versão PDF.

COSTA, Maria do Socorro Portela. **Maquete como recurso pedagógico na construção do conhecimento interdisciplinar**. Parnaíba, 2012. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/71a58e8cb75904f-24cde464161c3e766.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p.181-191, 2000. Editora da UFPR.

FERRARI, Zuleica Águeda. **O ensino da escrita em inglês como língua estrangeira**: abordagens de processo e de gêneros discursivos. UFC, 2002. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24585>. Acesso em 20 out.. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 127-189.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 213.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, Mariana de Aguiar; ROSSI, Cláudia Maria Soares. **Conhecimentos prévios dos discentes**: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 39, 13 de outubro de

2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/39/conhecimentos-previos-dos-discentes-con-tribuicoes-para-o-processo-de-ensino-no-aprendizagem-baseado-em-projetos>. Acesso em: 20 de out. 2023.

SILVA Marimar da; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; MOSER, Raquel Dotta Corrêa; In: SILVA *et al.* (org.) **Formação de Professores de Línguas Adicionais: perspectivas teóricas e práticas**. Florianópolis: IFSC, 2023, p. 1-157. E-book. Versão PDF.

SOUZA, Maryana Gonçalves. **Aprendizagem colaborativa de inglês mediada pelas TDIC: um relato de experiência**. Anais do XIV colóquio internacional educação e contemporaneidade. Vol. XIV, n. 8, set 2020.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.