

CHARLES MENDES MARTINS

SONGS THAT SPEAK: uma proposta de escuta crítica em língua inglesa para adultos a2/b1

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* São José.


Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Collares

Florianópolis – SC


2025

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de Portfólio foi julgado adequado para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.


Florianópolis, 24 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **MARIA TERESA COLLARES**
Data: 10/12/2025 09:30:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Collares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA RAMOS MACHADO**
Data: 10/12/2025 16:24:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Fernanda Ramos Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **YURI JORGE ALMEIDA DA SILVA**
Data: 11/12/2025 12:55:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Yuri Jorge Almeida da Silva
Universidade Federal do Maranhão, Universidade do Vale do Taquari

RESUMO

Esta pesquisa-ação teve como objetivo geral investigar de que modo o uso de canções com temáticas sociais, em especial “*Where Is the Love?*” do grupo *Black Eyed Peas*, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão oral crítica em língua inglesa entre jovens adultos aprendizes. A investigação partiu de um problema observado na prática docente: a dificuldade dos estudantes em compreender sentidos implícitos e socioculturais em textos orais autênticos. O estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos o diário de bordo reflexivo, observações diretas e registros das falas dos alunos durante as atividades da sequência didática *Songs That Speak*. As análises indicaram avanços notáveis na escuta global e inferencial, bem como na habilidade de relacionar a mensagem da música com questões sociais contemporâneas. Observou-se também o fortalecimento do engajamento, da criticidade e da consciência cidadã dos participantes. Conclui-se que o trabalho com músicas socialmente significativas é um caminho eficaz para integrar linguagem, cultura e reflexão ética no ensino de línguas adicionais, favorecendo o desenvolvimento linguístico e a formação crítica dos aprendizes.

Palavras-chave: compreensão oral crítica. Ensino de inglês. Música e linguagem. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This action research aimed to investigate how the use of songs with social themes, particularly “Where Is the Love?” by the Black Eyed Peas, can contribute to the development of critical listening comprehension in English among adolescent learners. The study emerged from an issue identified in teaching practice: students’ difficulty in understanding implicit and sociocultural meanings in authentic oral texts. The research followed a qualitative approach and used a reflective teacher’s journal, classroom observations, and students’ oral responses as instruments for data generation and analysis. The results showed significant progress in global and inferential listening skills, as well as in students’ ability to connect the song’s message to contemporary social issues. Increased engagement, critical awareness, and civic reflection were also observed. It is concluded that working with socially meaningful songs is an effective way to integrate language, culture, and ethical reflection in additional language teaching, promoting both linguistic development and critical consciousness.

Keywords: critical listening comprehension. English teaching. Music and language. Action research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?	6
2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?	9
2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA	9
2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA	12
2.2.1 Problema da pesquisa	12
2.2.2 Justificativa	12
2.2.3 Perguntas/Objetivos	14
2.2.3.1 <i>Objetivo geral</i>	14
2.2.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	14
2.2.4 Método da pesquisa	14
2.2.4.1 <i>Definição e caracterização da pesquisa-ação</i>	15
2.2.4.2 <i>Participantes da pesquisa</i>	16
2.2.4.3 <i>Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados</i>	17
2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	17
2.3.1 Atividade de aprendizagem	17
2.3.2 Plano de aula	18
3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?	23
3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA	23
3.2 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE OBSERVAÇÃO	26
3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	29
3.3.1 Planejamento da sequência didática com base em uma canção de crítica social	29
3.3.2 Aplicação da sequência didática no contexto da pesquisa-ação	30
3.3.3 Impactos da prática na formação de aprendizes mais conscientes e engajados socialmente	30
3.3.4 Síntese interpretativa dos resultados	31
3.3.5 Alcance dos objetivos da pesquisa	33
3.4 REFLEXÕES FINAIS	34
3.4.1 Contribuições da sequência didática para a transformação do problema de pesquisa	35
3.4.2 Relevância e adequação dos instrumentos de pesquisa	35
3.4.3 Relação dos resultados com o contexto da pesquisa	36
3.4.4 Relevância dos resultados para diferentes dimensões	37

3.4.5 Limitações e desafios.....	38
3.4.6 Propostas para investigações futuras	38
4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?	39
4.1 IDENTIDADE DOCENTE E O ENSINO NAS FRONTEIRAS.....	39
4.2 O FAZER PEDAGÓGICO E O MITO DA LÍNGUA PADRÃO	40
4.3 LÍNGUA, CULTURA E CRITICIDADE.....	40
4.4 O PROFESSOR-PESQUISADOR E O CICLO REFLEXIVO DA PESQUISA-AÇÃO	41
4.5 BENEFÍCIOS, LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES FUTURAS	41
4.6 ENSINANDO DIFERENTE: O QUE APRENDI	42
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-AULA APLICADO COM OS PARTICIPANTES A1 E A2.....	45
APÊNDICE B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PRÉ-AULA APLICADO COM OS PARTICIPANTES A1 E A2.....	46

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

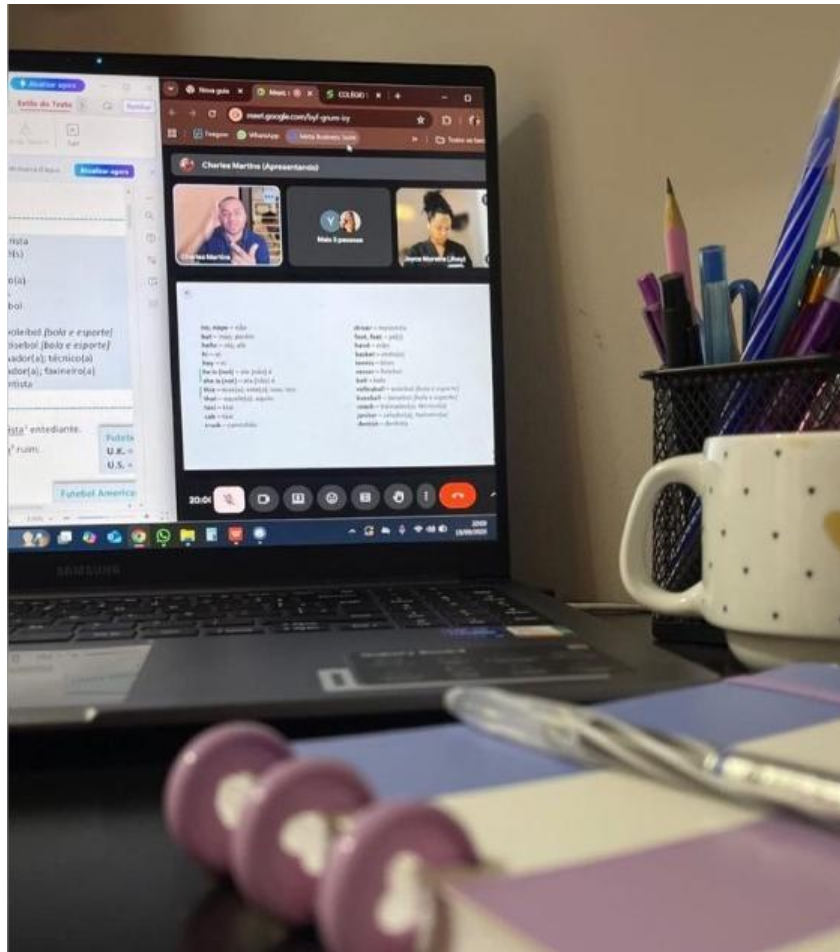
Meu percurso formativo como professor de língua adicional é atravessado por experiências escolares e pessoais que antecedem a escolha profissional e ajudam a compreender minha identidade docente. Durante minha trajetória como estudante da educação básica, tive professores que marcaram profundamente minha relação com a aprendizagem, especialmente nas áreas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Esses docentes não apenas transmitiam conteúdos, mas despertavam curiosidade, senso crítico e confiança, mostrando que a linguagem pode ser um espaço de expressão, pertencimento e transformação.

Além disso, minha trajetória é atravessada por um marco significativo: fui o primeiro integrante da minha família a ingressar na universidade e a concluir uma graduação. Esse fato conferiu à educação um sentido ainda mais simbólico e transformador em minha vida, pois representou a possibilidade concreta de mobilidade social, ampliação de horizontes e construção de novas narrativas pessoais e familiares. Tornar-me professor, nesse contexto, não foi apenas uma escolha profissional, mas também um gesto político e afetivo, de valorização da educação como direito e como ferramenta de mudança.

Essas experiências contribuíram para a forma como compreendo hoje o ensino de línguas adicionais: como um espaço de acolhimento, escuta e construção de sentidos, no qual o professor atua como mediador de aprendizagens e de histórias. Ao reconhecer o impacto que meus próprios professores tiveram em minha formação, busco, em minha prática, ocupar esse lugar de inspiração, criando ambientes de aprendizagem em que os estudantes se sintam capazes, representados e motivados a aprender.

A imagem que escolho para representar meu “eu professor” de língua adicional mostra meu espaço real de trabalho: um computador aberto em uma aula remota, meus alunos na tela, materiais de estudo ao lado, uma caneca, canetas, e um caderno de planejamento.

Figura 1 – Meu espaço real de trabalho: professor em contexto remoto



Fonte: Martins (2025).

Essa composição diz muito sobre como me percebo profissionalmente. Ela revela um professor que ensina em movimento, que transita entre a sala de aula virtual e a escrita reflexiva, entre o planejamento cuidadoso e a prática viva, entre a tecnologia e o afeto.

A presença do notebook com a videochamada exposta retrata meu papel como mediador digital, alguém que conduz aprendizagens mesmo quando a sala não é física, alguém que cria vínculos por meio da tela, que lê rostos, gestos e vozes à distância. Já os materiais ao redor (caderno, canetas, anotações) simbolizam meu lado pesquisador, planejador e reflexivo: o professor que registra, organiza, observa e replaneja, em um processo contínuo de construção identitária.

Essa imagem traduz, de forma visual, aquilo que Moita Lopes (2006) descreve como identidades docentes em constante negociação: sou um professor que ocupa

múltiplos lugares ao mesmo tempo, o lugar do mediador, do pesquisador, do cuidador, do planejador, do crítico. O ambiente representado na foto reforça essa multiplicidade, pois une ferramentas digitais e analógicas, afetos e rigor, prática e teoria.

A escolha dessa imagem também dialoga com minha compreensão do ensino como espaço de múltiplas vozes. Assim como meu computador mostra meus alunos juntos, cada um com sua história, sua realidade e sua maneira de aprender, minha prática tem sido atravessada pela consciência de que nenhuma sala de aula, seja ela física ou virtual, é homogênea. Essa percepção conecta-se às reflexões provocadas por *The Danger of a Single Story*, de Chimamanda Adichie, que me levaram a repensar profundamente o modo como materiais didáticos, narrativas culturais e expectativas hegemônicas moldam o ensino de inglês.

E, assim como a foto captura o cotidiano real do meu trabalho, ela também representa minha decisão pedagógica de romper com histórias únicas, seja a história única do falante nativo, da cultura inglesa idealizada, ou do professor como mero transmissor de conteúdo. Na imagem, vejo o professor que venho me tornando: alguém que ensina a partir da diversidade, que entende a língua como prática social, que traz a música, a cultura e a reflexão ética para o centro da aula.

2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Neste capítulo, trago os aspectos detalhados dos procedimentos para o planejamento da minha pesquisa-ação. Para isso, na seção 2.1, contextualizo o local em que a pesquisa se desenvolve; na seção 2.2, apresento os elementos que constituem o projeto da pesquisa; e, na seção 2.3, apresento a atividade de aprendizagem que constitui a proposta de intervenção/pesquisa de ensino de língua adicional e o plano de aula dessa atividade, indicando possibilidades de investigação da minha prática pedagógica e, quem sabe, de outros.

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Melos *English School*, uma instituição localizada em Caruaru, Pernambuco, que atua com foco no ensino de línguas adicionais para crianças, adolescentes e adultos. A escola tem como característica principal a adoção de uma metodologia ativa, na qual o tempo de fala dos alunos é maior do que o do professor, incentivando a participação e a autonomia. Além disso, todas as quatro habilidades linguísticas (escuta, fala, leitura e escrita) são trabalhadas de forma integrada. As aulas acontecem em formato online e síncrono, em turmas reduzidas, que podem variar de 1 a 5 alunos, o que favorece a interação e o acompanhamento individualizado. Os professores atuam como parceiros da instituição, participando de reuniões semanais para alinhamento pedagógico, troca de experiências e orientações didáticas. A escola também realiza um processo de nivelamento inicial dos estudantes, a fim de agrupá-los de acordo com seu nível de proficiência e necessidades de aprendizagem.

No que se refere aos materiais e documentos norteadores, a escola trabalha com recursos digitais, incluindo vídeos, músicas, textos e atividades interativas, além de documentos internos¹ que orientam o trabalho pedagógico com base em metodologias comunicativas e ativas. Essa orientação fundamenta-se na compreensão da língua como prática social e interacional, na qual o aprendizado

¹ Class Evolution (CE) – documento destinado às informações de cada aula, como dia, horário e status das aulas, além de informações pertinentes à aula e/ou à turma; Relatório Interno das Turmas (RIT) – documento destinado às observações relevantes da turma durante a semana, requisição de material extra e solicitações adicionais para a turma, além do banco de horas das turmas.

ocorre por meio do uso significativo da linguagem em contextos reais ou simulados de comunicação. Nessa perspectiva, o foco recai sobre o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de forma integrada, priorizando a participação ativa do aluno, a negociação de sentidos e a construção colaborativa do conhecimento.

A abordagem comunicativa adotada pela instituição aproxima-se de pressupostos que concebem o professor como mediador do processo de aprendizagem e o aluno como sujeito ativo, responsável por construir sentidos a partir da interação com colegas, materiais e tarefas propostas. As metodologias ativas, por sua vez, valorizam práticas que estimulam a autonomia, o engajamento e a reflexão, por meio de atividades problematizadoras, uso de gêneros autênticos e integração de recursos digitais, em consonância com propostas contemporâneas de ensino de línguas adicionais.

Os participantes da pesquisa são participantes de uma turma em dupla de nível A2/B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR). O grupo é composto por dois alunos, com idades entre 25 e 30 anos. A turma é composta de uma mulher (A1) e um homem (A2). Assim, a escolha desse contexto justifica-se pela oportunidade de desenvolver uma sequência didática que una compreensão oral e reflexão crítica a partir de gêneros autênticos, como músicas, para ampliar o repertório linguístico e sociocultural dos estudantes, em consonância com a proposta pedagógica da instituição.

Conforme Silva (2023), dois paradigmas fundamentais orientam historicamente a formação de professores de línguas adicionais: o paradigma da transmissão de conhecimento e o paradigma da construção de conhecimento. O primeiro compreende dois modelos: o modelo por observação, predominante até a Segunda Guerra Mundial, em que o aprendiz observava e imitava mestres reconhecidos por sua prática; e o modelo por transmissão científica, vigente até os anos 1980, que via o conhecimento científico como algo a ser transmitido ao licenciando, o qual deveria, ao final do curso, aplicar esse saber na prática, tornando-se uma espécie de “marionete da ciência”.

A autora explica que a Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica (Lato Sensu – IFSC) baseia-se no paradigma da construção do

conhecimento, surgido nos anos 1990 com o modelo reflexivo de formação docente. Esse modelo, em sintonia com as ideias de Underhill (1989), propõe que a mudança de consciência sobre a prática pode gerar transformações significativas no modo de ensinar e aprender línguas. Assim, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos e passa a ser um participante ativo na construção do saber, articulando o conhecimento acadêmico aos saberes da prática escolar. Esses saberes, por sua vez, relacionam-se de forma contínua e cíclica por meio do processo de ação, reflexão e nova ação.

Ainda de acordo com a autora, a formação docente em línguas adicionais é estruturada de modo a incentivar o aprofundamento do conhecimento sobre a própria sala de aula por meio da reflexão constante sobre a prática. Isso implica reconhecer a sala de aula como espaço legítimo de produção de conhecimento, onde os saberes do cotidiano escolar dialogam com o saber científico. Assim, o professor em formação é convidado a adotar uma postura crítica e investigativa, capaz de adaptar metodologias ao seu contexto, tornando-se um profissional autônomo e reflexivo.

Essas reflexões dialogam diretamente com o contexto desta pesquisa, uma vez que minha atuação como professor de língua inglesa na Melos *English School* se insere no paradigma da construção do conhecimento. O formato das aulas, a organização em turmas reduzidas e a ênfase na participação ativa dos estudantes favorecem uma prática pedagógica baseada na interação, na reflexão e na coautoria do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e pesquisador de sua própria prática, articulando o conhecimento teórico às demandas concretas da sala de aula.

A proposta de pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho reflete esse posicionamento, pois parte de um problema observado na prática docente e busca transformá-lo por meio da reflexão sistemática e da intervenção pedagógica. Ao planejar e implementar uma sequência didática fundamentada na escuta crítica de textos orais autênticos, o professor não apenas aplica teorias, mas produz conhecimento situado a partir da observação, da análise e da reconfiguração de sua prática, em consonância com o modelo reflexivo de formação docente descrito por Silva (2023) e Underhill (1989).

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

Nesta seção apresento, primeiramente, as reflexões iniciais para o planejamento da pesquisa e, na sequência, o método da pesquisa e seus elementos constitutivos.

2.2.1 Problema da pesquisa

Durante a observação das aulas de língua inglesa com jovens adultos do nível A2/B1, foi possível identificar uma lacuna no desenvolvimento da escuta crítica em língua adicional. De modo geral, os estudantes demonstram compreender palavras, expressões e trechos isolados de textos orais, porém apresentam limitações na construção de sentidos mais amplos, especialmente no que se refere à interpretação de significados implícitos e socioculturais presentes em materiais autênticos.

Observou-se que a escuta dos alunos tende a permanecer restrita à decodificação de sons e à compreensão literal, com pouca mobilização de estratégias inferenciais e críticas. Essa característica faz com que conteúdos ouvidos em aulas anteriores não sejam facilmente retomados ou relacionados a novos contextos de uso, tampouco articulados a problemáticas sociais do cotidiano dos estudantes. Tal cenário evidencia não uma dificuldade no sentido de fracasso reiterado, mas uma fragilidade no processo de desenvolvimento da compreensão oral crítica em língua inglesa.

Essa lacuna compromete não apenas o avanço linguístico, mas também a formação de aprendizes capazes de interpretar discursos de forma reflexiva e contextualizada. Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo o trabalho com textos orais autênticos e socialmente significativos pode contribuir para o desenvolvimento da escuta crítica em aulas de língua inglesa com jovens adultos?

2.2.2 Justificativa

O desenvolvimento da compreensão oral em línguas adicionais é amplamente reconhecido na literatura como uma habilidade central para a competência comunicativa, por envolver processos cognitivos, linguísticos e socioculturais complexos. Pesquisadores da área de ensino de línguas destacam que a escuta não se limita à decodificação de sons ou ao reconhecimento de palavras isoladas, mas

envolve a construção de sentidos a partir de discursos orais situados, exigindo do aprendiz a mobilização de estratégias inferenciais, metacognitivas e interpretativas (Vandergrift; Goh, 2012; Field, 2008). Nesse sentido, estudos apontam que práticas pedagógicas centradas apenas na compreensão literal tendem a restringir o desenvolvimento pleno da habilidade de *listening*, limitando a capacidade do aprendiz de interpretar intenções, posicionamentos e significados implícitos presentes nos textos orais.

No âmbito da formação crítica, autores como Freire (1996) e Moita Lopes (2006) defendem uma concepção de ensino de línguas como prática social, na qual o trabalho com a linguagem deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo e dos discursos que os atravessam. Sob essa perspectiva, a escuta em língua adicional assume um papel fundamental, pois é por meio dela que os aprendizes entram em contato com diferentes vozes, ideologias e representações sociais. Assim, o desenvolvimento da compreensão oral crítica contribui não apenas para o avanço linguístico, mas também para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e posicionar-se frente aos discursos que circulam socialmente.

Estudos voltados especificamente para o ensino de listening ressaltam que o uso de textos orais autênticos e socialmente significativos favorece a ampliação das estratégias de compreensão e promove níveis mais profundos de engajamento dos estudantes (Rost, 2011; Vandergrift; Goh, 2012). Ao trabalhar com materiais que extrapolam o uso didatizado da língua, cria-se a possibilidade de articular o desenvolvimento da compreensão oral à reflexão crítica sobre temas sociais, culturais e identitários, aproximando o ensino de línguas de uma proposta formativa mais integral.

A capacidade dos estudantes, como demonstrado por A1, de ir além da literalidade do texto e identificar subjetividade e implicações sociais, está alinhada com os achados de estudos qualitativos sobre escuta crítica. Uma pesquisa de caso com estudantes indonésios de EFL confirmou que a prática da escuta crítica permite aos alunos praticarem a análise de informações, a avaliação de argumentos e a identificação da subjetividade por trás da mensagem do orador (Gunawan *et al.*, 2020).

Dessa forma, investigar o desenvolvimento da compreensão oral crítica em aulas de língua inglesa justifica-se tanto pela relevância dessa habilidade no processo de aprendizagem quanto pela necessidade de promover práticas pedagógicas que articulem linguagem, reflexão e criticidade. A presente pesquisa, ao propor uma intervenção baseada na escuta de textos orais autênticos, busca contribuir para a compreensão de como práticas de ensino críticas podem favorecer a formação de aprendizes mais autônomos, reflexivos e socialmente conscientes no contexto do ensino de línguas adicionais.

2.2.3 Perguntas/Objetivos

Como o trabalho com músicas de temática social pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão oral crítica e da consequente aprendizagem em aulas de língua inglesa com jovens adultos?

2.2.3.1 Objetivo geral

Investigar o potencial pedagógico do uso de músicas com conteúdo social na promoção da aprendizagem através da compreensão oral crítica em jovens adultos de língua inglesa.

2.2.3.2 Objetivos específicos

- Planejar uma sequência didática com base em uma canção de crítica social;
- Aplicar a sequência didática planejada para a pesquisa-ação.
- Refletir sobre os impactos dessa prática na formação de aprendizes mais conscientes e engajados socialmente.

2.2.4 Método da pesquisa

Esta pesquisa foi conduzida com base no método da pesquisa-ação, que articula ação e investigação em um mesmo processo, permitindo ao professor investigar sua prática em sala de aula e propor intervenções pedagógicas intencionais. A escolha desse método se deve à sua natureza participativa e transformadora, pois possibilita a análise contínua dos efeitos da prática docente, ao mesmo tempo em que promove o envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da aplicação de uma sequência didática estruturada, a pesquisa buscará coletar e analisar dados que revelem indícios de desenvolvimento da escuta crítica e da compreensão oral significativa entre os participantes. Nesse sentido, o objetivo geral é investigar o potencial pedagógico do uso de músicas com conteúdo social na promoção da compreensão oral crítica em alunos jovens adultos de língua inglesa.

Para alcançar esse propósito, definem-se os seguintes objetivos específicos: (i) planejar e aplicar uma sequência didática com base na canção *Where Is the Love?*, do grupo *Black Eyed Peas*, que aborda questões de crítica social; (ii) analisar as contribuições da atividade para o desenvolvimento da escuta crítica e da compreensão oral em língua inglesa; e (iii) refletir sobre os impactos dessa prática na formação de aprendizes mais conscientes, críticos e engajados socialmente.

2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

De acordo com Silva (2023), no vídeo “*Conceitos e técnicas da pesquisa-ação*”, da disciplina Pesquisa-Ação como Metodologia da Práxis 1 (PAMP 1), ofertada no Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras para a Educação Básica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), esse tipo de investigação é indicado para contextos de sala de aula, uma vez que possibilita ao professor refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. Segundo Elliot (1976, citado por Silva, 2023), a pesquisa-ação é “o processo através do qual uma pessoa se torna consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela”, o que favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica por parte do professor.

Ainda segundo Silva (2023), a pesquisa-ação é compreendida como um meio de formação contínua, centrada na prática pedagógica e sustentada pela consciência e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, podem ser utilizados instrumentos típicos da antropologia social, tais como notas de campo, diários de estudantes e professores, gravações de áudio e vídeo, entrevistas, atas de reuniões e conselhos de classe, entre outros recursos que permitem a coleta de dados significativos sobre os fenômenos da sala de aula.

No vídeo, Silva (2023) também apresenta os procedimentos da pesquisa-ação, adaptados de Lopes, organizados em um roteiro com oito etapas: (1) familiarização

com os princípios da pesquisa-ação; (2) monitoramento do ensino-aprendizagem; (3) negociação da questão a ser investigada; (4) negociação dos instrumentos; (5) geração dos dados; (6) análise e interpretação dos dados; (7) produção do relatório em forma de portfólio; e (8) apresentação e publicação do portfólio. Esse percurso busca tornar o professor um pesquisador de sua prática, promovendo a formação continuada e a socialização do conhecimento produzido.

A pesquisa-ação é caracterizada como uma metodologia que permite ao professor-investigador refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica, promovendo mudanças relevantes a partir da observação e intervenção em contextos reais de ensino. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador assume um papel ativo e simultâneo de agente e analista da ação educativa, favorecendo uma postura investigativa contínua e contextualizada.

De acordo com Silva (2023), a pesquisa-ação constitui-se como uma prática de formação docente que reconhece a sala de aula como espaço legítimo de produção de conhecimento, onde o saber científico dialoga com os saberes construídos no cotidiano escolar. Trata-se de um processo cíclico, marcado pelas etapas de planejamento, ação, observação e reflexão, que se retroalimentam continuamente e possibilitam a transformação da prática pedagógica.

Para isso, podem ser utilizados instrumentos variados de coleta de dados, tais como notas de campo, diários de estudantes e professores, entrevistas, gravações de áudio e vídeo, atas de reuniões e conselhos de classe, entre outros recursos. No contexto desta pesquisa, a adoção da pesquisa-ação justifica-se por possibilitar a construção colaborativa do conhecimento em sala de aula e a articulação entre teoria e prática.

Além disso, essa metodologia favorece a promoção de uma escuta crítica dos alunos e o desenvolvimento da consciência social por meio do trabalho com textos orais autênticos, como músicas, que ampliam o repertório linguístico e incentivam reflexões sobre problemas sociais relevantes.

2.2.4.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma em dupla de nível A2/B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR) da escola de idiomas *Melos English School*, situada em Recife, onde atuo como professor de língua inglesa em formato remoto. O grupo é composto por dois alunos, com idades entre 25 e 30 anos, apresentando diversidade de gênero: uma mulher e um homem.

A escolha desse contexto justifica-se pela oportunidade de desenvolver uma sequência didática que una compreensão oral e reflexão crítica a partir de gêneros autênticos, como músicas, ampliando o repertório linguístico e sociocultural dos estudantes, em consonância com a proposta pedagógica da instituição.

2.2.4.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: registros das aulas (em vídeo ou áudio), anotações de campo, atividades escritas dos alunos (como o parágrafo reflexivo proposto na tarefa de casa), e produções criativas (cartazes, versos ou vídeos). Também serão considerados os relatos espontâneos dos estudantes durante as discussões em grupo.

A análise dos dados será qualitativa e interpretativa, baseada na observação das evidências de compreensão oral, participação nas discussões e demonstrações de pensamento crítico e consciência social nas produções dos alunos.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção no contexto escolhido para a pesquisa: a atividade de aprendizagem e o plano de aula para a implementação dessa atividade.

2.3.1 Atividade de aprendizagem

A atividade de aprendizagem "*Songs That Speak*" visa promover a escuta crítica de textos orais autênticos com carga social significativa. Utilizando a canção *Where Is the Love?*, do grupo *Black Eyed Peas*, a proposta se baseia nos pressupostos do Capítulo 4 da Unidade B (Dib *et al.*, 2024), que destacam a importância da escuta ativa e significativa no desenvolvimento da compreensão oral e da criticidade. A sequência didática é voltada para jovens adultos de nível A2/B1 e

busca integrar o ensino da língua inglesa à formação cidadã dos aprendizes, favorecendo a leitura crítica de mundo por meio da linguagem.

A sequência foi pensada em seis etapas (*warm-up*, *pre-listening*, *listening for gist*, *listening for details*, *critical discussion* e extensão criativa), com momentos de escuta, inferência, análise crítica e expressão pessoal, culminando em uma produção reflexiva. A atividade integra ainda uma tarefa escrita como dever de casa, promovendo o uso do inglês em um contexto relevante e real.

A organização da aula em etapas dialoga com modelos teóricos amplamente discutidos na literatura sobre o ensino de compreensão oral em línguas adicionais. Autores como Field (2008) e Vandergrift e Goh (2012) defendem que o desenvolvimento da habilidade de *listening* deve ocorrer de forma processual, contemplando momentos prévios à escuta, durante a escuta e posteriores à escuta, de modo a ativar conhecimentos prévios, orientar a atenção do aprendiz e promover a construção progressiva de sentidos. As etapas de *warm-up* e *pre-listening* cumprem a função de ativar esquemas cognitivos e contextualizar o texto oral, preparando os estudantes para uma escuta mais significativa.

As fases de *listening for gist* e *listening for details* alinham-se à distinção entre compreensão global e compreensão específica, permitindo que os alunos desenvolvam estratégias diferentes de escuta, como a identificação da ideia geral e o reconhecimento de informações pontuais. Segundo Rost (2011), esse tipo de progressão contribui para reduzir a ansiedade do aprendiz e favorece uma escuta mais consciente e estratégica. Já as etapas de discussão crítica e extensão criativa ampliam o trabalho com o texto oral para além da compreensão literal, promovendo a reflexão, a interpretação e o posicionamento crítico dos estudantes frente aos discursos ouvidos, em consonância com perspectivas que concebem o ensino de línguas como prática social (Moita Lopes, 2006; Freire, 1996).

2.3.2 Plano de aula

A sequência didática foi elaborada para estudantes adultos de nível A2/B1 do QECR e fundamenta-se no problema identificado na PAMP 1: a dificuldade em compreender conteúdos sociais implícitos em textos orais em inglês, o que

compromete o desenvolvimento da escuta crítica e do pensamento reflexivo em língua adicional.

PLANO DE AULA
<p>Dados de Identificação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professor(a): Charles Martins 2. Escola: Melos <i>English School</i> 3. Série/Turma: Turma de adultos - nível A2/B1 (QECR) - a turma é composta por dois alunos 4. Componente Curricular: Língua Inglesa 5. Duração da aula: 90 minutos
<p>Tema: Música como ferramenta de reflexão crítica: <i>“Where Is the Love?”</i></p>
<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão oral de texto multimodal (canção); - Vocabulário temático relacionado a questões sociais (violência, racismo, discriminação, desigualdade, manipulação midiática); - Escuta crítica e argumentação em língua inglesa; <p>Produção criativa e reflexiva em língua adicional.</p>
<p>Objetivo(s) de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a mensagem principal da canção <i>Where Is the Love?</i>; - Identificar e interpretar temas sociais presentes na letra, relacionando-os à realidade local e global; - Desenvolver habilidades de escuta crítica e capacidade argumentativa em língua inglesa; <p>Expressar opiniões por meio de produções criativas, conectando língua, identidade e engajamento social.</p>
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção <i>Where Is the Love?</i> (sem letra na 1ª escuta, com letra projetada na 2ª escuta); - Letra da música em <i>handout digital</i> (compartilhada no momento da atividade de <i>“listening for details”</i>); - Plataforma on-line (Google Meet); - Ferramenta de apresentação (Google Slides) para exibir imagens, manchetes e instruções; - Ferramentas de produção criativa (Canva) para a atividade final; <p>Computador com acesso à internet e recurso de compartilhamento de tela e áudio.</p>
RECURSOS METODOLÓGICOS

1ª Atividade – Warm-up (10 min): “What is happening in the world today?”

- O professor projeta **3 a 4 imagens e manchetes reais** (ex.: protestos contra racismo, notícias de violência urbana, reportagens sobre fake news e intolerância religiosa).



Fontes das imagens: TV Globo (2024) | Souza (2022)

- Perguntas disparadoras:

- *What problems can you identify here?*
- *Have you ever seen or experienced these problems in your context?*

O professor valoriza as falas dos estudantes, registrando no quadro digital palavras-chave mencionadas durante a discussão inicial, tais como termos relacionados ao tema da música e às problemáticas sociais abordadas (por exemplo, *inequality, freedom, racism, identity, struggle, voice*). Essas palavras, selecionadas a partir de sua recorrência e relevância discursiva, compõem um banco inicial de vocabulário crítico que será retomado ao longo da atividade para apoiar a compreensão oral, a discussão reflexiva e a produção dos estudantes.

2ª Atividade – Pre-listening (10 min): *Predicting from the title*

- O professor mostra apenas o título da música: *Where Is the Love?*;
- Pergunta: “*What do you think this song will talk about?*”;
- As hipóteses dos estudantes são **registradas em um quadro digital** (*Google Jamboard/Miro/Whiteboard*);
- O professor valoriza as falas dos estudantes, registrando no quadro digital palavras-chave mencionadas durante a discussão inicial, tais como termos relacionados ao tema da música e às problemáticas sociais abordadas (por exemplo, *inequality, freedom, racism, identity, struggle, voice*). Essas palavras, selecionadas a partir de sua recorrência e relevância discursiva, compõem um banco inicial de vocabulário crítico que será retomado ao longo da atividade para apoiar a compreensão oral, a discussão reflexiva e a produção dos estudantes.

3ª Atividade – Listening for gist (10 min): *Understanding the main message*

- Primeira audição da música sem a letra projetada, com o objetivo de promover uma escuta global (*listening for gist*). Antes da reprodução, o professor orienta os estudantes a ouvirem atentamente a música uma única vez, focando na identificação do tema central, do tom emocional e das ideias principais, sem a preocupação de compreender todas as palavras. Os alunos são informados de que a música será ouvida novamente em etapas posteriores, o que contribui para reduzir a ansiedade e favorecer uma escuta mais estratégica diante de um texto oral longo e complexo;
- Pergunta guia: “*What is the main message of this song?*”
- O professor ajuda com palavras-chave extraídas da letra (*violence, discrimination, injustice, media*), registrando no quadro digital.

4ª Atividade – Listening for details (15 min): *Match the excerpts to social issues*

- Segunda audição da música, agora com a letra projetada e o uso de um *handout* digital com trechos selecionados da canção (disponibilizado nos Anexos). Antes da reprodução, o professor orienta os estudantes a acompanharem a letra e a marcarem, no *handout*, palavras, expressões ou versos que se relacionem às palavras-chave e aos temas levantados no *warm-up*. A música é ouvida integralmente, uma vez, com foco na identificação de informações mais específicas (*listening for details*).
- Após a escuta, os alunos são convidados a refletir, individualmente ou em pequenos grupos, sobre as relações entre os trechos destacados e as problemáticas sociais discutidas anteriormente, registrando breves comentários no *handout*. Em seguida, o professor conduz uma socialização das respostas, retomando as palavras-chave iniciais e mediando a construção de sentidos, de modo a ampliar a compreensão oral e favorecer a passagem da escuta literal para uma escuta mais crítica e interpretativa.
- Os alunos trabalham **individualmente** para associar trechos da canção a problemas sociais específicos (*racism, violence, media manipulation, terrorism, lack of empathy*).

Exemplo:

- “*People killing, people dying...*” → *Violence*
- “*If you only have love for your own race...*” → *Racism*
- “*Wrong information always shown by the media...*” → *Media manipulation*

5ª Atividade – Post-listening (20 min): *Critical discussion*

- Os alunos discutem as seguintes perguntas:
 - *Do you agree with the song’s message? Which messages can you identify in the song (e.g., peace, war, corruption, inequality, love as a path to social change)? Explain your answer using examples from the lyrics.*
 - *“Can you find connections between the issues in the song and our reality?”*
 - *“How can young people make a difference in their communities?”*
- Espera-se que os estudantes estabeleçam relações entre os temas abordados na música e questões presentes em seu contexto social, mencionando, por exemplo, situações de desigualdade, violência, falta de oportunidades, corrupção ou conflitos vivenciados em sua comunidade ou amplamente divulgados pela mídia. Ao responder à segunda pergunta, prevê-se que os alunos mobilizem discursos relacionados à participação social e ao protagonismo juvenil, apontando ações possíveis como engajamento comunitário, diálogo, mobilização coletiva, uso consciente das redes sociais e atitudes de respeito e solidariedade. Essas respostas são indicativas do desenvolvimento de uma escuta crítica, na medida em que evidenciam a capacidade dos estudantes de interpretar o texto oral para além do nível literal, relacionando-o a realidades sociais concretas e posicionando-se de forma reflexiva diante dos temas discutidos.
- O professor também participa, incentivando a oralidade e anotando pontos relevantes para socializar.
- Encerramento: cada estudante compartilha oralmente uma ideia de ação prática relacionada aos temas discutidos na música e à sua realidade social, como atitudes cotidianas de respeito e empatia, participação em ações comunitárias, campanhas de conscientização, projetos escolares, uso crítico das redes sociais ou iniciativas de diálogo e mobilização em seu contexto local. O professor media esse momento, incentivando que os alunos expliquem brevemente o objetivo da ação proposta e o público que poderia ser impactado, reforçando a relação entre o texto oral, a reflexão crítica e possíveis formas de intervenção social.

6ª Atividade – Creative Extension (20 min): *From reflection to action*

- Os alunos produzem, de forma individual, **slogans ou pequenos cartazes digitais** em inglês que expressem uma mensagem crítica relacionada a um dos problemas abordados (ex.: racismo, violência, discriminação, fake news).
- Ferramentas sugeridas: **Canva ou Google Slides**
- Enunciado: *“Create a slogan or a poster that could be used in a campaign to fight against one of the social problems mentioned in the song.”*
- Tempo: 15 minutos de produção + 5 minutos de socialização (cada dupla/trio apresenta sua criação rapidamente).

Essa atividade amplia a oralidade e reforça o papel do estudante como sujeito crítico e agente de mudança.

Tarefa para casa:

- Escrever um parágrafo respondendo:
 - *“What social problem do you think needs more attention today, and why?”*
 - *“What can we do to mitigate this problem?”*

Critérios: clareza, uso de vocabulário aprendido, reflexão crítica.

Avaliação:

- Formativa e contínua, observando:
 - *Participação* nas discussões;
 - Compreensão oral nas etapas de *listening*;
 - Criatividade e criticidade nas produções coletivas;

Capacidade reflexiva no parágrafo escrito.

Gabarito da Atividade (listening for details):

- *“People killing, people dying...” = Violence*
- *“If you only have love for your own race...” = Racism*
- *“Wrong information always shown by the media...” = Media manipulation*

3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?

Neste capítulo, apresento, primeiramente, em (3.1), o relato da implementação das atividades propostas no Plano de aula; na sequência, em (3.2), o relato da implementação do plano de observação; em (3.3), a análise dos resultados encontrados na pesquisa pela implementação de todos os instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, retomando os conteúdos teóricos das leituras realizadas ao longo do curso; por fim, em (3.4), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

A implementação do plano de aula intitulado *Songs That Speak* ocorreu com duração de duas horas e teve como propósito central o desenvolvimento da compreensão oral crítica em língua inglesa, a partir da análise da canção “*Where Is the Love?*”, do grupo *Black Eyed Peas*. A proposta visou articular o ensino da língua com a formação crítica e cidadã dos estudantes, possibilitando o uso da música como texto multimodal e socialmente relevante.

Durante a aula, os alunos demonstraram entusiasmo e envolvimento, sobretudo por já conhecerem a canção de outros momentos de suas vidas. Essa familiaridade favoreceu o engajamento e a participação ativa nas discussões. O clima da turma foi positivo e colaborativo, o que contribuiu para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

As atividades foram organizadas nas três etapas clássicas de compreensão oral — *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*, conforme os pressupostos teóricos discutidos no curso e apresentados por Silva (2023, que defendem o desenvolvimento da escuta de forma processual, contemplando momentos de preparação, escuta orientada e reflexão posterior.

Na etapa de *pre-listening*, os alunos foram convidados a refletir sobre o título da música e sobre o significado do amor no mundo contemporâneo. As perguntas geradoras provocaram reflexões críticas desde o início. A1, por exemplo, relacionou a mensagem da canção a valores sociais contemporâneos, afirmando: “*Because we*

live in a time when people are too focused on money, competition, and appearances. Singing about love reminds us what really matters.” Já A2 complementou com uma leitura que conecta amor e transformação social: *“Love is universal, everyone understands it, and it can motivate people to change their attitudes and actions.”*

Na fase de *while-listening*, os alunos ouviram a música duas vezes: a primeira para identificar a mensagem geral e a segunda para compreender trechos específicos. Eles reconheceram temas como violência, racismo, desigualdade e manipulação da mídia, destacando a relevância social da letra. As falas revelaram sensibilidade e criticidade: *“It shows how violence and injustice are everywhere, and how innocent people, especially children, suffer the most.”* (A1); *“If we only care about our own group, we’re creating space for hate and discrimination to grow.”* (A2).

Essas respostas evidenciam que os alunos foram capazes de compreender o conteúdo da música de forma global e detalhada, além de inferir sentidos implícitos e relacioná-los a questões sociais, que são competências alinhadas ao que Dib *et al.* (2024) definem como escuta significativa, isto é, uma prática de compreensão oral que integra cognição, emoção e criticidade.

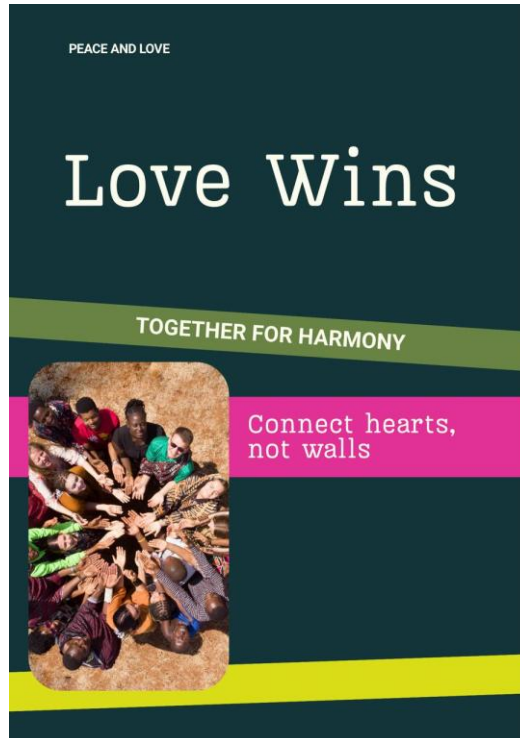
Na etapa de *post-listening*, os estudantes participaram de um debate reflexivo sobre o papel do amor na sociedade atual e sobre atitudes individuais capazes de promover mudança. A1 destacou o desejo por um mundo mais empático e harmonioso: *“In a world where people respect each other and live in harmony, without hate or discrimination”*. Já A2 sintetizou a mensagem principal da canção de forma simples e potente: *“Love is the key, love is the answer”*.

Por fim, ambos refletiram sobre ações concretas que podem ser tomadas no cotidiano para difundir empatia e respeito. A1 afirmou: *“I try to listen, help people around me, and avoid judging others. Even small actions can make a difference.”*

Como atividade final da aula, os estudantes realizaram uma produção multimodal no Canva, sintetizando, por meio de palavras-chave e elementos visuais, as mensagens centrais da música *Where Is the Love?*. O objetivo era promover uma compreensão crítica e criativa da letra, permitindo que os alunos reorganizassem os sentidos do texto de forma pessoal e significativa, conforme sugerem Dib *et al.* (2024)

ao defenderem tarefas de compreensão oral que integrem reflexão sociocultural. A Figura 2 a seguir apresenta o cartaz elaborado pelos estudantes.

Figura 2 – Cartaz digital produzido por A1 e A2, no Canva



Fonte: Produção dos participantes A1 e A2 (2025)

Os momentos de discussão coletiva evidenciaram a articulação entre aprendizagem linguística e reflexão crítica, especialmente no que se refere ao objetivo de identificar e interpretar temas sociais presentes na letra, relacionando-os à realidade local e global. Durante as interações orais, os estudantes associaram as mensagens da música a questões vivenciadas em seu contexto imediato, como desigualdade social, violência, falta de oportunidades para jovens e desafios enfrentados em suas comunidades, caracterizando uma leitura situada da realidade local.

Paralelamente, os alunos também estabeleceram conexões com problemáticas de alcance global, mencionando temas como conflitos armados entre nações, corrupção em diferentes países, crises humanitárias e a necessidade de diálogo e solidariedade como caminhos para a construção da paz. Essas relações emergiram a partir da interpretação de trechos específicos da música e foram mediadas pelo professor por meio de perguntas orientadoras, o que favoreceu a ampliação da escuta para além do nível literal.

Dessa forma, o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que os estudantes demonstraram capacidade de interpretar o texto oral de maneira crítica, articulando-o tanto a experiências locais quanto a questões globais, expressando opiniões fundamentadas e evidenciando uma escuta sensível às dimensões sociais e éticas do discurso.

Durante a aplicação, o professor realizou pequenas adaptações metodológicas, principalmente no controle do uso de celulares, uma vez que alguns estudantes tendiam a acessar aplicativos e redes sociais não relacionados à atividade proposta durante os momentos de escuta e discussão. Para lidar com essa situação, o professor precisou intervir de forma constante, reforçando os objetivos da tarefa e estabelecendo combinados pedagógicos sobre o uso do dispositivo, orientando que o celular fosse utilizado apenas para fins didáticos, como o acesso ao *handout* digital ou ao dicionário online. Essa mediação buscou manter o foco dos estudantes na atividade sem recorrer a estratégias punitivas, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e consciente.

Em síntese, a implementação revelou que o uso de textos autênticos, como canções com mensagens sociais, potencializa o desenvolvimento da compreensão oral e estimula a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Conforme *Dib et al. (2024)*, a escuta significativa emerge quando o aluno participa de experiências comunicativas contextualizadas, nas quais linguagem, emoção e consciência social se entrelaçam, princípios efetivamente vivenciados nesta aula.

3.2 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE OBSERVAÇÃO

A observação da aula foi realizada de forma contínua e sistemática durante toda a implementação do plano *Songs That Speak*. O principal objetivo dessa etapa foi registrar o comportamento, o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes ao longo das atividades de compreensão oral e reflexão crítica, bem como analisar a eficácia das estratégias pedagógicas empregadas.

O registro das observações ocorreu por meio de um diário de bordo reflexivo, no qual foram anotadas as reações, falas, atitudes e níveis de participação dos alunos. Também foram incluídos comentários sobre as estratégias de escuta utilizadas, as dificuldades percebidas e os momentos de maior envolvimento. Essa forma de registro

possibilitou uma análise qualitativa detalhada do processo de aprendizagem, conforme orientam Dib *et al.* (2024), ao defenderem que o ensino da compreensão oral deve estar atrelado à observação consciente do processo interacional e das respostas dos aprendizes em contextos significativos.

Durante a observação, percebeu-se que os alunos reagiram positivamente à proposta e demonstraram engajamento espontâneo com o tema da canção. Ambos acompanharam atentamente as duas escutas e participaram ativamente das discussões. O uso da música, além de despertar o interesse, serviu como gatilho afetivo e cognitivo, permitindo que expressassem opiniões e relacionassem a letra com situações do mundo real.

Entre os pontos mais relevantes observados, destacam-se:

- Interesse imediato dos alunos devido à familiaridade com a música;
- Participação verbal ativa, especialmente durante o *while-listening* e o *post-listening*;
- Capacidade de inferir sentidos implícitos e conectar os temas da canção com a realidade social contemporânea, conforme evidenciado nas discussões realizadas durante a etapa de *critical discussion*, quando os estudantes relacionaram trechos da letra a problemáticas locais, como desigualdade social e violência em suas comunidades, e a questões globais, como conflitos armados, corrupção e a busca pela paz;
- Uso espontâneo da língua inglesa para expressar opiniões e sentimentos, sem necessidade constante de tradução;
- Postura reflexiva diante das problemáticas sociais apresentadas na letra.

As anotações no diário de bordo também registraram momentos de autenticidade e sensibilidade, evidenciados nas falas dos alunos. A1 demonstrou empatia ao afirmar que *“even small actions can make a difference”*, enquanto A2 sintetizou a mensagem central da canção ao dizer *“Love is the key, love is the answer”*. Tais declarações reforçam que o processo de escuta foi significativo não apenas linguística, mas também emocional e socialmente.

No aspecto metodológico, a observação revelou que a sequência didática foi bem estruturada e que a transição entre as etapas favoreceu a compreensão

progressiva da canção. Do ponto de vista teórico, estudos sobre o ensino de compreensão oral em línguas adicionais indicam que sequências didáticas organizadas de forma processual, contemplando etapas de preparação, escuta orientada e reflexão posterior, tendem a favorecer o engajamento dos estudantes e a construção progressiva de sentidos (Field, 2008; Vandergrift; Goh, 2012). Esses autores defendem que a clareza dos objetivos de cada etapa e a progressão das tarefas contribuem para o desenvolvimento de estratégias de escuta mais conscientes, reduzindo a ansiedade e ampliando a participação dos aprendizes.

Além disso, pesquisas que articulam o ensino de línguas a perspectivas críticas ressaltam que propostas metodológicas que incluem momentos de discussão e posicionamento favorecem a leitura crítica de textos orais e a relação entre linguagem e contexto social (Freire, 1996; Moita Lopes, 2006). Nesse sentido, a estrutura da sequência didática adotada nesta pesquisa dialoga com tais estudos ao integrar atividades de escuta, inferência e reflexão, reforçando a compreensão da aula de língua adicional como espaço de formação linguística e crítica.

Os estudos clássicos e contemporâneos sobre o ensino de línguas adicionais destacam que o uso de textos autênticos favorece o engajamento dos aprendizes e contribui para o desenvolvimento de estratégias mais sofisticadas de compreensão oral, uma vez que esses textos apresentam usos reais da língua e estão inseridos em contextos socioculturais significativos (Field, 2008; Rost, 2011). No caso específico da escuta, Vandergrift e Goh (2012) ressaltam que atividades de *listening* orientadas para a construção de sentidos e para a reflexão crítica ampliam a consciência metacognitiva dos estudantes, permitindo que eles compreendam não apenas o *que* é dito, mas *como* e *por que* determinados discursos são produzidos.

Sob uma perspectiva crítica, Moita Lopes (2006) e Freire (1996) defendem que o trabalho com gêneros discursivos que abordam questões sociais possibilita articular o ensino da língua à formação cidadã, promovendo a leitura crítica de discursos e a problematização da realidade. Dessa forma, o uso de músicas com mensagens sociais, como proposto nesta pesquisa, alinha-se a essas discussões ao integrar desenvolvimento linguístico e reflexão social, reforçando o potencial pedagógico de textos autênticos no ensino de línguas adicionais.

Em síntese, o plano de observação permitiu identificar o alcance dos objetivos de aprendizagem, a eficácia das estratégias adotadas e o impacto da proposta na formação crítica dos alunos. As evidências coletadas sustentam que a sequência *Songs That Speak* não apenas desenvolveu a habilidade de compreensão oral, mas também contribuiu para a ampliação do olhar ético, empático e transformador dos estudantes diante das questões sociais discutidas.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa-ação desenvolvida teve como objetivo geral compreender de que forma o uso de canções com temáticas sociais, como “*Where Is the Love?*”, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão oral crítica em língua inglesa entre estudantes jovens adultos. A proposta surgiu a partir da constatação de um problema recorrente observado na prática docente: a dificuldade dos alunos em interpretar conteúdos implícitos e socioculturais em textos orais autênticos, o que limitava sua capacidade de refletir criticamente sobre questões sociais expressas na língua adicional.

3.3.1 Planejamento da sequência didática com base em uma canção de crítica social

O primeiro objetivo específico desta pesquisa consistiu em planejar uma sequência didática com base em uma canção de crítica social, tomando a compreensão oral como eixo central do trabalho pedagógico. O planejamento da sequência considerou as etapas clássicas do ensino de *Listening, pre-listening, while-listening e post-listening*, conforme discutido por Field (2008) e Vandergrift e Goh (2012), que defendem a organização processual da escuta como forma de favorecer a construção gradual de sentidos.

A escolha da música como texto oral autêntico fundamentou-se em seu potencial crítico e social, uma vez que esse gênero possibilita o contato dos estudantes com discursos reais, marcados por posicionamentos ideológicos, emocionais e socioculturais. Além disso, o uso de uma canção com temática social buscou aproximar o ensino da língua inglesa de questões contemporâneas relevantes, alinhando-se a perspectivas que concebem o ensino de línguas como prática social e formativa (Moita Lopes, 2006).

A sequência foi estruturada em etapas que contemplaram momentos de ativação de conhecimentos prévios (*warm-up*), escuta global e específica, discussão crítica e produção reflexiva. Esse planejamento visou não apenas ao desenvolvimento da compreensão oral, mas também à criação de espaços de reflexão e posicionamento dos estudantes, em consonância com propostas pedagógicas críticas discutidas no âmbito do curso e do material teórico da especialização (Silva, 2023).

3.3.2 Aplicação da sequência didática no contexto da pesquisa-ação

O segundo objetivo específico foi aplicar a sequência didática planejada no contexto da pesquisa-ação, compreendendo a sala de aula como espaço legítimo de observação, reflexão e produção de conhecimento. A aplicação ocorreu com uma turma de jovens adultos do nível A2/B1 e permitiu observar, em tempo real, as interações dos estudantes com o texto oral e com as propostas de escuta e discussão.

Durante a implementação da sequência, foi possível constatar um alto nível de engajamento dos estudantes, especialmente nos momentos de escuta orientada e de discussão coletiva. A progressão das atividades, da escuta global à análise de trechos específicos, contribuiu para reduzir a ansiedade diante de um texto oral longo e complexo, conforme apontam estudos sobre ensino de *listening* (Rost, 2011; Vandergrift; Goh, 2012).

Ao mesmo tempo, a aplicação da sequência evidenciou desafios próprios do contexto escolar, como a necessidade de mediação constante no uso de dispositivos móveis e a gestão do tempo. Esses desafios exigiram intervenções pedagógicas pontuais por parte do professor-pesquisador, reforçando o caráter reflexivo e adaptativo da pesquisa-ação. Tais aspectos confirmam a compreensão de que a prática docente é atravessada por ajustes contínuos e que a reflexão sobre esses desafios constitui parte fundamental do processo formativo do professor (Silva, 2023).

3.3.3 Impactos da prática na formação de aprendizes mais conscientes e engajados socialmente

O terceiro objetivo específico buscou refletir sobre os impactos da prática pedagógica na formação de aprendizes mais conscientes e engajados socialmente. A análise das observações indica que a proposta possibilitou aos estudantes ir além da

compreensão literal do texto oral, promovendo reflexões sobre temas sociais presentes na música e suas relações com a realidade local e global.

Durante as discussões críticas, os estudantes relacionaram as mensagens da canção a problemáticas sociais contemporâneas, como desigualdade, violência, conflitos entre nações e a busca por caminhos de paz e justiça social. Essas conexões evidenciam a mobilização de uma escuta que articula linguagem e contexto, aproximando-se de uma perspectiva crítica de ensino de línguas, na qual o aprendiz é incentivado a interpretar discursos e posicionar-se frente a eles (Freire, 1996; Moita Lopes, 2006).

Além disso, o momento de encerramento da aula, no qual os estudantes compartilharam ideias de ações práticas, revelou indícios de engajamento social e de reflexão sobre o papel do jovem em sua comunidade. Embora não se possa afirmar transformações profundas em um curto espaço de tempo, esses movimentos indicam que a prática pedagógica contribuiu para sensibilizar os alunos quanto à possibilidade de ação e participação social, reforçando o potencial do ensino de línguas adicionais como espaço de formação cidadã.

Nesse sentido, os resultados observados dialogam com estudos que defendem o uso de textos autênticos com potencial crítico como estratégia pedagógica relevante para a articulação entre desenvolvimento linguístico e consciência social (Dib *et al.*, 2024; Vandergrift; Goh, 2012), corroborando a pertinência da proposta desenvolvida nesta pesquisa.

3.3.4 Síntese interpretativa dos resultados

Os resultados gerais indicam que todos os objetivos específicos foram alcançados plenamente. As atividades favoreceram o desenvolvimento da compreensão oral, o uso da língua inglesa em contextos reais e a reflexão crítica sobre temas sociais. A combinação entre escuta, debate e registro observacional permitiu compreender como os estudantes constroem sentido em práticas discursivas autênticas.

Do ponto de vista teórico, as evidências convergem com Dib *et al.* (2024), que defendem um ensino de compreensão oral pautado na contextualização, no propósito

comunicativo e na mediação pedagógica consciente. Também dialogam com Pennycook (2001), ao entender a sala de aula como espaço político e cultural de produção de significados, e com Kumaravadivelu (2003), ao propor que o professor atue como mediador crítico e reflexivo.

A análise empírica reafirma o que Moita Lopes (2006) descreve sobre o ensino de línguas como prática social: um processo que ultrapassa a mera transmissão de estruturas linguísticas e se constitui como oportunidade de formação identitária e cidadã.

Além disso, a resultados obtidos no contexto desta pesquisa-ação encontra convergência significativa com estudos conduzidos em contextos de EFL em outras regiões Na América Latina, estudos como os de Moita Lopes (2006) e Freire (1996) evidenciam o papel do ensino de línguas na formação crítica e cidadã, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. Em contextos asiáticos, pesquisas de Vandergrift e Goh (2012) destacam que atividades de escuta orientadas para a construção de sentidos e reflexão favorecem o engajamento e a autonomia dos aprendizes de inglês como língua estrangeira. Já em contextos europeus, Field (2008) e Rost (2011) apontam que o trabalho sistematizado com *listening* a partir de textos autênticos contribui para o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral mais eficazes.

O sucesso da intervenção em sala de aula, que utilizou o debate e a interação para promover a reflexão social, é corroborado por pesquisas que validam a metodologia interativa. Um estudo quantitativo focado no desenvolvimento de habilidades de escuta crítica em estudantes universitários de EFL utilizou a abordagem interativa e encontrou uma diferença estatisticamente significativa nas pontuações pós-teste do grupo experimental em comparação com o grupo controle (Bedaiwy, 2022).

Isso sugere que o uso de abordagens ativas, como a implementada em sua pesquisa-ação, é altamente eficaz para o desenvolvimento da compreensão oral crítica (Bedaiwy, 2022).

A constatação de que o uso da canção “*Where Is the Love?*” com temáticas sociais elevou o engajamento e a reflexão dos alunos corrobora o estado da arte na

área, que afirma que a música é um veículo poderoso para o ensino crítico de línguas (Murphey, 1992; Vasconcellos, 2019 apud Sousa e Nascimento, 2024). A revisão bibliográfica aponta que a música facilita a aprendizagem linguística e promove a reflexão crítica sobre aspectos culturais e sociais (Sousa e Nascimento, 2024).

Embora a pesquisa-ação tenha sido bem-sucedida, é notável que a literatura empírica em contextos de EFL aponta desafios recorrentes que podem ser observados (ou contrastados) em futuras intervenções, como a dificuldade dos alunos com a velocidade da fala do locutor, a variedade de sotaques e o vocabulário amplo (Gunawan *et al.*, 2020).

3.3.5 Alcance dos objetivos da pesquisa

Considerando os resultados obtidos, conclui-se que o objetivo geral da pesquisa foi atingido plenamente. O uso da música como texto multimodal e socialmente significativo contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral crítica e para a ampliação da consciência linguística e social dos alunos.

A intervenção demonstrou que práticas de ensino baseadas em gêneros discursivos autênticos permitem ao aluno se engajar com a língua de forma mais humana, reflexiva e contextualizada. Este achado é fortemente sustentado por pesquisas que mostram que a incorporação de tópicos controversos e autênticos é crucial para desenvolver a consciência crítica e a capacidade de examinar ideias (Sousa e Nascimento, 2024).

Ensino crítico no ensino de línguas adicionais

O ensino crítico de línguas adicionais fundamenta-se na compreensão da linguagem como prática social, permeada por relações de poder, ideologia e identidade. Nessa perspectiva, aprender uma língua vai além do domínio de estruturas linguísticas, envolvendo também a leitura crítica de discursos e a reflexão sobre a realidade social em que os sujeitos estão inseridos (Freire, 1996; Moita Lopes, 2006).

Freire (1996) defende que o ato educativo deve promover a conscientização (*conscientização*), entendida como a capacidade de ler o mundo de forma crítica e agir sobre ele. Transposto para o ensino de línguas, esse princípio implica trabalhar textos que permitam aos aprendizes questionar desigualdades, injustiças e

problemáticas sociais, transformando a sala de aula em espaço de diálogo e reflexão crítica.

No campo da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006) ressalta que o ensino de línguas precisa assumir um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e ressignificar discursos sociais. Nessa abordagem, textos autênticos, como músicas, filmes e narrativas midiáticas, tornam-se instrumentos privilegiados para a problematização de temas contemporâneos e para o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes.

Mais recentemente, Dib et al. (2024) destacam que a escuta orientada para a construção de sentidos e reflexão crítica pode favorecer processos de empoderamento e participação social, especialmente quando o ensino de línguas se articula a práticas pedagógicas que valorizam a voz dos estudantes. Assim, o ensino crítico de línguas adicionais contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação cidadã e para o engajamento social dos aprendizes.

A pesquisa-ação revelou, assim, o potencial transformador do ensino crítico de línguas adicionais, no qual compreender um texto é também compreender o mundo, conforme discutido por Freire (1996), Moita Lopes (2006) e Dib et al. (2024), ao defenderem uma educação linguística comprometida com a formação crítica e cidadã dos sujeitos.

3.4 REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa-ação desenvolvida ao longo deste percurso teve como propósito compreender de que modo o ensino crítico de língua inglesa, centrado na compreensão oral e análise reflexiva de canções com temáticas sociais, poderia contribuir para transformar uma dificuldade observada na prática docente: a limitação dos estudantes em interpretar conteúdos socioculturais implícitos em textos orais autênticos, o que dificultava o desenvolvimento do pensamento crítico em língua adicional.

A sequência didática elaborada, intitulada *Songs That Speak*, buscou responder a esse problema por meio da integração entre linguagem, cultura e criticidade. A escolha da canção “*Where Is the Love?*” (*Black Eyed Peas*) foi

intencional, pois apresenta um conteúdo socialmente relevante, com vocabulário acessível e forte potencial para promover engajamento emocional e reflexivo.

3.4.1 Contribuições da sequência didática para a transformação do problema de pesquisa

As atividades de aprendizagem planejadas e implementadas mostraram-se eficazes para transformar o cenário inicialmente identificado. Os estudantes, que demonstravam dificuldades em compreender textos orais de forma crítica, passaram a demonstrar maior sensibilidade sociocultural e capacidade interpretativa ao final da implementação. Através da escuta guiada e das discussões em inglês, evidenciou-se que o trabalho com gêneros musicais autênticos favoreceu a compreensão global e inferencial, conforme apontam Dib *et al.* (2024), ao afirmarem que a escuta significativa ocorre quando o aprendiz mobiliza dimensões cognitivas, emocionais e críticas na construção de sentido.

Além do avanço linguístico, observou-se também um deslocamento atitudinal, perceptível nas falas e nas reflexões dos estudantes. As respostas de A1 e A2 mostraram compreensão do discurso social da música e apropriação do vocabulário e das ideias em língua inglesa. Esse resultado sugere que as atividades propostas não apenas ampliaram a competência linguística, mas também contribuíram para a formação de sujeitos críticos, capazes de associar linguagem, valores e sociedade, o que converge com as perspectivas de Pennycook (2001) e Kumaravadivelu (2003) sobre o ensino crítico de línguas adicionais.

Dessa forma, a sequência didática cumpriu seu papel transformador ao redefinir a prática de escuta em sala de aula, tornando-a mais interativa, significativa e conectada à realidade dos alunos. O uso de um material cultural autêntico, aliado à mediação reflexiva do professor, mostrou-se uma estratégia eficiente para diminuir a distância entre o texto em inglês e a experiência sociocultural dos aprendizes.

3.4.2 Relevância e adequação dos instrumentos de pesquisa

Os instrumentos aplicados: diário de bordo reflexivo, observações diretas e registros de fala dos alunos, revelaram-se adequados para captar os indícios de transformação da aprendizagem. O diário do professor permitiu observar aspectos

qualitativos do processo, como engajamento, participação e postura crítica dos estudantes; já os registros de fala possibilitaram identificar avanços linguísticos e discursivos.

Ainda que os instrumentos tenham atendido aos objetivos propostos, percebeu-se que a inclusão de um instrumento de autoavaliação dos alunos poderia ter enriquecido a análise, trazendo uma perspectiva mais subjetiva sobre o próprio aprendizado. Em pesquisas futuras, pretende-se incluir esse tipo de ferramenta, permitindo triangulação de dados e maior aprofundamento na compreensão da experiência discente.

No geral, os instrumentos forneceram informações suficientes para verificar que os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados. A análise dos dados confirmou que o trabalho com a canção favoreceu o desenvolvimento da compreensão oral crítica e estimulou os alunos a reconhecerem o potencial transformador da linguagem.

3.4.3 Relação dos resultados com o contexto da pesquisa

Os resultados obtidos devem ser compreendidos em diálogo com o contexto específico da pesquisa-ação, considerando o perfil da comunidade escolar e dos estudantes participantes. Conforme discutem Freire (1996) e Moita Lopes (2006), práticas pedagógicas críticas não se restringem a um determinado perfil discente, mas podem ser ressignificadas e adaptadas a diferentes contextos socioculturais.

A turma era composta por jovens adultos de nível A2/B1, pertencentes a um contexto urbano de classe média, que, embora tenham acesso a conteúdos em inglês via internet e música, raramente os exploravam sob uma perspectiva crítica. O ambiente da *Melos English School*, voltado para o ensino comunicativo, proporcionou condições favoráveis para a implementação de uma proposta que equilibrasse comunicação e reflexão social.

O envolvimento dos alunos foi ampliado justamente porque a música fazia parte do repertório cultural deles. Essa familiaridade inicial contribuiu para o engajamento afetivo e cognitivo, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo sobre temas universais, como violência, empatia, racismo e paz. Tal resultado confirma as

proposições de Moita Lopes (2006), para quem o ensino de línguas deve reconhecer a multiplicidade identitária dos sujeitos e promover práticas discursivas que permitam a construção de sentidos éticos e sociais.

Assim, pode-se afirmar que os resultados da pesquisa-ação não se explicam apenas pela metodologia adotada, mas também pela relação estabelecida entre o conteúdo da sequência didática e a realidade social discutida em sala de aula. Embora os estudantes não vivenciem diretamente muitas das situações retratadas na canção em seu cotidiano, tais temas fazem parte de seu repertório sociocultural por meio de experiências mediadas, como a mídia, as redes sociais e os discursos circulantes. A mediação crítica do professor foi fundamental para problematizar essas questões, possibilitando aos alunos refletirem sobre realidades sociais distintas das suas e ampliarem sua consciência crítica.

3.4.4 Relevância dos resultados para diferentes dimensões

A pesquisa trouxe ganhos significativos em múltiplas dimensões:

- Para o pesquisador, representou um aprofundamento teórico-prático sobre a escuta crítica e sobre o papel da linguagem como construção social. O processo permitiu consolidar a identidade docente-pesquisadora, reforçando a importância da reflexão sistemática sobre a própria prática;
- Para os alunos, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências linguísticas e cidadãs, ampliando sua capacidade de interpretar discursos em inglês e posicionar-se criticamente diante de questões sociais;
- Para a instituição, a proposta demonstrou o potencial de integrar o ensino de língua inglesa à formação ética e crítica, fortalecendo a qualidade do processo educativo;
- Para a comunidade, o trabalho fomenta valores de empatia, respeito e responsabilidade social, ampliando o alcance do ensino de línguas além dos muros da escola;

- Para a comunidade acadêmica, o estudo contribui com evidências sobre a efetividade de práticas pedagógicas críticas no ensino de línguas adicionais, oferecendo um modelo replicável e ajustável a diferentes contextos.

3.4.5 Limitações e desafios

Entre as principais limitações do estudo, destaca-se o tempo restrito de implementação, o que impossibilitou um acompanhamento longitudinal dos efeitos da intervenção. Outro desafio foi a adaptação das atividades à realidade digital dos alunos, que em alguns momentos se dispersaram pelo uso de celulares durante a aula, embora isso também tenha permitido reflexões sobre a mediação tecnológica.

Além disso, a amostra reduzida de participantes (dois estudantes analisados mais detalhadamente) limitou a argumentação a favor dos resultados, ainda que tenha permitido uma análise qualitativa aprofundada. Por fim, reconhece-se que a proposta poderia ser ampliada com o uso de outras canções e gêneros multimodais, explorando diferentes vozes e perspectivas culturais.

3.4.6 Propostas para investigações futuras

Diante das descobertas desta pesquisa, vislumbram-se algumas possibilidades de investigação futura:

- Expandir o projeto *Songs That Speak* para outras turmas e faixas etárias, avaliando a eficácia da abordagem em diferentes níveis de proficiência;
- Investigar o impacto de múltiplas canções com temáticas sociais na formação crítica e identitária dos alunos;
- Integrar tecnologias digitais e produção multimodal (como podcasts, vídeos ou curtas) como extensão do trabalho com compreensão oral;
- Analisar de forma mais sistemática o papel da afetividade e da familiaridade cultural no engajamento durante atividades de escuta.

Essas possibilidades apontam para a continuidade do processo de reflexão docente e consolidam a perspectiva do professor como sujeito pesquisador de sua própria prática, capaz de construir conhecimento situado e transformador.

4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?

Encerrar este percurso formativo significa olhar para minha trajetória como professor-pesquisador com uma perspectiva mais crítica, consciente e transformadora. A experiência da pesquisa-ação desenvolvida com a sequência didática *Songs That Speak* me permitiu revisitar minhas concepções de ensino e repensar minha prática em sala de aula à luz das teorias estudadas ao longo do curso. Ao propor o desenvolvimento da compreensão oral crítica em língua inglesa por meio da música, descobri que ensinar diferente é, antes de tudo, escutar diferente, escutar o aluno, o contexto, as vozes sociais e as próprias inquietações que movem o ensino.

4.1 IDENTIDADE DOCENTE E O ENSINO NAS FRONTEIRAS

As leituras sobre identidade e interseccionalidade ajudaram-me a compreender que o espaço escolar é um lugar de múltiplas vozes e de fronteiras simbólicas, onde o professor e o aluno constroem identidades em movimento (Moita Lopes, 2006). Ser professor de inglês no contexto brasileiro é atuar nesse entrelugar: uma língua global, mas ensinada a partir de realidades locais, permeadas por desigualdades e tensões sociais. Essa consciência me levou a perceber que meu papel não é apenas ensinar estruturas linguísticas, mas criar espaços de diálogo intercultural, onde os alunos possam se ver como sujeitos de fala legítimos, independentemente de sotaque, origem ou nível de proficiência.

A música *“Where Is the Love?”* revelou-se um instrumento potente nesse sentido, pois trata de temas universais: amor, empatia, justiça, preconceito, que atravessam fronteiras linguísticas e culturais. Ao discutir esses temas em sala de aula, vi meus alunos se posicionarem criticamente, reconhecendo-se como parte de uma comunidade global. Essa experiência reforçou o que Dib *et al.* (2024) defendem: o ensino de línguas adicionais precisa considerar as vozes dos aprendizes, suas histórias e suas realidades, permitindo-lhes construir sentidos próprios no uso da língua.

4.2 O FAZER PEDAGÓGICO E O MITO DA LÍNGUA PADRÃO

Outro aspecto transformador desta trajetória foi repensar meu fazer pedagógico a partir do debate sobre a língua padrão e o falante nativo. Antes, eu me preocupava em aproximar meus alunos de um modelo idealizado de inglês “correto”, muitas vezes distante de suas possibilidades reais. As discussões do curso e as reflexões propostas por autores como Pennycook (2001) e Kumaravadivelu (2003) mostraram-me que a ideia de um falante nativo como referência universal é excludente e colonial, e que ensinar inglês na contemporaneidade implica questionar essas hierarquias linguísticas.

Durante a implementação do plano de aula, percebi que a autenticidade da experiência comunicativa é mais relevante que a correção formal absoluta. Quando os alunos expressaram ideias complexas em inglês, mesmo com pequenas falhas gramaticais, o foco estava no significado, não na forma. Essa mudança de perspectiva me fez compreender que ensinar diferente é valorizar o inglês como prática social, não como código fechado.

4.3 LÍNGUA, CULTURA E CRITICIDADE

O curso também me levou a refletir sobre a dissociação entre língua e cultura e a importância de um ensino crítico de línguas adicionais. Entendi que cada ato de fala carrega uma visão de mundo, e que ensinar uma língua é também ensinar a interpretar discursos, ideologias e valores. Ao trabalhar com “*Where Is the Love?*”, percebi o poder da música como texto cultural e social, um discurso que reflete o mundo e, ao mesmo tempo, o questiona.

Os debates em sala de aula mostraram que os alunos são capazes de ler o mundo criticamente, desde que tenham oportunidades significativas de interação e reflexão. Isso confirma o que Dib *et al.* (2024) e Pennycook (2001) defendem: o ensino de línguas não deve se limitar à comunicação instrumental, mas precisa promover a formação de sujeitos críticos e eticamente engajados. A canção, portanto, funcionou como ponto de partida para o desenvolvimento da empatia, da escuta e da sensibilidade social, aspectos que considero hoje tão importantes quanto a competência linguística.

4.4 O PROFESSOR-PESQUISADOR E O CICLO REFLEXIVO DA PESQUISA-AÇÃO

Ao longo do processo, percebi que a pesquisa-ação é, acima de tudo, uma metodologia de autoconhecimento profissional. Registrar observações, analisar falas e interpretar dados me permitiu compreender mais profundamente o impacto das minhas escolhas didáticas. Essa prática de observar, agir, refletir e replanejar constitui o que Dib *et al.* (2024) chamam de ciclo reflexivo, que sustenta o desenvolvimento contínuo do professor-pesquisador.

A experiência também me ensinou a enxergar o erro, tanto do aluno quanto do professor, como parte natural do processo de aprendizagem. As pequenas adaptações feitas durante a aula, ajustar perguntas e gerenciar o uso dos celulares, por exemplo, mostraram que a flexibilidade é uma competência essencial para o ensino crítico. Aprendi que ser professor-pesquisador é manter-se em constante movimento: observar, repensar e reconstruir a prática a partir da realidade.

4.5 BENEFÍCIOS, LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES FUTURAS

Os benefícios desse percurso foram múltiplos. Como professor, ampliei minha consciência teórica e minha sensibilidade pedagógica; como pesquisador, adquiri ferramentas metodológicas para compreender melhor os processos de aprendizagem; como sujeito, reencontrei o sentido ético e social de ensinar uma língua. Os alunos, por sua vez, ampliaram sua escuta e sua criticidade, tornando-se mais conscientes do papel da linguagem na construção da realidade.

Entretanto, reconheço limitações. O tempo reduzido para implementação impediu a aplicação de outras canções e o acompanhamento prolongado do desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a amostra pequena não permite generalizações, embora tenha possibilitado uma análise profunda e significativa. Pretendo, em futuras pesquisas, expandir o projeto *Songs That Speak* para outras turmas, incorporando múltiplos gêneros discursivos e mídias digitais, e explorando a produção oral e escrita como extensão da compreensão crítica.

4.6 ENSINANDO DIFERENTE: O QUE APRENDI

Ao final desta caminhada, compreendo que ensinar diferente significa romper com a ideia de que aprender inglês é apenas dominar estruturas. Significa transformar a sala de aula em um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de sentido. Significa reconhecer o potencial político e humano do ensino de línguas adicionais.

Ensinar diferente é escolher materiais que toquem o estudante, que o convidem a pensar sobre o mundo, como as canções, os textos e as vozes que falam de amor, de justiça e de esperança. É agir como mediador de experiências, não como transmissor de regras. É ensinar inglês, mas também ensinar a escutar o outro.

Assim, ao olhar para minha trajetória, percebo que o ensino de línguas pode ser uma forma de resistência e de transformação. E se hoje ensino de forma diferente, é porque aprendi a escutar mais, julgar menos e planejar com propósito, mantendo viva a convicção de que cada aula pode ser um pequeno gesto de mudança, para mim, para meus alunos e para o mundo.

REFERÊNCIAS

- BEDAIWY, Ali Ahmed Ali. Using the Interactive Approach to Develop College Students' EFL Critical Listening Skills. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, v. 46, n. 6, pt. 2, p. 33-51, 2022.
- DIB, Aline Provedel; SILVA, Marimar da; SALBEGO, Nayara Nunes; AMORIM, Telma Pires Pacheco. Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua. In: SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da (org.). *Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores*. Florianópolis: IFSC, 2024. p. 148–290. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 3 nov. 2025.
- FIELD, John. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUNAWAN, Aninda Putri; GUSTINE, Gin Gin; GUNAWAN, Muhammad Handi. Critical listening in higher education: Insights from Indonesian EFL learners. *English Review: Journal of English Education*, v. 11, n. 3, p. 675-686, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i3.8236>. Acesso em: [Inserir data].
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.
- ROST, Michael. *Teaching and researching listening*. 2. ed. London: Pearson Education, 2011.
- SILVA, Marimar da. *Conceitos e técnicas da pesquisa-ação*. 2023. 1 vídeo (4 min). Florianópolis: Canal Marimar da Silva, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zoEGp9oLM18>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- SOUZA, Ozamir Lima De; NASCIMENTO, Tassio Lessa Do. ESTADO DA ARTE: O USO DA MÚSICA PARA O ENSINO CRÍTICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA. *REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*, v. 8, n. 2, p. 1867-1883, 2024.

VANDERGRIFT, Larry; GOH, Christine C. M. *Teaching and learning second language listening: metacognition in action*. New York: Routledge, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-AULA APLICADO COM OS PARTICIPANTES A1 E A2

Questionário Pré-Aula – Conhecendo o Aluno

Descrição do formulário

O que você mais gosta nas aulas de inglês? *

Texto de resposta longa

O que você menos gosta nas aulas de inglês? *

Texto de resposta longa

Em qual habilidade da língua inglesa você sente mais facilidade? *

Falar (Speaking)

Entender a fala (Listening)

Escrever (Writing)

Ler (Reading)

Em qual habilidade da língua inglesa você sente mais dificuldade? *

Falar (Speaking)

Entender a fala (Listening)

Escrever (Writing)

Ler (Reading)

Como você prefere aprender inglês? *

a) Jogando e se divertindo

b) Fazendo atividades escritas

c) Falando e conversando

d) Assistindo vídeos ou ouvindo músicas

Outro: _____

O que poderia tornar nossas aulas mais interessantes e úteis para você? *

Texto de resposta longa

APÊNDICE B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PRÉ-AULA APLICADO COM OS PARTICIPANTES A1 E A2

