

Livia Musetti da Costa

Giving voice to learning: como uma sequência didática impactou a oralidade de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

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.

Orientadora: Marimar da Silva, Dra.

São José, SC

2025

O 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, 25 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br **MARIMAR DA SILVA**
Data: 25/11/2025 08:31:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marimar da Silva (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
gov.br **SAIONARA GREGGIO**
Data: 25/11/2025 14:59:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Saionara Greggio (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
gov.br **RAFAELA SILVA DE SOUZA**
Data: 25/11/2025 12:58:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Rafaela da Silva Souza (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o impacto de uma sequência didática no desenvolvimento da produção oral em inglês dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental 1. A pesquisa, de natureza aplicada, usou os procedimentos técnicos da pesquisa-ação e produziu uma sequência didática, como objeto de intervenção, que foi implementada com 27 alunos. Os dados foram gerados por dois momentos de roda de conversa sobre a pesquisa, no início e no fim da intervenção de ensino, registros de observação das aulas e reflexões em áudio da professora-pesquisadora, além das produções dos alunos durante a intervenção, e analisados qualitativamente. A análise dos dados indicou que a sequência didática implementada contribuiu para o desenvolvimento da habilidade oral em inglês dos alunos e aumentou sua confiança e motivação para aprender o idioma na escola. Os resultados sugerem que sequências didáticas tematicamente relacionadas à vida dos alunos, agregadas a atividades pedagógicas com características de jogos e aquelas nas quais o aluno aprende fazendo e criando, bem como dinâmicas variadas na sala de aula, tendem a ser eficazes para o ensino de inglês na escola. Entretanto, devido à amostra reduzida, sugere-se que a sequência didática seja replicada em outros contextos de ensino, visando corroborar ou refutar os resultados obtidos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ensino de Inglês. Sequência didática. Oralidade.

ABSTRACT

This study aims to investigate the impact of a didactic sequence on the development of the oral production in English of 27 4th-grade Elementary School students. The research, applied in nature, adopted the technical procedures of action research, and produced and implemented a didactic sequence as its object of intervention. Data were generated through two talking cycles about the research, conducted at the beginning and the end of the intervention, along with field notes on the lessons, audio reflections recorded by the teacher-researcher, and the students' productions during the intervention. The data were analyzed qualitatively. The analysis indicated that the implemented didactic sequence contributed to the development of students' oral skills in English and increased their confidence and motivation to learn the language at school. The results suggest that didactic sequences thematically related to students' lives, combined with game-like pedagogical activities and those in which students learn by doing and creating, as well as varied classroom dynamics, tend to be effective for learning English in school settings. However, due to the small sample, it is advisable to implement the didactic sequence in other school contexts, in order to confirm or refute the findings of the present study.

Keywords: Elementary Education. English Teaching. Didactic Sequence. Oral Skills.

SUMÁRIO

- 1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?**
- 2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?**
 - 2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA
 - 2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA
 - 2.2.1 Problema da pesquisa**
 - 2.2.2 Justificativa**
 - 2.2.3 Objetivos**
 - 2.2.4 Método da pesquisa**
 - 2.2.4.1 *Definição e caracterização da pesquisa-ação*
 - 2.2.4.2 *Participantes da pesquisa*
 - 2.2.4.3 *Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados*
 - 2.2.4.4 *Cronograma da pesquisa*
 - 2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
 - 2.3.1 **Fundamentação teórica da habilidade de produção oral**
 - 2.3.2 **Plano de aula da sequência didática**
- 3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?**
 - 3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA
 - 3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA
 - 3.3 AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS
 - 3.4 REFLEXÕES FINAIS
- 4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?**

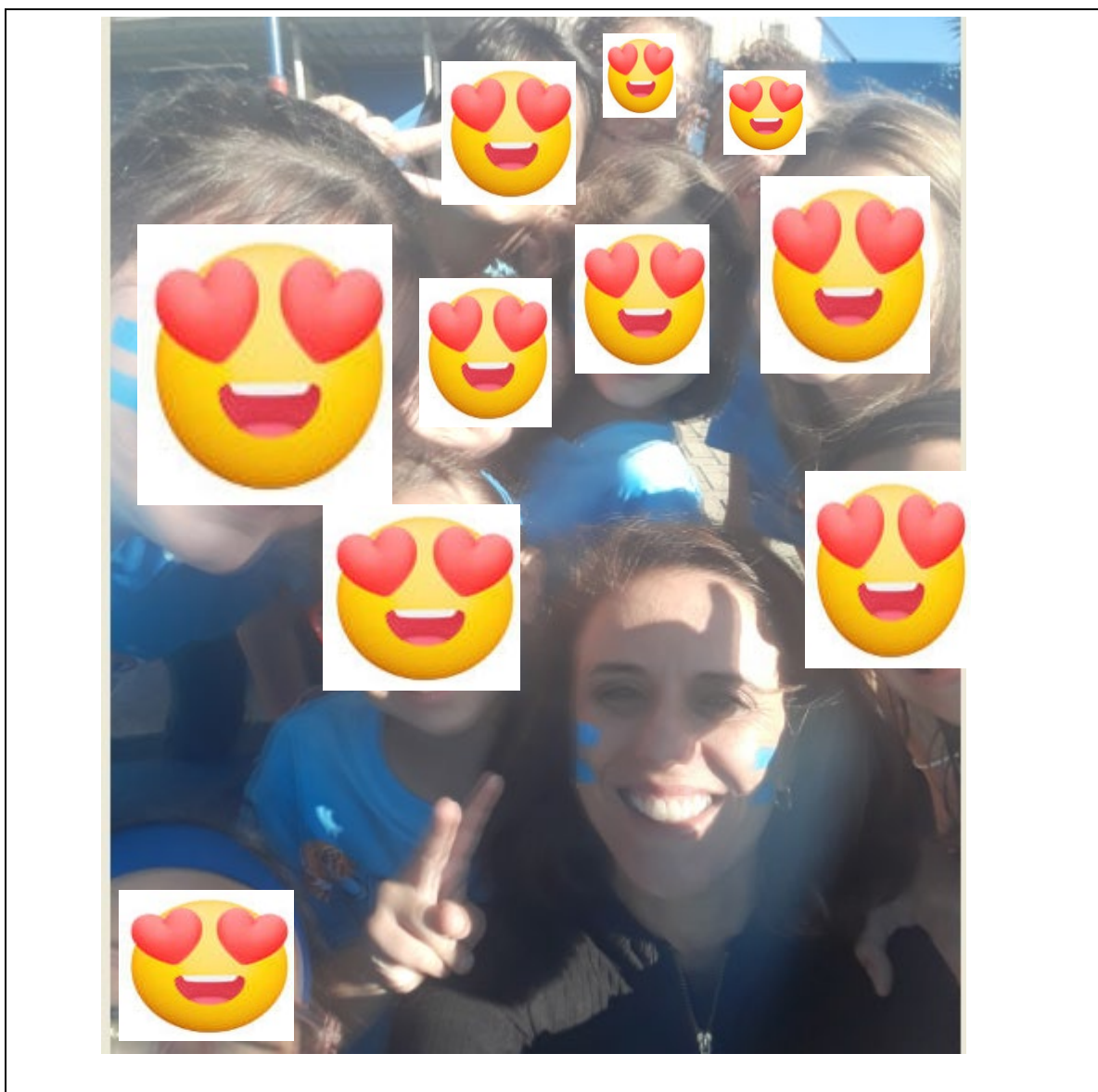
APÊNDICE A - roda de conversa

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Neste capítulo, apresento uma reflexão teoricamente embasada sobre questões relacionadas à construção da identidade do meu “eu professor” de língua adicional e como essa identidade se reflete na minha prática pedagógica.

Eu, professora



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

A imagem escolhida representa simbolicamente o percurso de construção do meu “eu professora”, um processo dinâmico e contínuo, marcado por aprendizagens, desafios e reconstruções identitárias. Assim como na imagem, que expressa movimento e multiplicidade, a identidade docente é construída ao longo do tempo, em diálogo com as experiências vividas e com os contextos sociais e institucionais nos quais o professor atua.

Conforme destaca Hall (1996, p.598 *apud* Machado *et al.*, 2024 p. 302): “A identidade não é fixa ou estável, mas fragmentada, constituída por identidades múltiplas e muitas vezes contraditórias e em constante fluxo.”

As leituras realizadas ao longo da formação reforçam que o “eu professor” é tecido nas interações entre o pessoal e o profissional. Ser professora não se limita ao domínio de conteúdos ou metodologias; é também um modo de se relacionar com o conhecimento, com os alunos e consigo mesma. Como visto em Machado *et al.*, (2024, p.310):

Nesse processo, perceberam que os professores pareciam estar falando não do seu conhecimento docente ou do seu contexto de trabalho, mas de como esses elementos estavam intimamente entrelaçados nas histórias sobre quem eles eram e sobre quem estavam se tornando, mas de como esses elementos estavam intimamente entrelaçados nas histórias sobre quem eles eram e sobre quem estavam se tornando. (Machado *et al.*, 2024, p.310)

Ainda como destaca Machado *et al.* (2024):

[...] a identidade profissional é composta e recomposta constantemente nas nossas experiências presentes - na convivência diária com as crianças, famílias, gestores e outros sujeitos, tanto dentro quanto fora do contexto da escola -, nas nossas experiências passadas - tais como nossa formação acadêmica e nossas experiências familiares, escolares e profissionais -, e nas nossas experiências futuras (Machado *et al.*, 2024, p.313).

Assim, entendo que o docente constitui-se em um processo de construção pessoal, em que o professor se forma e se transforma por meio da reflexão sobre sua própria prática. Essa compreensão evidencia que a docência é um espaço de autoconhecimento, em que o professor se observa, se questiona e se reinventa.

Dessa forma, ao refletir sobre minha prática e sobre a imagem escolhida, percebo que busco ser uma professora que cria vínculos genuínos com seus alunos. Tento agir com empatia, acreditando que a proximidade e a identificação fazem toda diferença no processo de ensino e aprendizagem. Entendo que o vínculo afetivo é fundamental para que os alunos se sintam acolhidos, confiantes e dispostos a se expressar, sobretudo no aprendizado de uma língua adicional.

Procuro, ainda, desenvolver aulas dinâmicas e alegres, trazendo o lúdico como elemento central das práticas pedagógicas. O jogo, a brincadeira e a criatividade tornam o aprendizado mais significativo e favorecem a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, acredito que uma aula viva e prazerosa pode transformar o modo como o aluno se relaciona com o conhecimento e consigo mesmo. Afirmação que corrobora com Machado *et al.* (2024, p. 315): “Isso quer dizer

que nossos valores, nossas experiências, nossas crenças etc. têm um impacto importantíssimo naquilo que fazemos em sala de aula.”

A imagem que representa minha trajetória profissional, portanto, reflete esse movimento constante de olhar para dentro e para fora: para minha própria prática e para o contexto em que estou inserida. Assim como o espelho, ela me convida a observar-me criticamente, reconhecendo minhas conquistas, mas também os aspectos que ainda posso aprimorar. Construir o “eu professora” é um exercício diário de reflexão, afeto e ação, um processo de tornar-se, no qual busco ser uma educadora que ensina e aprende simultaneamente.

A identidade docente não é um ponto de chegada, mas um percurso em construção permanente. Por isso, como afirma Machado *et al.* (2024):

É por isso que compreender nossas identidades profissionais é tão importante: à medida que nos tornamos mais conscientes daquilo que acreditamos, é possível trazer um olhar mais informado para a nossa prática, possivelmente ressignificando crenças e mitos que estruturam nosso fazer pedagógico (Machado *et al.*, 2024, p. 322).

Assim, é nesse percurso que encontro o sentido da minha profissão: ensinar com empatia, criar vínculos significativos e transformar a sala de aula em um espaço de alegria, aprendizagem e humanidade.

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

Nesta seção, descrevo os diversos aspectos que caracterizam o contexto onde foi realizada a minha pesquisa, os atores (professor e estudantes) e os documentos oficiais que regem o ensino de língua adicional na instituição.

Assim, com base no capítulo 1, intitulado “Paradigmas Norteadores da formação docente”, do livro do curso (Dellagnelo; Silva, 2024), no qual encontramos dados importantes sobre o professor pesquisador e o projeto de pesquisa, pode-se dizer que a escola escolhida para este trabalho é uma Escola de Educação Básica no interior de São Paulo.

Pensando no fator socioeconômico das famílias, por observação, pode-se dizer, que o público majoritário pertence à classe média alta, visto que a maior parte dos pais são graduados e trabalham em áreas que lhe proporcionam estabilidade financeira. Quanto à infraestrutura, é bem ampla, possui salas arejadas, todas com computador com acesso à internet e retroprojektor; laboratório de informática; pátio coberto; vasta área verde; quadras esportivas cobertas e descobertas; biblioteca; parquinho; refeitório; estacionamento; teatro; piscina e ambientes tecnológicos.¹

Em relação aos docentes de língua adicional, são quatro, uma que leciona na Educação Infantil, outra no Ensino Fundamental 1 e duas no Ensino Fundamental 2 e Médio. Todas graduadas em Letras com habilitação Português-Inglês, sendo que uma também possui habilitação em Espanhol. Por se tratar de escola privada, todas

¹Essas informações foram extraídas do *site* da escola, assim como as do PPP, porém não aparecem na seção de referências para manter o anonimato da Instituição participante da pesquisa.

são contratadas por meio de CLT. Três delas estão há mais de cinco anos no colégio e uma que está há quatro meses. Todas possuem mais de quinze anos de docência. (Comunicação pessoal, 2025)

O documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contexto deste estudo apresenta o estudante como protagonista no processo de construção do conhecimento. A proposta pedagógica visa o desenvolvimento integral dos sujeitos. A educação ofertada é global e integradora, atenta à dimensão afetiva, às relações fraternas e solidárias, bem como o respeito e a diversidade. Encontra-se sustentada nos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (Delors, *et al.*, 1998), relator da UNESCO para a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser.

Mais especificamente sobre o ensino aprendizagem de língua adicional, o colégio possui um programa bilíngue próprio. Por meio de projetos interdisciplinares, abordagens metodológicas diferenciadas e professores qualificados, o processo de aprendizagem da Língua Inglesa acontece de forma natural e real. Alinhado à Proposta Educativa da escola, os estudantes desenvolvem no programa bilíngue habilidades linguísticas, sociais e culturais a partir de uma carga horária diferenciada com três aulas semanais. Os alunos são imersos em um ambiente lúdico de práticas comunicativas que proporcionam o desenvolvimento das principais habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever.

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.

O texto intitulado “Paradigmas Norteadores da formação docente” (Dellagnelo; Silva, 2024) nos dá a base teórica, os princípios para entendermos o que executaremos nessa pesquisa. Primeiramente, nota-se que, segundo Telles (2005 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024, p.43),

a relação entre universidade e escola de Educação Básica devem funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos [para] desenvolver práticas de reflexão [...] de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Assim, esta atividade proposta nos auxilia a conhecer o contexto escolar e a comunidade em que está inserida. Permitindo-nos coletar e analisar dados em busca da melhoria da nossa prática pedagógica no próprio ambiente escolar. Dessa forma, o papel das instituições de ensino superior, no caso, o Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para Educação Básica, do IFSC, é nos mostrar os passos que devemos refletir e seguir para atingirmos nosso objetivo.

Ainda no texto “Paradigmas Norteadores da formação docente”, vê-se que Allwright (1983 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024) define a pesquisa centrada na sala de aula como aquela que tenta investigar o que acontece dentro da sala quando professor e alunos estão juntos. Vimos que isto pode ocorrer por meio da observação ou introspecção ou da combinação de ambas. Neste primeiro momento, foram utilizadas as duas. Para colher as informações, foi necessário fazer entrevistas, classificar os itens bem como fazer um registro escrito dos dados obtidos. Dessa forma, desenvolvendo a pesquisa-ação, estamos nos auto monitorando sobre o que está acontecendo na nossa sala, pois ao conhecermos melhor o contexto escolar e a comunidade na qual está inserida, estaremos conscientes da nossa situação e do nosso papel como agente nela (Elliot, 1976 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024).

Por fim, foi a partir da leitura do texto “Paradigmas Norteadores da formação docente” (Dellagnelo; Silva, 2024), que foi possível dar início à prática da pesquisa-ação. Por meio dele, nos foi oferecido o passo a passo para conhecermos o perfil da escola campo da pesquisa, bem como o contexto em que está inserida, fazendo-nos refletir sobre possíveis necessidades dentro deste contexto, visto que são estes dados coletados que guiam o nosso projeto de intervenção de ensino.

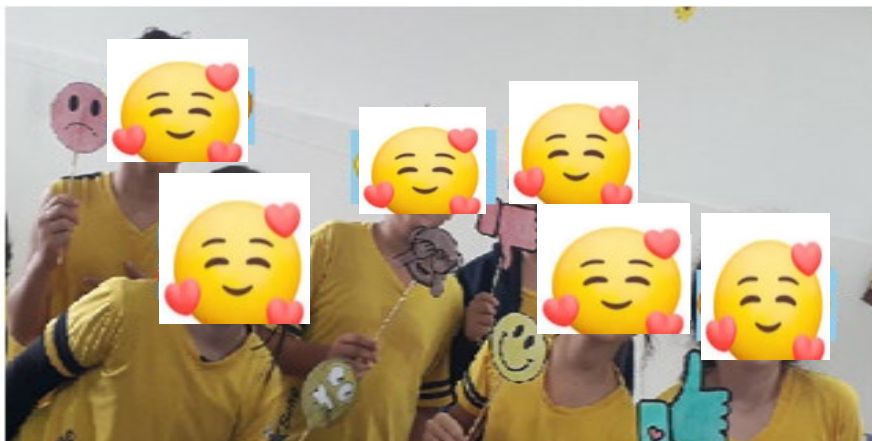
2.2.1 Problema da pesquisa

A aprendizagem de uma língua adicional, como o inglês, envolve diversas habilidades, entre elas a produção oral. No 4º ano do Ensino Fundamental, da escola deste trabalho de pesquisa, os alunos enfrentam dificuldades para se expressar verbalmente nessa língua. Essas dificuldades podem estar relacionadas à timidez, ao medo de errar, à falta de vocabulário ou à pouca exposição da língua falada no cotidiano escolar. Além disso, o foco em atividades escritas em algumas aulas e/ou o número de alunos podem limitar as oportunidades de prática oral.

Para ajudar os alunos a superarem as barreiras, torna-se essencial criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a comunicação e o uso do inglês de forma natural e prazerosa. A atuação do professor rege esse processo. É importante que incentive a participação de todos, valorize as tentativas de fala e crie situações em que o inglês seja usado de maneira contextualizada e significativa. Segundo o texto “Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino de aprendizagem de línguas” (Dib *et al.*, 2024, p. 246): “cabe ao professor descobrir quais são os conhecimentos que podem interferir positivamente (ou não) no desenvolvimento da comunicação oral”. É fundamental que o professor crie um ambiente propício e ofereça os recursos necessários para que o aluno tenha um bom desempenho e alcance sucesso nas interações comunicativas, tanto em sala de aula quanto fora dela. Para isso, é essencial entender o processo de aprendizagem do aluno.

Dessa forma, com o intuito de conhecer melhor as aspirações dos alunos bem como suas barreiras para desenvolver a oralidade de língua adicional, foi aplicado um instrumento de coleta de dados. Em uma roda de conversa (Apêndice A), os alunos, cujos rostos foram cobertos para manter seu anonimato, responderam a um total de dez perguntas sobre os sentimentos, suas motivações e apreensões nas aulas de Inglês, sendo oito de múltipla escolha e duas dissertativas. As questões foram elaboradas de forma simples e acessível, respeitando a faixa etária e o nível de conhecimento dos participantes. As alternativas oferecidas buscavam captar tanto aspectos afetivos quanto cognitivos da experiência com a língua inglesa. Durante o encontro, os estudantes mostraram placas com *emojis* que melhor representavam suas escolhas, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1: Roda de Conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Além de os alunos descreverem suas aspirações sobre a língua adicional, depositando-as em uma caixa lúdica, conforme mostra a Figura 2:

Figura 2: Caixa lúdica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Todas as perguntas aplicadas podem ser vistas no Apêndice A.

As respostas foram registradas individualmente e analisadas de forma qualitativa e quantitativa, buscando identificar padrões, interesses e dificuldades. Essa proposta de instrumento de coleta de dados para pesquisa foi pensada para melhor se adequar à faixa etária dos estudantes do 4º ano, compreender suas dificuldades para falar em inglês a partir da sua própria perspectiva, além de buscar ideias para práticas pedagógicas que se alinhem mais a sua forma de aprender e venham a melhorar a produção oral em inglês. Com um ensino mais dinâmico, afetivo e interativo, existe a possibilidade de desenvolver a oralidade de forma gradual, tornando o aprendizado mais eficaz e prazeroso para os estudantes.

2.2.2 Justificativa

A oralidade desempenha um papel central na aquisição de uma segunda língua, especialmente em contextos educacionais que buscam promover o uso

significativo do idioma em situações autênticas de comunicação, conforme Moreira (2022), que reporta a implementação de um projeto de investigação-ação numa turma de 3º ano, tendo como objetivos conhecer as atitudes das crianças face à comunicação em sala de aula, fomentando a autenticidade da produção oral, além de promover a autorregulação da aprendizagem em atividades de comunicação oral e avaliar o impacto dessas nas capacidades e atitudes das crianças. Foram feitas sequências didáticas para desenvolver a comunicação oral autêntica e, como forma de avaliação do projeto na turma, foram analisados questionários de auto regulação, além de uma carta escrita à professora. O resultado foi promissor, visto que os alunos demonstraram-se entusiasmados e confiantes durante as atividades propostas, sendo perceptíveis as melhorias que os alunos se comunicam em Inglês. Assim, entendeu-se neste trabalho que “a oralidade seja promovida em situações realistas do uso da língua, como forma de motivar os alunos e desenvolver as suas competências de comunicação” (Moreira, 2022, p. 06).

Ao chegar no 4º ano, os alunos passaram pelos primeiros contatos com a língua adicional, apresentando maior autonomia na expressão oral. Essa fase pode ser, portanto, estratégica para observar como os estudantes internalizam estruturas linguísticas, ampliam seu vocabulário e aplicam a língua em interações reais. Analisar essa etapa permite identificar avanços, dificuldades e estratégias pedagógicas que favoreçam a consolidação da competência comunicativa. Situação também vista em Soares (2024 s.p):

O ensino de inglês no 1º ciclo do Ensino Fundamental representa um terreno fértil para a construção das bases linguísticas e cognitivas das crianças. Nesse contexto educacional, a competência oral se destaca como um pilar essencial, exercendo influência decisiva no desenvolvimento linguístico e no processo de aprendizagem dos alunos.

Este trabalho não visa apenas reconhecer a relevância intrínseca da oralidade, mas compreender como sua valorização pode transformar o processo educacional. Não nos fornece somente uma análise teórica, mas enriquece as abordagens pedagógicas, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Programas bilíngues têm relevância no cenário educacional brasileiro e há demanda crescente por estudos que avaliem de forma crítica e sistemática os

resultados desses programas, especialmente no que diz respeito às habilidades orais. Com base no contexto, buscamos oferecer subsídios teóricos e práticos que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, formação docente e elaboração de materiais didáticos adequados às necessidades dessa faixa etária. Pena *et al.* (2023) propõem uma reflexão sobre suas abordagens metodológicas envolvendo a tecnologia no ensino do idioma inglês em Colégios Bilíngues, trazendo à tona diversos aspectos e percepções acerca do objeto observado em uma experiência inovadora.

Esse trabalho descreve o comportamento de 27 alunos do 4º ano da Educação Básica em uma escola privada do Estado de São Paulo, onde foi elaborado um questionário com 08 perguntas de múltipla escolha e 02 descritivas apresentado em sala, de forma lúdica. A grande maioria dos alunos se dizem felizes em aprender a língua inglesa, no entanto pôde-se observar uma grande variação nas respostas sobre a forma de se trabalhar o conteúdo de maneira mais dinâmica e agradável. Visando discutir novas formas efetivas que possam tangenciar práticas ao uso da comunicação oral entre os estudantes, melhorando, assim, as barreiras que os dificultam a falar em Inglês, a análise desse questionário se torna relevante, bem como a criação de um plano de aula e sequência didática que os motive a se comunicar oralmente na língua adicional na sala de aula.

2.2.3 Objetivos

Levando em consideração que os estudantes do 4º ano têm dificuldade de se comunicarem oralmente em língua adicional, os objetivos pretendidos são:

Objetivo Geral:

Investigar o impacto de uma sequência didática no desenvolvimento da produção oral em língua inglesa de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, matriculados em um programa bilíngue, de uma escola da rede particular de ensino.

Objetivos Específicos:

1. Identificar as principais dificuldades/barreiras enfrentadas pelos alunos participantes para falar em inglês.
2. Levantar estratégias pedagógicas/dinâmicas que contribuam para o aprimoramento da produção oral dos participantes.

3. Elaborar e implementar uma sequência didática voltada ao desenvolvimento da produção oral dos alunos participantes.
4. Avaliar a implementação da sequência didática.

2.2.4 Método da pesquisa

Nesta subseção apresento a definição e caracterização da pesquisa, os **participantes e o cronograma da pesquisa.**

2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

Em vídeo sobre a perspectiva histórica da formação de professores de línguas no Brasil, Silva (2022) apresenta dois paradigmas que vêm guiando a formação desses profissionais: o de Transmissão de Conhecimento e o de Construção de Conhecimento. O primeiro contém dois modelos de formação: o por observação e o por transmissão com base na ciência. O modelo por observação esteve vigente até a Segunda Guerra, o saber era aprendido por meio da observação do mestre no seu fazer pedagógico. O professor aprendiz observava na prática um mestre mais experiente. Os saberes eram aprendidos e transmitidos sucessivamente. No entanto, com o avanço da ciência, esse modelo cai em desuso e, após a Segunda Guerra, entra em vigor o modelo de Transmissão de Conhecimento com base na ciência. Nesse modelo, o fazer pedagógico fica amarrado ao conhecimento científico, o professor, nada mais é, que um reproduzidor de conhecimento produzido por outros.

Com o passar do tempo, comenta a autora, é percebido que não existe um único método que se adapte a todos os contextos de ensino. Dessa forma, uma revisão de paradigma acontece, passa da transmissão para a construção do conhecimento, da repetição de padrões para a reflexão sobre padrões, do científico para o prático e científico. Assim, em 1990, surge o modelo reflexivo de formação de professor. Entende-se que é preciso entrar e estar na escola sob um olhar investigativo crítico, para que ocorra o planejar de um ensino voltado para aquele contexto. O professor precisa estar em constante processo de aprendizagem, visto que o contexto escolar é fluido e mutável.

A autora conclui que o modelo reflexivo-crítico de formação de professor é o proposto neste Curso de Especialização em Língua Estrangeira (LE), pois não pré-

determina o que o professor vai aprender, mas que busca, por meio da pesquisa-ação, trazer os fundamentos base para que este possa se engajar em um processo de autoformação continuada. Alinhado ao pensamento de Underhill (1989 citado por Silva, 2022), o curso leva os professores em formação a perceberem que “fazer as mesmas coisas com uma consciência diferente, pode fazer mais efeito do que fazer coisas diferentes com a mesma consciência”.

Com essa citação, somos incentivados a refletir nas nossas ações em sala de aula e a colocarmos em prática a pesquisa que nos é indicada: a pesquisa-ação. Trata-se de uma técnica de automonitoração do que está acontecendo em sala de aula. Segundo Elliot (1976 citado por Silva, 2022), a pesquisa-ação é “o processo através do qual uma pessoa torna-se consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela”.

Para esse fim, usamos instrumentos de pesquisa típicos da antropologia social. Como exemplos desses instrumentos, temos as notas de campo que podem ser feitas pelo próprio professor ou um colega observador; os diários feitos pelos estudantes e professores; as entrevistas com outros professores e alunos da turma, além das atas de reuniões e conselhos de classe, que quando analisados nos ajudam a entender melhor o que ocorre em nossa sala de aula.

Por fim, a autora também nos indica um roteiro com os procedimentos de pesquisa. Primeiro, temos a familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa. Em seguida, o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem através de diferentes ferramentas para geração de dados; os próximos itens são a negociação da questão a ser investigada e a negociação dos instrumentos de pesquisa a serem usados pela geração de dados; o quinto procedimento é a pesquisa-ação na prática, a geração de dados; e, por último, a escrita do relatório da pesquisa e a apresentação do portfólio em seminário ao final do curso para socialização e publicação do conhecimento produzido. Vale ressaltar que, no nosso curso de especialização, o roteiro termina na apresentação e publicação do portfólio, mas a pesquisa-ação leva a um processo de formação contínua, podendo ser retomada pelo professor-pesquisador.

Assim, a abordagem metodológica deste estudo é a pesquisa-ação, que Allwright (1983 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024) considera como aquela que tenta investigar o que acontece dentro da sala de aula. No entanto, esta não é vista

apenas como cenário da investigação, mas como objeto de investigação. Colocando de outra forma, para Elliot (1976 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024) a pesquisa-ação, pode ser entendida como uma técnica de automonitoração, ou seja, o professor se torna consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela (Dellagnelo; Silva, 2024).

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo investigar o impacto de uma sequência didática no desenvolvimento da produção oral em língua inglesa de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, matriculados em um programa bilíngue, de uma escola da rede particular de ensino.

2.2.4.2 *Participantes da pesquisa*

Os participantes da pesquisa foram 27 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada no interior do Estado de São Paulo, com idades entre 9 e 10 anos, que faziam parte do Programa Bilíngue implementado pela própria rede escolar no momento da pesquisa. Vale ressaltar que o referido programa tem carga horária de três aulas semanais e que o número de participantes pode sofrer alterações ao longo do processo devido a novas inscrições e transferências.

O nível de conhecimento da língua inglesa dos alunos era heterogêneo. A maioria dos participantes possui conhecimentos gerais de gramática e vocabulário, mas apresentam dificuldade em comunicação oral. Alguns alunos se destacavam por conta de cursos extracurriculares.

Com base no instrumento inicial de coleta de dados, os estudantes dessa turma demonstraram estar felizes nas aulas de Inglês. No entanto, alguns relataram vergonha ao se expressarem na língua. A maioria tinha motivação pessoal para aprender o idioma: viajar para outros países, mais especificamente, conhecer o parque temático da *Disney*. Músicas, vídeos e jogos, especialmente de perguntas e respostas, surgiram no questionário inicial como suas formas de aprendizagem favoritas. Outros acreditavam que a melhor maneira de se aprender outra língua é com a ajuda da professora e da interação com os colegas, mas mencionaram também a facilidade em usar aplicativos de idiomas para complementar seus estudos.

Etapa 2		X								
Etapa 3			X							
Etapa 4				X						
Etapa 5				X						
Etapa 6						X				
Etapa 7							X			
Etapa 8								X		
Etapa 9									X	
Etapa 10										X
Etapa 11										X
Etapa 12										X

Fonte: Docentes Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica

Legenda:

Etapa 1 - Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.

Etapa 2 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

Etapa 3 - Aplicação do instrumento de coleta de dados inicial aos participantes da pesquisa.

Etapa 4 - Elaboração da Sequência Didática para implantação.

Etapa 5 - Elaboração do plano de aula da Sequência Didática.

Etapa 6 - Implementação da Sequência Didática

Etapa 7 - Aplicação do instrumento de coleta de dados final aos participantes da pesquisa.

Etapa 8 - Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Etapa 9 - Fechamento da escrita do Portfólio.

Etapa 10 - Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.

Etapa 11- Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.

Etapa 12 - Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção teoricamente embasada no contexto escolhido para a pesquisa: o plano de aula com a sequência didática

incluída nos procedimentos metodológicos, com base no problema da pesquisa: aprimorar a produção oral em inglês de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

2.3.1 Fundamentação teórica da habilidade de produção oral

A produção oral desempenha um papel fundamental na interlocução. No contexto das práticas pedagógicas, é essencial promover o desenvolvimento do aluno em uma nova língua de maneira significativa e criativa. Na perspectiva de Ausubel (1982, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 245-246) “quanto mais relevante e significativo for o que aprende, mais fácil será a transferência desse conhecimento para outras situações”.

Para isso, foram desenvolvidas atividades sobre o tema “*Stay Healthy*”, uma sequência didática de oito aulas e seus respectivos planos de aula, partindo da orientação de Marques (2011 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 248), que nos alerta sobre a elaboração das atividades pedagógicas. Para a autora, elas devem:

Ter um propósito semelhante às atividades que o aluno desenvolve na vida real; 2. Ser desafiadoras e ao mesmo tempo encorajadoras, no sentido de o aluno se sentir seguro para arriscar a produzir a língua falada; 3. Ser interativas; 4. Abordar gêneros textuais que sejam úteis aos alunos fora da sala de aula.

Sendo assim, o plano a seguir procura seguir os processos de aprendizagem também sugeridos por Marques (2011 *apud* Dib *et al.*, 2024). Para ela, primeiramente ocorre a conscientização, momento no qual o aluno é apresentado ao conhecimento novo. Em seguida, acontece a apropriação, momento em que o aluno integra o conhecimento novo ao prévio e, por último, a autonomia, momento no qual o aluno usa autonomamente os conhecimentos apropriados.

Tendo essas questões em mente, apresento o plano de aula proposto para aprimorar a produção oral de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada no interior de São Paulo, visando não somente à avaliação do resultado, mas também do empenho, do comprometimento e do envolvimento do aluno, observados antes, durante e depois das produções.

2.3.2 Plano de Aula da Sequência Didática

Neste momento apresento a Sequência Didática que planejei para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de desenvolver a oralidade em Língua Inglesa, por meio de atividades significativas e progressivas ao longo de oito aulas. A Sequência Didática foi composta por atividades sugeridas pelo material didático adotado pela escola e atividades elaboradas por mim a partir do perfil dos alunos participantes da pesquisa. As propostas envolvem jogos, diálogos guiados, uso de imagens e práticas colaborativas, favorecendo a interação, a construção de vocabulário e a confiança dos estudantes ao falar. Baseei-me no princípio da aprendizagem significativa, considerando o repertório e o cotidiano das crianças, de modo a tornar o processo motivador e contribuir para uma comunicação oral mais autônoma e espontânea.

Dados de identificação do contexto

Série/Turma: 4º ano - Ensino Fundamental 1

Componente Curricular: Inglês

Duração da aula: 50 minutos

Dia da semana: Terça-feira, 12 de agosto de 2025

Tema da sequência didática: *Stay Healthy*

AULA 1

Conteúdo comunicativo: *What's the matter? I'm not very well; I'm sick...; I have a cold, a cough, a stomachache, a headache, a temperature, and a toothache.*

Objetivo da aprendizagem: O aluno deverá realizar diversas atividades ao longo da aula para entender e conversar sobre problemas de saúde comuns.

Materiais e recursos: livro didático, *flashcards* com partes do corpo e imagens de pessoas com problemas de saúde comuns, áudio do exercício, computador e projetor, lápis e borracha.

Procedimentos metodológicos:

A professora inicia a aula revisando as partes do corpo humano para reforçar a compreensão das palavras: *I have a cold, a stomachache, a headache, a temperature, a toothache.* Para isso, desenvolve os seguintes procedimentos:

1. **Atividade de revisão:** execução da brincadeira A professora diz: '*Let's play: Touch your... (head, knee, toes, mouth, eyes, nose, ears)*'.²

- Primeiramente, a professora modela a atividade, exemplificando o que será feito. Para isso, aponta para as respectivas partes do corpo e diz: *Touch your head, knee, toes, mouth, eyes, nose, ears*.
- Depois, solicita um aluno voluntário para dar o mesmo comando: *Touch your head*, e os outros alunos e a professora indicam a parte do corpo com as mãos. Os mesmos procedimentos devem ser repetidos até os alunos se apropriarem do vocabulário trabalhado.

2. **Apresentação do vocabulário novo:** atividades diversificadas sobre partes do corpo humano (*stomach and back*).

- A professora aponta para o seu próprio estômago e costas ou mostra as imagens da Figura 3 e diz: '*Look! 'stomach' and 'back'*', e pede para os alunos repetirem essas palavras novas. Ela também pode pedir para os alunos apontarem para essas partes no seu próprio corpo e/ou falarem as palavras novas e as anteriores sobre o corpo humano ou solicitar voluntários para essa ação.

Figura 3: Aula 1, apresentação do vocabulário novo



Fonte: Flashcards do material didático, Wright *et al.* (2024, s.p)

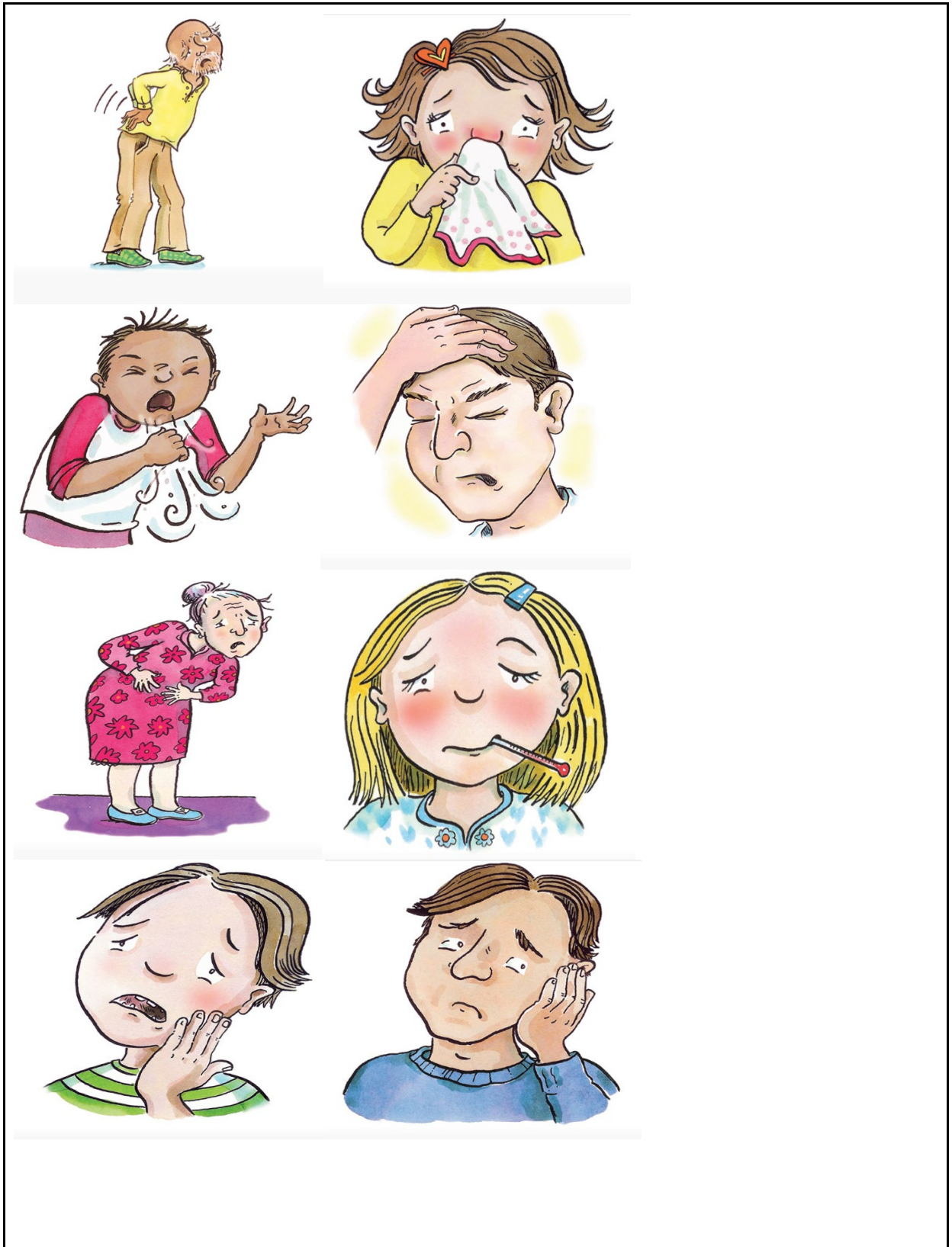
² Optou-se por redigir a sequência didática em terceira pessoa, considerando que este trabalho será disponibilizado na plataforma EduCapes.

- Como reforço, a professora pode preparar a seguinte atividade: Tiras de cartolina escritas com as partes do corpo. As tiras devem ser colocadas de cabeça para baixo na mesa do professor. O aluno voluntário pega a palavra, fala em voz alta '*Touch your stomach ...*' e os colegas, todos de pé, repetem e indicam com a mão a parte mencionada. Caso um aluno erre a indicação da parte do corpo, deverá sentar. Para isso, a professora fica de observadora. Essa atividade pode ser repetida até que nenhum aluno erre a indicação das partes do corpo. Terminada a atividade, a professora parabeniza os alunos: '*Well done!*' *Great job!*'

3. **Apresentação do vocabulário dos problemas de saúde:** *flashcards* para apresentar as doenças *cold*, *stomachache*, *headache*, *temperature*, *toothache*, conforme a Figura 4.

- Os procedimentos para a apresentação e memorização do vocabulário novo podem ser os mesmos indicados para a revisão das partes do corpo e/ou apenas alguns deles.

Figura 4: Aula 1, apresentação do vocabulário sobre doenças comuns



- Terminada a apresentação do vocabulário, a professora parabeniza os alunos e os prepara para a atividade de compreensão textual: *'Well done! Great job! Now let's work on our book'*.

4. Desenvolvimento da atividade de compreensão textual.

- Nesse momento, a professora pede para os alunos abrirem o livro na página 46, dizendo: *'Open your books on page 46'*.
- Feito isso, projeta a imagem do exercício 1 do livro na lousa, conforme indica a Figura 5, e pergunta: *Who are they?* (Resposta esperada: *Scott, Sally e Aunt May (doctor)*) e *Where are they?* (Resposta esperada: *In the hospital*).

Figura 5: Aula 1, imagem da atividade 1 do livro texto



Fonte: Wright (2024, p. 46)

- A professora confirma as respostas dadas dizendo: *'That's correct. They are Scott, Sally and Aunt May, the doctor'*.
- Depois, convida os alunos a ouvirem o áudio da atividade 1 para responder no livro as questões relacionadas à conversa dos personagens no livro, dizendo: *'Now, let's listen to the audio...'*. Dito isso, a professora lê a atividade do livro, verifica se os alunos entenderam o que é para ser feito, estabelece o tempo da atividade, dizendo: *'You have 5 minutes to answer the activity'*. Então, coloca o áudio da atividade 1, os alunos escutam e respondem no próprio livro:

1. *Where are Sally and Scott?*(Resposta esperada: *In the hospital*)
2. *Who's the doctor?* (resposta esperada: *Aunt May*)
3. *Is Sally hot?* (Resposta esperada: *Yes, she is.*)
4. *Is Scott sick?* (Resposta esperada: *No, he isn't*)

- Terminado o tempo da atividade, a professora faz correção na lousa chamando voluntários para escreverem. Por fim, parabeniza os alunos: *'Well done!' Great job!* Em seguida, os alunos serão conduzidos para a atividade de produção oral, dizendo: *'Now, it's time to practice'*

5. Atividade de produção oral. Prática comunicativa sobre o tema 'Problemas de saúde comuns'.

Nesse momento a professora divide a sala em duplas, um aluno faz mímica de um dos problemas estudados ao mesmo tempo que pratica o diálogo escrito na lousa com um colega:

A: How are you?
B: I'm not well. I'm sick
A: What's the matter?
B: faz a mímica (I have a)
A: You have a....

- A professora verifica se os alunos entendem o diálogo escrito na lousa, lendo pausadamente cada frase e pergunta para os *helpers* do dia : 'O que 'A' perguntou para 'B' na frase *'How are you?'* O que 'B' respondeu na frase: *'I'm not well. I'm sick'*? E, assim, sucessivamente com as demais frases. A cada resposta, a professora confirma ou não o que foi dito pelos alunos e diz: *'That's correct'*. *'Very good'*, e reforça, em português, o significado de cada frase do diálogo. Nesse momento, a professora também pode solicitar que os alunos repitam cada frase depois dela, chamando a atenção para a entonação de cada frase.

- Depois, chama um aluno voluntário e modela o diálogo escrito na lousa com ele. Feito isso, pergunta se os alunos têm alguma dúvida, dizendo: *'Any question?'*. Se todos entenderem, as duplas devem iniciar a atividade. Nesse momento, a professora observa a pronúncia dos alunos e dá assistência se necessário.
- Na sequência, a professora solicita a troca de pares, dizendo *'Change pairs'*. *'Let's say the dialogue again with a new friend'*. Os alunos procuram outros pares para praticar mais uma vez. Se for necessário, pode haver mais trocas de duplas. Terminada a atividade, a professora parabeniza os alunos: *'Well done!'* *'Great job!'*

6. Atividade de compreensão oral.

- Para realização da atividade 3, a professora divide a sala em grupos, todos ouvem o áudio proposto com os comandos e a professora aponta para o grupo que deve fazer aquele movimento, por exemplo: *You have a headache*. Terminada a atividade, a professora parabeniza os alunos: *'Congratulations!'* *'I'm very proud of you'*, *'I'm very happy with you today'*.

Transcrição do áudio: *You have a headache. You have a temperature. You have a toothache. You have a stomachache. You have a cough. You have a cold.*

- Depois, indica a tarefa para casa dizendo: *'Pay Attention! Homework!'* A professora escreve na agenda digital e encaminha a todos. Caso não seja possível, os alunos devem anotar no caderno. A professora conclui a aula se despedindo: *'See you next class'*. *'Have a good day'*.

Tarefa para casa: Para fixar o vocabulário trabalhado, a professora pedirá duas atividades para serem feitas em casa.

Atividade 1: No livro de tarefas, observe a imagem do corpo de um garoto e escreva o nome das partes nos locais corretos (Figura 6).

Figura 6 : Aula 1, imagem tarefa de casa página 46

5 Stay healthy

1 Look and write the words.

ear tooth back stomach head foot hair
eye mouth shoulder nose hand leg arm



Fonte: Wright et al. (2024, p. 46)

Atividade 2: No livro de tarefas, página 46, observe as imagens do exercício 2 e escreva o nome das doenças (Figura 7).

Figura 7: Aula 1, imagem da atividade 2 da tarefa de casa, página 46

2 Complete the sentences.

temperature toothache stomachache cold headache cough

1 I have a <u>cold</u> .	2 I have a _____.	3 I have a _____.
4 I have a _____.	5 I have a _____.	6 I have a _____.

Fonte: Wright et al. (2024, p.46)

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho e engajamento nas atividades propostas para a aula 1.

Gabarito das atividades:

Atividade 1: 1 *They are at the doctor / at the hospital;* 2. *The doctor is Aunt May;* 3. *Yes, she is;* 4. *No, he isn't.*

Atividade 3: *You have a headache; You have a temperature; You have a toothache; You have a stomachache; You have a cough; You have a cold.*

AULA 2

Duração da aula: 50 minutos

Dia da semana: Quarta-feira, 13 de agosto de 2025

Conteúdo comunicativo: *What's the matter (with him/her/them/you)? backache, earache, hurt*

Objetivo da aprendizagem: conversar e escrever sobre doenças comuns

Materiais e recursos: livro didático, áudio do exercício, computador e projetor, vídeo, lápis e borracha.

Procedimentos metodológicos:

1. **Atividade de revisão:** A professora inicia a aula explicando aos alunos que eles assistirão a um vídeo para lembrarem as doenças comuns vistas na aula anterior e ressalta que eles devem anotar no caderno todas que identificarem. Se necessário, a escrita pode ser feita em Português.
 - Assim, a professora projeta o vídeo *Health Problems* <https://www.youtube.com/watch?v=5xZYFPJ0fps> e diz: *'Let's watch it and pay attention to the illnesses!'*
 - Em seguida, a professora propõe à sala a brincadeira *Hangman*. Para isso, divide a turma em dois grupos. Os alunos do grupo A escrevem uma das palavras do vocabulário visto no vídeo e um representante do grupo B vem ao quadro para escrever as letras enunciadas em Inglês pelos colegas do seu grupo.
2. **Atividades para fixação do vocabulário:** atividades diversificadas sobre problemas de saúde comuns.

A professora projeta o livro digital na lousa e pede para que os alunos abram o material didático na página 47 (Figura 8) dizendo: *'Class, please, open your books on page 47.'*

Figura 8: Aula 2, fixação do vocabulário, p. 47



Fonte: Wright et al. (2024, p. 47)

- Os estudantes observam as imagens e a professora relembra cada uma perguntando: “*What’s the matter in letter a?*” Repete a pergunta com as demais letras.
- A professora explica que eles ouvirão o áudio baixo com a mesma pergunta e eles devem identificar a ordem das imagens marcando os números de 01 a 08 na imagem correspondente. Para isso a professora diz: ‘*Let’s listen and number it*’.

Transcrição do áudio:

Girl: What’s the matter?

Boy: Oh, I have a headache.

Boy: What’s the matter with you?

Boy and Girl: We have colds.

Man: What’s the matter with him?

Girl: He has a cough.

Man: What’s the matter with them?

Girl: They have a temperature.

Woman: What’s the matter with your grandfather?

Boy: He has a backache.

Woman: What’s the matter with your dad?

Boy: He has a toothache.

Man: What’s the matter with your grandmother?

Girl: She has a stomachache.

Woman: What’s the matter with your mom?

Boy: She has an earache.

- Ao término do áudio, a professora convida alguns alunos para ajudá-la a realizar a correção oralmente. A professora parabeniza os alunos e os prepara para a atividade de comunicação oral: *'Well done!' 'Great job!' 'Now let's play!'*

3. Desenvolvimento da atividade de produção oral. Prática comunicativa sobre o tema 'Problemas de saúde comuns'

- A professora explica aos estudantes que eles irão brincar de mímica e propõe meninas contra meninos. Antes de começar, ela convida um menino para vir à frente e diz no ouvido dele uma das imagens trabalhadas na atividade anterior. O aluno, então, faz mímica para os colegas e a professora, então, pergunta: *'What's the matter with him?'* Depois, repete, escolhendo uma menina que também deve fazer a mímica. A professora, agora, questiona: *'What's the matter with her?'* Feito isso, a professora se dirige aos alunos e pergunta se perceberam alguma diferença nas duas perguntas. Ela aguarda a resposta correta, parabeniza: *'Perfect! Very good!'* e reforça dizendo: *'That's it: him is for boy and her is for girl'* e finaliza pedindo para o menino e a menina fazerem a próxima mímica juntos. Em seguida, ela pergunta para a sala: *'And now? What's the matter with them?'* Tem diferença também? Espera novamente pela resposta certa, parabeniza e enfatiza: *'That's correct! them is for two or more people together. So, now it's your turn. Let's play!'* A sala, então, começa a disputa!
- Ao término da brincadeira, a professora pede aos alunos para olharem a caixa de palavras da atividade 2 e convida dois alunos para lerem os "speech bubbles" (Figura 9).

Figura 9: Aula 2, imagem da atividade 2 do livro

2 Make sentences. Say the letter.

He	has have	a toothache.	an earache.
She		a backache.	a temperature.
They		a stomachache.	a cold.
		a headache.	a cough.

She has an earache.

d

Fonte: Wright et al. (2024, p. 47)


- Feito isso, a professora explica aos estudantes que os ‘*speech bubbles*’ são exemplos do que eles farão nesta atividade. Ela mostra que um aluno forma uma frase correspondente a uma das imagens vistas na atividade anterior e o seu par terá que dizer qual a letra da imagem. Neste momento, a professora divide a sala em duplas para execução da atividade e passeia pela classe checando se a produção oral está acontecendo dentro do esperado e parabenizando o desenvolvimento dos alunos dizendo: ‘*That’s it! Perfect! Congratulations!*’ Em seguida, eles serão conduzidos à atividade de compreensão textual.

3. Atividade de compreensão textual


- Os alunos continuam em pares. A professora, agora, conduz a leitura dos textos da atividade 3 (Figura 10) pedindo para que eles façam uma leitura silenciosa grifando as doenças que reconhecerem: ‘*Students, underline the illnesses*’. e estabelece o tempo: ‘*You Just have 5 minutes to do this. Focus on it!*’

Figura 10: Aula 2, imagem dos textos e questões da atividade 3

3 Read and say “yes” or “no.”



Poor Sally! Her head hurts, and she’s very hot. She has a temperature. She isn’t feeling very well because she has a cough and a bad cold. She has to stay in bed and drink a lot of water and orange juice. She’s sad because she wants to go to school, but she can’t.



Scott shouldn’t eat candy or chocolate today because he says he has a stomachache. Do you think he has a stomachache, or do you think he’s OK?

1 Sally’s back hurts.	4 She has to drink a lot of orange juice.
2 She has a temperature.	5 Scott says he has a toothache.
3 She has to stay in bed.	6 He has to eat candy and chocolate today.

Fonte: Wright *et al.* (2024, p. 47)

- Após o tempo determinado, a professora entrega tirinhas de papel com frases verdadeiras e falsas sobre os personagens. Um dos alunos recebe só sobre a Sally e outro só sobre o Scott.
- Em seguida, as duplas intercalam a leitura das frases. Eles devem responder se são verdadeiras ou falsas. Os pares devem colar as tirinhas no caderno.

Em seguida, eles serão conduzidos a uma nova produção oral com a professora dizendo: *'Ok, guys, to finish the class, let's practice a little more'*.

4. Atividade de produção oral

- Os alunos realizam a atividade 4 praticando como mostram as frases abaixo. O aluno A pergunta qual o problema com B, que diz a parte do corpo que dói, o aluno A reage lamentando e dizendo o nome da doença. Na sequência, a professora pede para que invertam as posições. O quadro pode ser organizado da seguinte maneira:

A: *What's the matter with you?*
 B: *My stomach hurts.*
 A: *Oh, sorry. You have a stomachache.*

- Terminada a atividade, a professora parabeniza os alunos: *'Well done!' Great job!*
- Depois, indica a tarefa para casa, que deverá ser enviada pela agenda digital ou ser escrita no caderno dos alunos, e conclui a aula se despedindo: *'See you next class'. 'Have a good day'*.

Tarefa para casa: Para fixar o vocabulário trabalhado, a professora pedirá duas atividades para serem feitas em casa.

Atividade 1: leia as frases e circule a parte do corpo correta (Figura 11).

Atividade 2 : veja as imagens e escreva as frases da atividade 1 (Figura 11).

Figura 11: Aula 2, imagens da tarefa de casa, página 47

1 Read and circle.

- 1 My eye / leg / ear hurts. I can't read.
- 2 My toe / back / tooth hurts. I can't eat.
- 3 My shoulder / foot / finger hurts. I can't kick the ball.
- 4 My leg / ear / eye hurts. I can't ride my bike.
- 5 My nose / mouth / arm hurts. I can't play tennis.
- 6 My foot / hand / knee hurts. I can't catch the ball.

2 Look at Activity 1. Write.

1 What's the matter?
My eye hurts.
I can't read.

2 What's the matter?
My _____
I can't _____.

3 What's _____ matter?

4 What's the _____?

5 What's _____?

6 _____?

Fonte: Wright et al. (2024, p. 47)

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho e engajamento nas atividades propostas para a aula 2.

Gabarito das atividades: Livro Didático, Página 47

Atividade 1 1:h, g, c, b, e, f, a, d

Atividade 2: a. *She has a stomachache;* b. *They have a temperature;* c. *He has a cough;* d. *She has an earache;* e. *He has a backache;* f. *He has a toothache;* g. *They have a cold;* h. *He has a headache.*

Atividade 3: 1. No; 2. Yes; 3. Yes; 4. Yes; 5. No; 6. No

Gabarito das atividades para casa: Livro de tarefas, página 47

Exercício 1: 2. *tooth;* 3. *foot;* 4. *leg;* 5. *arm;* 6. *hand*

Exercício 2: 2. *What 's the matter? My leg hurts. I can't ride a bike;* 3. *What's the matter? My tooth hurts. I can't eat;* 4. *What's the matter? My hand hurts. I can't catch*

the ball; 5. What's the matter? My foot hurts. I can't kick the ball; 6. What's the matter? My arm hurts. I can't play tennis.

AULA 3

Duração da aula: 50 minutos

Dia da semana: Quinta-feira, 14 de agosto de 2025

Conteúdo comunicativo: *positive and negative obligations, have to, shouldn't, permission, can't, clauses with when*

Objetivo da aprendizagem: conversar sobre obrigações usando *have to and shouldn't*

Materiais e recursos: livro didático, áudio e vídeo dos exercícios caderno, vídeo, computador e projetor, lápis para colorir, tesoura.

Procedimentos metodológicos: A professora inicia a aula realizando a correção da tarefa de casa na lousa enfatizando a diferença do uso de *Can* e *Can't*. Com intuito de verificar se entenderam a diferença, a professora pede para voluntários criarem outras situações que podemos usar *Can* e *Can't*. A partir desse momento a professora seguirá as seguintes etapas:

1. Apresentação do vocabulário novo: *have to and shouldn't*

- A professora continua dizendo outras situações cotidianas e cola no quadro cartolinas com as expressões novas: *have to* e *shouldn't*, e pergunta se alguém sabe a diferença entre elas. Ela espera pelas suposições.
- Caso não saibam ela exemplifica com duas situações dizendo: '*Talk in the library: you have to talk in the library? Is it correct? Is it an obligation?*' (a professora utiliza gestos com as mãos para sinalizar que se trata de uma obrigação) '*or you shouldn't talk in the library?*' (Com um sinal de negação, a professora demonstra que a frase expressa uma proibição) continua questionando: '*What do you think?*'
- Quando a professora percebe que entenderam a diferença, os parabeniza dizendo: '*Excellent! You are amazing!*' E os prepara para as atividades do livro dizendo: '*Now let's work on our book*'.

2. Desenvolvimento da atividade de *listening*

- Nesse momento, a professora pede para os alunos abrirem o livro na página 48, dizendo: 'Open your books on page 48'.
- Na sequência projeta a imagem da atividade 1 (Figura 12) na lousa.

Figura 12: Aula 3, imagem da atividade 1 do livro

- 1** **52** **▶** **Look, think, and answer. Listen and check.**
- 1 Where's Sally?
 - 2 Who's Mrs. Star talking to?
 - 3 What's the matter with Sally?
 - 4 Can she go to school?



Fonte: Wright *et al.* (2024, p. 48)

- A professora pede para os alunos observarem a imagem e os questiona sobre o que está acontecendo. Anota algumas suposições dos estudantes na lousa e diz que agora eles vão conferir se alguém acertou ouvindo o áudio e diz: 'Let's listen and check!'

Transcrição do áudio:

Grandpa Star: *Oh, no. What's the matter with Sally?*

Mrs. Star: *Hmmm. She has a temperature. Look, 39 degrees!*

Sally: *Can I go to school, Mom?*

Mrs. Star: *No, you can't go to school today.*

Grandpa Star: *Go to school?! She shouldn't go out!*

Sally: *Can I get up?*

Mrs. Star: *No, sorry, Sally. You shouldn't get up.*

Grandpa Star: *You have to stay in bed and put this blanket on you.*

Sally: *Can I read?*

Mrs. Star: *Yes, you can read. And you have to take this.*

Grandpa Star: *How often does she have to take it?*

Mrs. Star: *She has to take it after every meal for a week.*

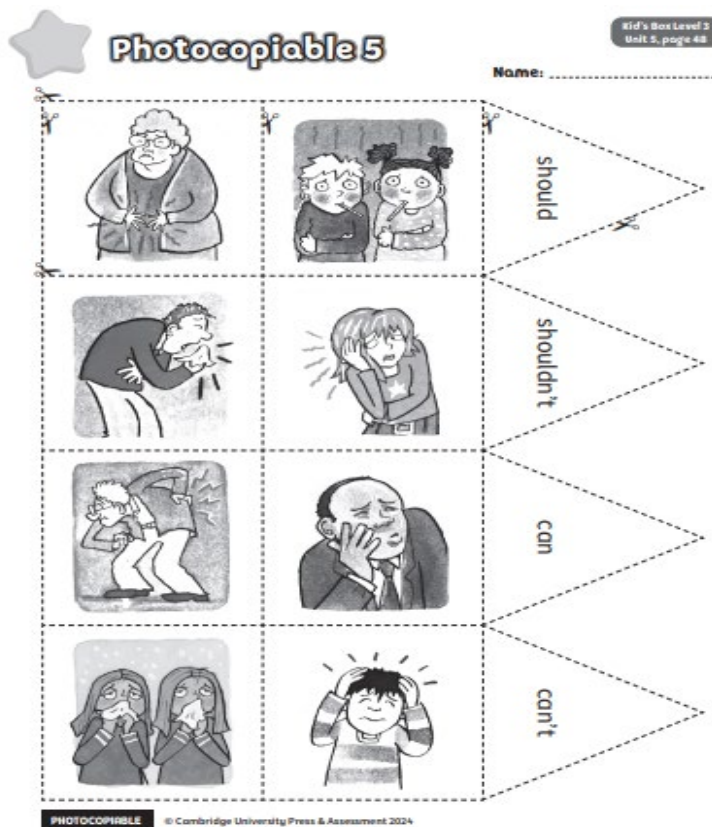
Sally: *A week? Oh, no!*

- Feito isso, a professora pede para um aluno voluntário ler para a sala as instruções para a atividade 1 (Figura 10) Em seguida, ela checa com os *helpers* do dia se todos entenderam o que devem fazer
- A professora estabelece o tempo para a execução dizendo: '*You have 5 minutes*'. Em seguida, os alunos devem comparar suas respostas com o colega do lado.

2. Atividade de produção escrita e oral

- A professora pede para que os alunos peguem o caderno e entrega também uma folha complementar do material didático (Figura 13) e frases possíveis para essas situações.

Figura 13: Aula 3, folha complementar do livro didático



Fonte: Wright *et al.* (2024).

- A professora orienta os alunos a pintarem e recortarem as imagens nos locais indicados. Feito isso, pede para que eles coleem cada palavra em uma parte do caderno, de forma que fiquem separados em categorias. A disposição das palavras no quadro pode ser dessa forma:

✓ CAN	✗ CAN'T
<hr/>	
✓ SHOULD	✗ SHOULDN'T

- A professora dispõe a sala em pares e diz: *'Let's practice now!'*
- A professora chama atenção para o que vai escrever no quadro: *'Pay attention, darling!'*

O quadro poderá ser feito dessa maneira:


Student A: *When you have a*
 Student B: *You have to/shouldn't/can/can't....*

- Feito isso, a professora explica o desenvolvimento da atividade: Um aluno da dupla escolhe uma das imagens recortadas e diz a frase A da lousa. O outro, por sua vez, pensa e escolhe dentre as frases entregues pela professora no começo da aula o melhor conselho para aquela situação, completando a frase B do quadro. Os dois colam as sugestões no caderno e intercalam as posições do diálogo. A professora determina o tempo: *'You have 20 minutes for this! Focus on it!'*
- Durante a execução da atividade, a professora anda pela sala, monitorando e ajudando quando necessário. Ao perceber o progresso os incentiva dizendo: *'Great job! Congratulations!'*
- Terminado o tempo, a professora encaminha a atividade 3 do livro.

3. Desenvolvimento da atividade 3: compreensão auditiva e produção oral usando *have to* e *shouldn't*

- A professora orienta que os estudantes devem permanecer em pares.
- Na sequência, a professora projeta a imagem da atividade 3 (Figura 12) no quadro. Lê o enunciado, esclarece dúvidas e indica o tempo da atividade (10 min)
- Os alunos ouvem o áudio transcrito abaixo e decidem a resposta correta.
- Para finalizar, a professora coloca o áudio novamente, pausa em cada frase e pede para duplas voluntárias elegerem suas respostas para os colegas. A professora anota as respostas corretas na lousa e os parabeniza dizendo: *'Great! Very good!'*
- A professora conclui a aula se despedindo: *'See you next class'. 'Have a good day'*

Figura 14: Aula 3, imagem da atividade 3 do livro didático

3  **53 Listen and say “shouldn’t” or “have to.”**

When you have a cough, you ... go out.

shouldn't

When you have a headache, you ... go to bed.

have to

STUDY

You **have to** stay in bed.
She **shouldn't** go out.



Fonte: Wright *et al.* (2024, p. 48)

Transcrição do áudio:

1. *When you have a cough, you ... go out.*
2. *When you have a headache, you ... go to bed.*
3. *When you have a backache, you ... play sports.*
4. *When you have a temperature, you ... go to school.*
5. *When you have an earache, you ... listen to music.*
6. *When you have a stomachache, you ... eat candy.*
7. *When you have a toothache, you... go to the dentist.*
8. *When you have a cold, you... drink a lot of orange juice.*

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho e engajamento nas atividades propostas para a aula 3.

Gabarito das atividades: Livro didático, Página 48:

Atividade 1: respostas esperadas: 1. *She is in bed;* 2. *She is talking to Grandpa Star;* 3. *She has a temperature;* 4. *No, she can't*

Atividade 3: 1. *shouldn't;* 2. *have to;* 3. *shouldn't;* 4. *shouldn't;* 5. *shouldn't;* 6. *shouldn't;*

7. *have to;* 8. *have to*

AULA 4

Duração da aula: 50 minutos

Dia da semana: Terça-feira, 19 de agosto de 2025

Conteúdo comunicativo: *home remedy, sick, illness, medicine*

Objetivo da aprendizagem: discutir doenças e remédios caseiros

Materiais e recursos: livro didático, áudio e vídeo do exercício, computador e projetor, lápis e borracha

Procedimentos metodológicos: A professora inicia com uma roda de conversa e pergunta: *What do you do to feel better when you're sick?* E convida alguns para dar sugestões. A partir disso, a professora desenvolve os seguintes métodos:

1. Atividade de *warm up*

- A professora explica que eles assistirão a um vídeo sobre remédios e, enquanto assistem, devem anotar no caderno todos que conhecerem.
- A professora, então, projeta o vídeo do material didático (página 52): *What remedies do we use?* Link para acesso:

https://www.cambridgeone.org/foc/teacher_57c59cf7a5294779b4c90dab3efc3ffd/product/kbngae3/studentbook/kbngae3sbeb/view?page=52

2. Desenvolvimento da atividade compreensão textual.

- Na sequência a professora os orienta para a atividade 1 do livro. Para isso, pede para abrirem o livro na página 52 dizendo: *'Now, open your books on page 52, please. Let's look the images!'*

Figura 15: Aula 4, imagem da atividade 1, página 52

1 **58** Listen and read. Do you use any of these remedies? Do you think they work?

What do you do when you're sick? Here are some common home remedies!

Soup - Do you have a cold or the flu? Chicken soup is a famous food remedy. In some countries, lizard soup is popular!

Herbal tea - Hot tea is a popular remedy. Herbal teas come from different parts of plants. Do you have a sore throat or stomachache? These teas can help you.

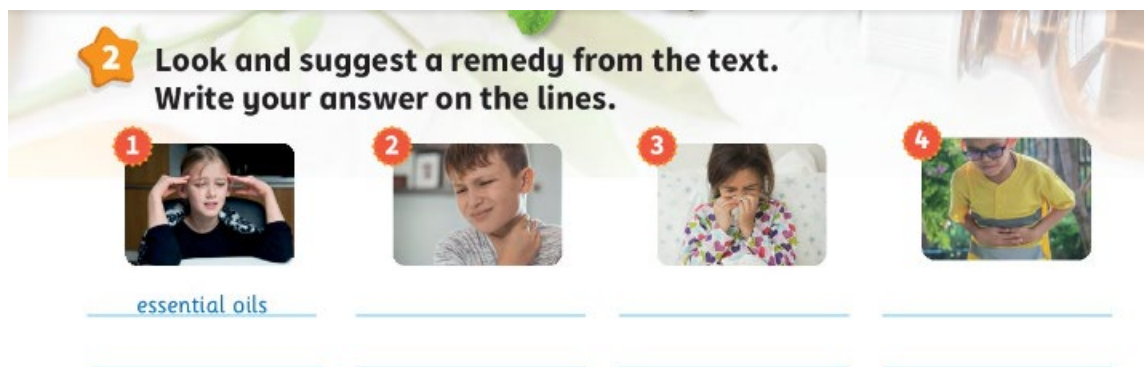
Essential oils - Essential oils come from plants, too. You can use essential oils on your skin for headaches and muscle aches. But be careful! One or two drops is enough.

REMEMBER! Water's always good for you!

Fonte: Wright *et al.* (2024, p. 52)

- A professora direciona para a leitura do texto. Pede para que os estudantes façam leitura individual e silenciosa primeiro, grifando com um traço a doença e com dois traços, o remédio indicado. Em seguida, coloque o áudio do texto (Figura 13)
- Após a escuta do texto, alunos observam as imagens do exercício 2 (Figura 14) e a professora pede para que escrevam sugestões de remédios de acordo com as informações vistas. Para isso, estabelece tempo dizendo: *'You have 5 minutes' Pay attention!*

Figura 16: Aula 4, atividade 2, página 52



Fonte: Wright et al.(2024, p. 52)

- Ao terminar o tempo determinado, a professora convida voluntários para realizarem a correção no quadro. Em seguida, os conduz para a próxima atividade de fixação do vocabulário dizendo: *'Now let's play a game!'*

3. Atividade para fixação do vocabulário trabalhado

- A professora escreve na lousa: 1. *Illnesses* e 2. *Remedy*. Na sequência, ela entrega uma lista com vocabulário diverso e explica que eles devem checar quais palavras são doenças (marcar 1) e quais são remédios. (marcar 2)

Vocabulary Challenge

Number 1 for Illnesses and number 2 for Remedies.

<input type="checkbox"/> Headache	<input type="checkbox"/> Head	<input type="checkbox"/> Soup	<input type="checkbox"/> Cold
<input type="checkbox"/> Medicine	<input type="checkbox"/> Banana	<input type="checkbox"/> Doctor	<input type="checkbox"/> Leg
<input type="checkbox"/> Fever	<input type="checkbox"/> Sandwich	<input type="checkbox"/> Cough	<input type="checkbox"/> Stomachache
<input type="checkbox"/> Pizza	<input type="checkbox"/> Bandage	<input type="checkbox"/> Eye	<input type="checkbox"/> Earache
<input type="checkbox"/> Orange	<input type="checkbox"/> Backache	<input type="checkbox"/> Ice Cream	<input type="checkbox"/> Hospital

Fonte: Elaboração própria, 2025

- Como correção, a professora os convida para uma brincadeira: '*Let's check and play!*' Os alunos ficam em pé. A professora começa a dizer as palavras da lista. Os alunos, por sua vez, se movimentam de acordo com as respostas que escolheram. Se for doença, mostram o número 1 com o dedo, o mesmo acontece quando for remédio, mostram o número 2. Caso errem, sentam.
- A professora finaliza dizendo que na próxima aula eles devem criar algo surpresa sobre uma doença. Para isso, pede tarefa de casa ('*Pay attention! You have homework!*') pela agenda digital ou os alunos anotam no caderno. E despede-se dizendo: '*I'm anxious for tomorrow! See you!*'

Tarefa de casa: Pense em um problema de saúde e traga recortes sobre ele. Além disso, envie pela agenda digital ou, caso não seja possível, traga escrita uma solução usada para solução que sua família costuma utilizar.

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho e engajamento nas atividades propostas para a aula 4

Gabarito das atividades: Livro didático, página 52

Atividade: 2: *herbal tea*; 3. *soup*; 4. *herbal tea*.

AULA 5

Duração da aula: 50 minutos

Dia da semana: Quarta-feira, 20 de agosto de 2025

Conteúdo comunicativo: *illnesses and remedy*

Objetivo da aprendizagem: escrever um cartaz informativo sobre uma doença

Materiais e recursos: livro didático, computador e projetor, lápis, papel sulfite, borracha, canetinha, recortes, tesoura, cola.

Procedimentos metodológicos:

- A professora inicia a aula projetando alguns modelos de cartazes e pergunta aos alunos onde costumam ver um destes e quais informações costumam aparecer. Convida alguns voluntários para responder.

Figura 17: Aula 5: Modelo Cartaz



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.twinkl.com.br%2Fresource%2Fks1-chicken-pox-information-leaflet-t-lf-1657282850&psiq=AOvVaw3J5pDsDEZbLEbsH60E10Xf&ust=1756037393407000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBqQjhxqFwoTCNC8vZvzoi8DFQAAAAAdAAAAABAV> (acesso em Agosto 2025)

Figura 18: Aula 5: Modelo Cartaz



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.twinkl.co.in%2Fresource%2Ft-20270-sun-safety-leaflet&psiq=AOvVaw3J5pDsDEZbLEbsH60E10Xf&ust=1756037393407000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBqQjhxqFwoTCNC8vZvzoi8DFQAAAAAdAAAAABAc> (Acesso em Agosto de 2025)

- Em seguida, pede para os estudantes abrirem o livro didático na página 53 dizendo: 'Now open your books on page 53' (Figura 15) e a professora conversa sobre o que eles vêm, fazendo as seguintes questões:
 - Essa imagem é parecida com as que acabamos de ver?
 - O que a imagem do menino com a colher representa?
 - Por que tem um relógio?

Figura 19: Aula 5, imagem do folheto da página 53



Fonte: Wright et al. (2024, p. 53).

2. Atividade de compreensão textual

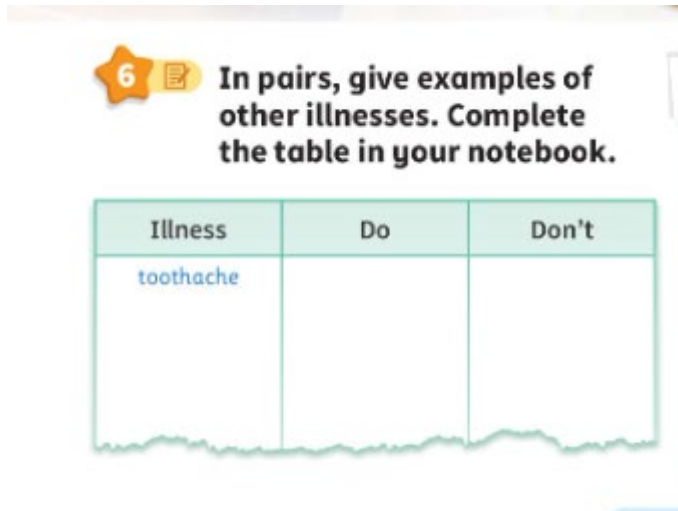
- Em seguida, a professora pede para que os alunos façam uma leitura silenciosa, grifem com um traço qual o problema apresentado e com dois traços as duas soluções. Indica o tempo para execução dizendo: *'You have 5 minutes! Focus on it!'*
- Terminado o tempo, a professora pergunta se com esse primeiro contato, eles descobriram o tema do texto. Pede para que levantem a mão quem quiser dar seu palpite.
- Assim que o voluntário disser o tópico certo (solução), parabeniza dizendo: *'Great job!'* e faz mais um questionamento: como tratar esse problema segundo o texto?
- Na sequência, a professora relembra a tarefa de casa e convida alguns alunos para compartilharem suas sugestões para acabar com o soluço. Eles comparam se alguma é similar aos tratamentos apresentados no texto.

3. Desenvolvimento da produção escrita e oral

- Nesse momento, a professora explica que é a vez deles criarem e diz: *Let's practice!*

- A professora projeta a imagem da atividade 6 (Figura 16) e explica que os alunos devem preencher aquela tabela com base nas doenças que pensaram como tarefa em casa.

Figura 19: Aula 5, atividade 6 do livro, página 53



Fonte: Wright *et al.* (2024, p. 53)

- Feito isso, a professora divide a sala em pares ou trios que debatem sobre as doenças que pensaram e preenchem a tabela como pede.
- Após o preenchimento, a professora os orienta para a criação do próprio cartaz informativo. Para isso, distribui folhas de papel sulfite e diz que podem usar materiais diversos: dicionário, canetinha, lápis de cor, giz e os recortes que trouxeram. Enfatiza os tópicos que devem conter: os fatos sobre a(s) doença(s), e como tratá-la (s), inserindo imagens (recortes ou desenhos) que ilustrem o tema.
- A professora indica o tempo para a realização da atividade (30 min). Enquanto os alunos trabalham, a professora caminha pela sala atendendo possíveis questionamentos ou dúvidas.
- Ao final do tempo determinado, a professora confere se todos conseguiram concluí-la e se colocaram todos os itens solicitados. Os parabeniza pelo empenho dizendo: *'You' re amazing! I'm very proud of you!*
- A professora conclui e se despede: *'See you next class!'*

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho e engajamento nas atividades propostas para a aula 5.

AULA 6

Duração da aula: 50 minutos

Dia da semana: Quinta-feira, 21 de agosto de 2025

Conteúdo comunicativo: *illnesses and remedy*

Objetivo da aprendizagem: apresentar o cartaz informativo sobre uma doença criado aos colegas

Materiais e recursos: cartaz

Procedimentos metodológicos:

1. Apresentação do folheto criado sobre uma doença comum

- A professora inicia dizendo que nesta aula eles vão compartilhar os conhecimentos aprendidos com os colegas e explica que cada grupo ao ser chamado divide as falas, seguindo o roteiro entregue pela professora, onde um diz o nome da doença escolhida e os fatos sobre ela (*Illness facts*); outro diz o que deve ou não fazer (*Do and Don't*) e o último apresenta sugestões de como tratá-la (*How to treat it*).

Presentation Script – Illnesses and Remedies

1. Introduce the group:

- “Hello, we are [Name 1], [Name 2] and [Name 3].”

2. Say the illness/topic:

- “Our illness is [Headache / Flu / Fever / Toothache / etc.]”

3. Say Do and Don't of the illness:

- “Pros: You can stay at home and rest.”

- “Cons: You feel pain and cannot study or play.”

4. Say the remedy/solution:

- “The remedy is to [take medicine / drink water / go to the doctor / rest / etc.]”

5. Thank the audience:

- “Thank you for listening!”

Example (Headache)

Hello, we are Ana and Pedro.

Our illness is a headache.

Do: You can stay at home and rest.

Don't: You feel pain and cannot study or play.

The remedy is to take medicine and rest.

Thankyou for listening!

- A professora, então, ouve cada grupo separadamente antes de apresentarem aos colegas. E estabelece tempo de 10 minutos para treinarem. Passe-lhes confiança, dizendo: *“Perfect! You are correct! Congratulations!*
- Após a aprovação, a professora diz que a ordem da apresentação será alfabética e que eles serão auxiliados por ela, caso seja necessário.
- Ao final das apresentações a professora os parabeniza dizendo: *‘Excellent job! I’m very proud of you!’*

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho e engajamento nas atividades propostas para a aula 6.

AULAS 7 e 8

Duração da aula: 50 minutos (cada)

Dias da semana: Terça-feira, 26 de agosto de 2025 e Quarta-feira, 27 de agosto de 2025.

Conteúdo comunicativo: *illnesses and remedy*

Objetivo da aprendizagem: apresentar o cartaz informativo sobre uma doença criado às outras turmas

Materiais e recursos: cartaz

Procedimentos metodológicos:

1. **Atividade de produção oral:** Apresentação dos folhetos sobre doenças comuns às outras turmas
 - A professora explica o trabalho realizado para as outras turmas, dizendo que os alunos do 4º ano aprenderam sobre algumas doenças comuns e viram algumas sugestões de como tratá-las. Eles criaram um folheto com essas informações e gostariam de compartilhar com eles e diz: *'Let's see it!'*
 - Os estudantes se apresentam e seguem os mesmos procedimentos da aula 6.
 - Ao término das apresentações, a professora agradece pela atenção de todos dizendo: *'Thank you for your attention! See you!'*

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo seu desempenho e engajamento nas atividades propostas para a aula 7 e 8.

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, retomando os conteúdos

teóricos das leituras realizadas ao longo do curso; em (3.2), apresento a análise dos resultados da pesquisa embasadas na teoria estudada; em (3.3), faço a avaliação dos objetivos da pesquisa. e, por fim, em (3.4), faço minhas reflexões finais.

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

A oralidade, por sua natureza dinâmica e efêmera, representa um dos maiores desafios no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, especialmente no contexto da sala de aula (Dib *et al.*, 2024, p.233). Com base nessa premissa, elaborei e apliquei a sequência didática apresentada na seção anterior com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal foi o de desenvolver a produção oral em Inglês, tendo como tema central “*Stay Healthy*”, um dos temas do material didático usado com esse grupo de alunos.

Na proposta da sequência didática considerei os três momentos fundamentais da aprendizagem de línguas, conforme sugerido por Thornbury (2005 *apud* Dib *et al.*, 2024, p.247): conscientização, apropriação e autonomia. Ao longo de oito aulas, os alunos passaram por atividades planejadas segundo os autores estudados para favorecer não apenas o conhecimento linguístico, mas também aspectos pragmáticos, discursivos, fonológicos e afetivos envolvidos na fala (Dib *et al.*, 2024, p. 236-239).

Em relação aos aspectos pragmáticos, tomei o cuidado de escolher atividades adequadas à faixa etária e que tivessem o foco na comunicação real. As expressões e vocabulário selecionados foram compatíveis com o nível iniciante dos alunos, priorizando situações cotidianas e simples, como “*I have a headache*” ou “*You should drink water*”, facilitando a compreensão e o uso funcional da língua. Simular contextos como ir ao médico, conversar com um amigo sobre sintomas ou dar conselhos, ajudou os alunos a entenderem o propósito prático das expressões em inglês. Também propus dramatizações e diálogos guiados, permitindo que os alunos praticassem turnos de fala e reconhecessem funções linguísticas como expressar dor ou dar conselhos, essenciais para a competência pragmática. Além disso, durante as apresentações, incentivei os alunos a usarem entonação adequada e linguagem corporal para reforçar o significado das frases, algo essencial na comunicação oral e parte importante da pragmática. Por fim, durante as atividades orais, dei *feedback* com foco não apenas na gramática, mas também na eficácia

comunicativa, como por exemplo, se a forma usada era apropriada para o contexto e se a mensagem foi transmitida com clareza. Na sequência descrevo o entrelaçamento teórico-prático da sequência didática.

Momento 1 – Conscientização (Aulas 1 e 2)

Nos primeiros encontros – na Conscientização –considerada a primeira fase do processo de produção da fala proposto por (Thornbury, 2005):

[...] o falante de uma língua conceitua, ou seja, planeja o conteúdo da mensagem em termos de gênero textual. Nessa fase, o falante também precisa planejar o tópico e selecionar o léxico adequado, além do propósito ou função social para o que vai falar, ou seja, se ele vai divertir alguém, solicitar alguma informação ou simplesmente comunicar algo.

O foco foi introduzir o vocabulário relacionado a problemas de saúde comuns: *cold, cough, stomachache, headache, fever*, entre outros. Para isso, utilizei imagens, dramatizações e jogos de associação. A partir de perguntas como "*What's the matter?*", os alunos foram levados a perceber as características da linguagem oral, como o uso de frases curtas, blocos de palavras (*chunks*) e entonação adequada como visto em (Dib *et al.*, p. 239).

O objetivo foi ativar o conhecimento prévio e despertar a curiosidade, conforme orientado por Marques (2011 *apud* Dib *et al.*, 2024, p.250), por meio de atividades contextualizadas que conectavam o conteúdo ao cotidiano das crianças, isto é, experiências próprias com doenças, cuidados familiares e idas ao médico. Os alunos foram incentivados a conversar informalmente sobre o tema, fortalecendo o vínculo entre linguagem e experiência de vida Ausubel (1982 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 245).

Durante a primeira aula da sequência, além da introdução do vocabulário relacionado a problemas de saúde comuns por meio de *flashcards*, realizei atividades lúdicas e interativas com foco na oralidade e compreensão auditiva. Primeiramente, com o objetivo de revisar as partes do corpo, iniciei a aula dando os comandos para os alunos indicarem as partes do corpo solicitadas e depois, escolhi alunos voluntários para fazerem o mesmo. Em seguida, utilizei tiras com os nomes das partes do corpo (*body parts*), como *head, shoulders, arms, legs, stomach*, entre outras e alunos voluntários escolheram uma tira, leram em voz alta e pediram para os colegas: "*Touch your ____*" que, então, indicavam a parte do corpo lida. A

atividade gerou muita empolgação e ajudou a reforçar o vocabulário de forma contextualizada, favorecendo a associação entre palavra, som e ação física, comprovando que os objetivos pré-estabelecidos para este momento foram totalmente alcançados.

As Figuras 18, 19 e 20 retratam esse momento da aula, que associou conhecimento linguístico (vocabulário relacionado ao tema da sequência didática), pragmático (uso da língua em situação real de vida, por meio de atividade lúdica simulada), discursivo (comandos em inglês), fonológicos (pronúncia das palavras, sílaba tônica das palavras e das palavras na frase) e afetivo (a atividade lúdica baixa o filtro afetivo do aluno, tornando o momento mais propício à aprendizagem (Krashen, 1982)

Figuras 18 - 19: Alunos voluntários escolhendo a tira de papel, lendo-as para os colegas demonstrarem o comando dado



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Figura 20: Alunos realizando a atividade de “Touch your...”



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Ao término destas atividades lúdicas e de interação do grupo, foram executadas as de compreensão textual e produção oral conforme descritas no Plano de Aula, atingindo satisfatoriamente o objetivo dessa aula que era os alunos realizarem diversas atividades para entender sobre problemas de saúde comuns.

Na segunda aula, o objetivo era conversar e escrever sobre doenças comuns, reforçando a questão do falante escolher o léxico adequado. Para isso, os alunos assistiram a um vídeo que retomava as doenças vistas na aula anterior. Nesse momento, utilizei uma técnica pedagógica diferente, propus que eles anotassem todas que aparecessem no vídeo, com o intuito de eles não meramente assistirem a um vídeo, mas tivessem um propósito. Com isso, consegui que focassem mais sua atenção, sem ter que interromper a transmissão por conta da inquietação de alguns alunos. Para fixarem e perceberem a importância de anotarem as palavras novas, fiz o 'jogo da força'. Foi um momento significativo de aprendizagem. De maneira geral, eles quiseram participar e se engajaram em acertar a palavra.

As atividades de fixação do vocabulário, produção oral e compreensão textual foram realizadas de acordo com os passos previstos no Plano de Aula. Vale ressaltar que as tirinhas com frases verdadeiras e falsas sobre os textos, repercutiram positivamente. Os alunos não criaram resistência à leitura, eles queriam acertar as frases e, por isso, estiveram mais atentos aos detalhes e mais

engajados. Assim, o saldo foi positivo, observei uma preocupação maior dos alunos com a escrita e uma participação mais ativa nas propostas orais.

Momento 2 – Apropriação (Aulas 3, 4 e 5)

Na fase seguinte – Apropriação –, considerada a segunda do processo de produção da fala:

[...] a mensagem, que ainda é uma ideia, precisa ser formulada, isto é, planejada minuciosamente. Essa fase envolve algumas escolhas estratégicas em relação ao texto, à sintaxe e às informações fonológicas. (Thornbury, 2005 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 234)

O uso pragmático da língua é evidenciado neste trecho pela ênfase na aplicação funcional e contextual do idioma, indo além da simples memorização de regras gramaticais. Ao trabalhar com as expressões *have to* e *shouldn't*, os alunos foram expostos a situações comunicativas reais em que se expressam obrigações e conselhos — aspectos essenciais da interação cotidiana. Frases como "*You have to drink water*" e "*You shouldn't eat candy if you have a toothache*" ilustram como os estudantes utilizaram a língua de forma significativa, apropriando-se de estruturas para comunicar intenções, recomendações e necessidades em contextos concretos. Esse enfoque está alinhado à perspectiva pragmática da linguagem, "que valoriza a função comunicativa e social do discurso, e se concretiza em atividades que permitem aos alunos experimentar, errar, reformular e consolidar o conhecimento", conforme proposto por Dib *et al.* (2024, p. 249).

Na terceira aula, com o objetivo de trabalhar estruturas de possibilidade e obrigação/conselho em Inglês, utilizei como *warm up* uma conversa sobre o comportamento esperado em determinados lugares, como por exemplo, na biblioteca, levantando questões como "*You have to talk in the library or You shouldn't talk in the library?*" Os alunos foram muito participativos e contribuíram com outros exemplos. Feito isso, segui as etapas elencadas no Plano de Aula para realização da atividade de *listening*.

É importante detalhar a atividade escolhida para que os alunos realizassem uma categorização prática e visual, associando imagens a frases com os verbos *can*, *can't*, *should* e *shouldn't*. Então, iniciei pedindo que todos pegassem o caderno. Em seguida, entreguei uma folha complementar do material didático (Figura 21), que

continha ilustrações relacionadas a situações de saúde e bem-estar. Os alunos, em pares, pintaram as figuras, recortaram nos locais indicados por pontilhados, criaram frases e colaram cada uma em uma parte específica do caderno, organizando o conteúdo em quatro categorias: *CAN - CAN'T - SHOULD - SHOULDN'T*. (Figura 24).

Figura 21: Professora explicando a folha complementar com imagens para categorização



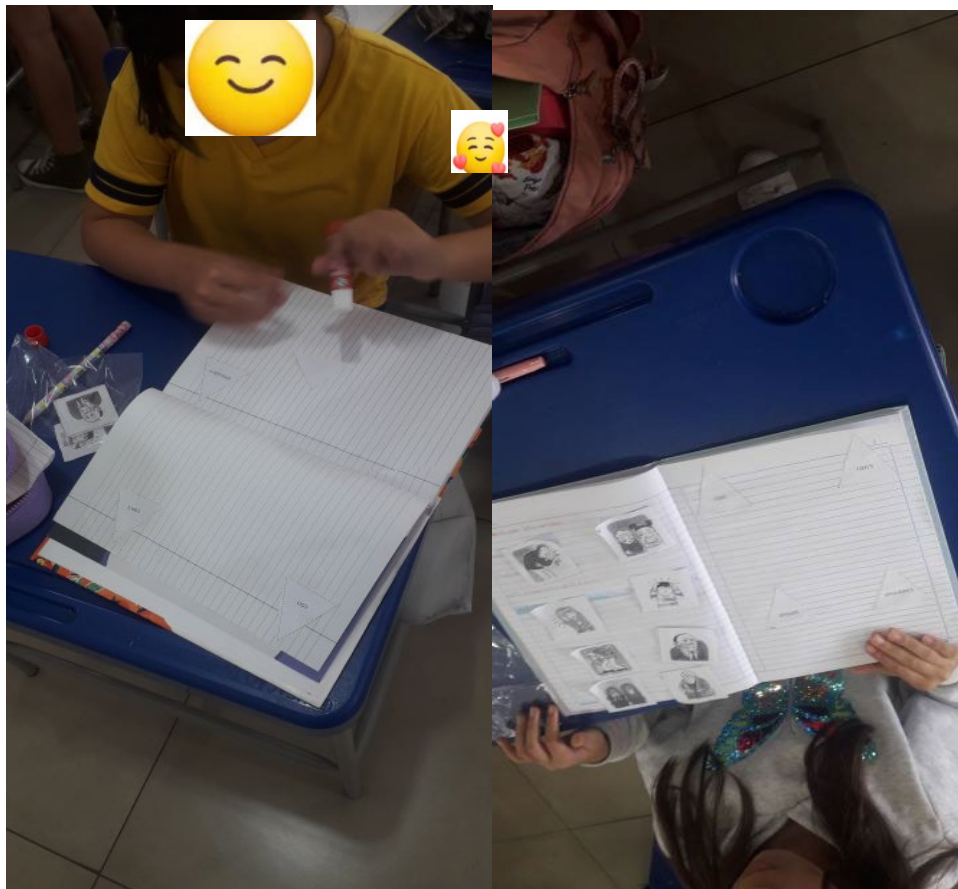
Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

A atividade promoveu o reconhecimento e o uso consciente das estruturas gramaticais, além de estimular a organização do conhecimento visualmente no caderno. Enquanto colavam, os alunos discutiam entre si frases como “*You can drink water*” ou “*You shouldn’t eat candy*”, reforçando o uso oral em contexto. Foi uma atividade muito enriquecedora, pois os estudantes puderam fazer troca de conhecimento. Muitos demonstraram não saber fazer uso do dicionário manual corretamente e, embora tenham criado certa resistência no começo, quando entenderam e perceberam que era possível formar frases sem ajuda de um dicionário digital, ficaram contentes. Para descontrair quando diziam: “*Teacher*, não

tem essa palavra no meu dicionário”, eu respondia: “Se eu achar, ganho um chocolate?” Teve aluno que cumpriu a promessa!!

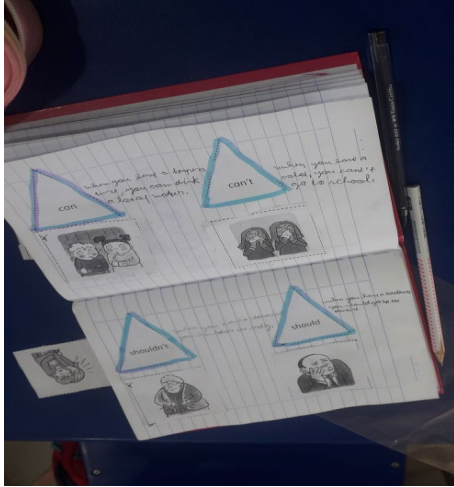
A aula foi finalizada com a atividade de *listening* e *speaking* selecionada no Plano de Aula e com resultados gratificantes. Afinal, pude observar que os alunos conseguiram atingir a meta de criar estruturas sem ajuda de algum recurso eletrônico, usando uma ferramenta pouco ou nunca usada por alguns (dicionário manual), proporcionando autoconfiança e gerando aprendizado concreto.

Figuras 22 - 23: Alunos executando a atividade de criação de frases e categorização das imagens



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Figura 24: Caderno com a atividade de criação de frases e categorização das imagens segundo sua adequação: *can – can't – should – shouldn't do*



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

A proposta da aula 4 era discutir sobre doenças e remédios caseiros. Para isso, iniciei escrevendo a palavra *REMEDIES* na lousa e solicitei a participação de alunos voluntários para expressarem o que fazem para se sentirem melhores quando estão doentes e também escrevi as contribuições dadas por eles. Concluída esta etapa, passei um vídeo sobre remédios e usei uma estratégia diferente para que eles anotassem no caderno os que conhecessem. Isso os fez assistir ao vídeo com um propósito e observei menos dispersão com essa escolha. Em seguida, executei a atividade de compreensão textual detalhada no Plano de Aula.

Outra atividade que ajudou os alunos a manterem o foco por mais tempo foi a de fixação do vocabulário. Para isso, entreguei uma lista e pedi para que checassem quais palavras eram doenças e quais eram os respectivos remédios (marcando 1 e 2 respectivamente). No momento da correção, inovei pedindo para que ficassem de pé e se movimentassem de acordo com a resposta. Eles se divertiram, claro que alguns apresentaram dificuldade em reconhecer os erros e criaram alguns conflitos, mas no final acabaram entendendo. Finalizei a aula deixando os alunos curiosos com o que os aguardaria na próxima aula.

Na aula 5, os alunos começaram a etapa mais focada na produção oral da sequência didática: a criação do cartaz informativo sobre um problema de saúde comum. Expliquei com entusiasmo, dizendo: *“Now it's your turn to create your own poster. Let's practice!”*

Para apoiar esse momento, projetei no quadro a imagem da Atividade 6 do material didático (Figura 17), que continha modelos visuais de *posters* e sugestões de frases. Então pedi aos *helpers* da aula que lessem as instruções em voz alta e explicassem para a turma o que era esperado, promovendo, assim, o uso real da língua e a colaboração entre os colegas. No entanto, apesar do engajamento de muitos, alguns alunos demonstraram dificuldade em manter o foco, especialmente durante os momentos de escuta coletiva. Outro desafio enfrentado nesse início foi a formação dos grupos, que exigiu de mim intervenções constantes para garantir equilíbrio entre os alunos mais tímidos e os mais extrovertidos. Muitos queriam formar grupos apenas com seus amigos mais próximos, o que impactaria na diversidade dos níveis de proficiência e na cooperação entre eles pretendida por mim.

Mesmo com esses obstáculos, já nesse início, observei situações significativas de aprendizagem. Em um dos dias, enquanto uma aluna não se sentia bem e avisava que iria embora, um colega espontaneamente comentou: “*Teacher, she has temperature!*” Esse momento foi especialmente simbólico, pois demonstrou que o vocabulário estava sendo incorporado e usado de maneira funcional e contextualizada, sem a pressão de uma avaliação formal.

Cada grupo escolheu um problema de saúde (por exemplo: *cold, toothache, stomachache*), e com apoio de imagens, palavras-chave e expressões trabalhadas nas aulas anteriores, iniciou a construção do seu material na Sala Google (Figura 25, 26 e 27), onde tiveram acesso a *Chromebooks* para auxiliar no trabalho deles. Essa etapa envolveu planejamento do conteúdo, escolha de vocabulário adequado ao gênero textual e organização visual do cartaz, além, claro, do preparo para a futura apresentação oral.

A escolha do gênero cartaz se deu por sua natureza multimodal, comunicativa e funcional, que permite explorar simultaneamente aspectos visuais, linguísticos e pragmáticos da língua. Por ser um gênero textual comum no cotidiano — presente em campanhas de saúde, avisos públicos e redes sociais —, o cartaz oferece um contexto significativo para os alunos produzirem linguagem com propósito real e direcionamento temático claro. Foi um momento de bastante envolvimento e também de desafios, principalmente para alinhar ideias entre os membros do grupo, mas que resultou em produções criativas e bem contextualizadas.

Figura 25: Alunos durante a atividade de criação do cartaz



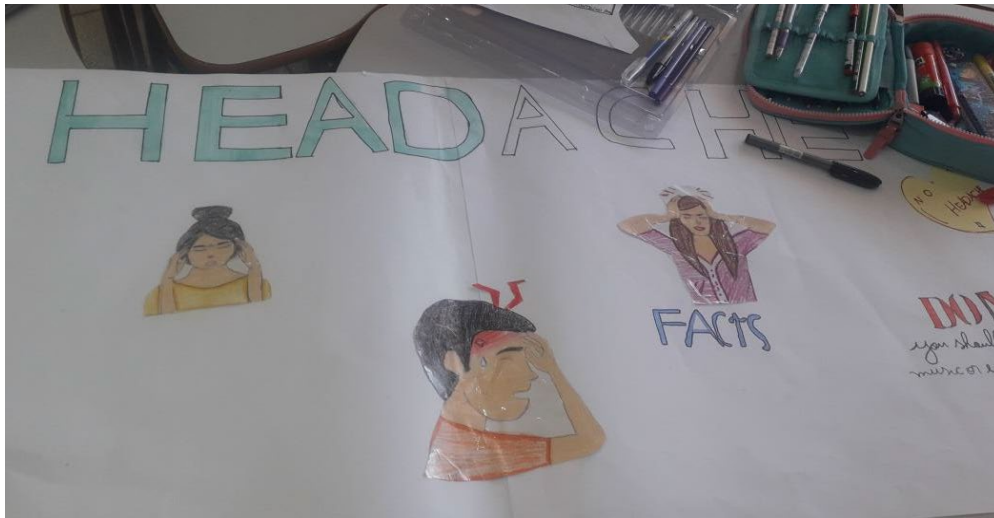
Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Figura 26: Alunos durante a atividade de criação dos cartazes



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Figura 27: Imagem de um cartaz em construção



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Momento 3 - Autonomia – o grande dia (e os desafios dele)

O terceiro momento é classificado como a fase da autonomia:

A autonomia é alcançada pelo aluno quando ele consegue produzir a língua de forma automatizada, reestruturando constantemente seus conhecimentos linguísticos, pragmáticos, discursivos, fonológicos e afetivos. Com isso, torna-se mais fluente, ou seja, é capaz de falar com mais rapidez, precisão e coerência, além de planejar e pensar sobre o que vai dizer. (Dib *et al.*, 2024, p. 249)

Essa fluência não se resume apenas à correção gramatical, mas envolve a adequação ao contexto (pragmática), a organização do discurso, a pronúncia e entonação adequadas (fonologia), bem como o controle da ansiedade e da autoconfiança (aspecto afetivo). Assim, a autonomia também se configura como uma estratégia motivacional, pois gera segurança e encoraja o aluno a se expressar cada vez mais.

Dessa forma, a culminância da sequência foi a apresentação oral dos cartazes, primeiro dentro da própria turma (aulas 6 e 7) e depois para outras turmas da escola (aula 8). A expectativa era alta, e, com ela, vieram os nervosismos. Durante as apresentações internas, enfrentei momentos de indisciplina e dispersão, com alguns alunos interrompendo ou rindo dos apresentadores. Foi preciso intervir e reforçar a importância do respeito e da escuta ativa — “atitudes essenciais para um evento comunicativo bem-sucedido” (Dib *et al.*, 2024, p. 239). Nas apresentações externas, o nervosismo e a timidez de alguns alunos ficaram mais evidentes. Alguns

travaram no início, esqueceram parte do que iam dizer ou falaram muito baixo. Porém, com incentivo e apoio, conseguiram concluir suas apresentações. Para muitos, foi a primeira vez falando em público em outra língua, e mesmo com tropeços, a superação foi visível. Em contrapartida, também houve momentos extremamente gratificantes. Alunos que, ao longo do ano, tinham poucas participações em sala, assumiram papéis ativos nas apresentações. Houve aplausos sinceros, elogios espontâneos e, ao final, muitos se mostraram orgulhosos do que haviam conseguido produzir e apresentar.

Na aula 6, o plano inicial era que os alunos apresentassem seus cartazes oralmente para a própria turma. No entanto, durante essa atividade, surgiram diversos desafios, como a dificuldade de falar sem ler, a indisciplina durante a apresentação dos colegas, o nervosismo ao se expor em público e a falta de domínio das falas. Diante disso, e considerando que o principal objetivo era fortalecer a confiança na produção oral e promover o uso autêntico da língua inglesa, decidi reestruturar a proposta, transformando a aula em um ensaio guiado. Nesse novo formato, dividi as falas entre os alunos, corrigi posturas inadequadas e orientei quanto à importância de não ler de costas para o público. Aproveitei esse momento para trabalhar aspectos essenciais da oralidade, como entonação e ritmo. Essa abordagem dialoga com a orientação presente no material de apoio utilizado na pesquisa, que destaca a eficácia dos treinos rigorosos (*drills*) na aprendizagem de uma nova língua. Segundo (Dib *et al.*, 2024, p. 252–253),

Uma técnica útil para esse momento é o treino rigoroso (ou *drills*). Se o treino for feito para imitar e repetir palavras, frases ou sentenças completas, os alunos têm mais chances de perceber os itens linguísticos e os incorporarem. Os treinos servem para os alunos experimentarem, reproduzirem e ouvirem os sons da nova língua, o que facilita na hora da articulação. Além disso, os treinos servem para a memorização de blocos linguísticos. (Dib *et al.*, 2024, p. 252 - 253).

Esse tipo de prática permite que os alunos repitam e articulem palavras e sentenças, desenvolvendo sua percepção e memorização de blocos linguísticos, o que favorece a fluência. Além disso, apliquei na prática os princípios apontados por Marques (2011 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 254), que reforça que atividades de produção oral devem ser desafiadoras, mas também encorajadoras, proporcionando segurança ao aluno para que se arrisque na fala. Tais atividades devem ser interativas e abordar gêneros textuais úteis fora do ambiente escolar. Durante o

ensaio, também discuti com os alunos sobre a importância de se apropriar de suas falas, a fim de evitar a dependência da leitura, e os orientei a estudar os trechos em casa. Reforcei, ainda, aspectos como a sinalização adequada de turnos de fala, o uso de frases curtas e da linguagem falada (e não escrita), além de trabalhar com eles elementos como pronúncia, entonação, ritmo e tonicidade (Dib *et al.*, 2024).

Essa mudança de abordagem trouxe um impacto positivo no envolvimento da comunidade escolar. Muitos pais participaram ativamente, auxiliando os filhos em casa, inclusive gravando vídeos das falas para treinar a pronúncia. A diferença no desempenho foi evidente: os alunos que contaram com esse apoio extra apresentaram-se mais seguros e fluentes, sem recorrer à leitura. Já aqueles que não tiveram a mesma dedicação ou suporte, em sua maioria, ainda dependeram dos cartazes ou papéis com os trechos da fala. Mesmo assim, todos foram parabenizados pela coragem de falar em inglês em público, reconhecendo o esforço e a superação individual diante do desafio. Apesar das dificuldades, a maioria dos alunos participou com entusiasmo. Reforcei os acordos feitos em sala para que todos fossem ouvidos. Alguns alunos, mesmo tímidos, conseguiram concluir suas falas.

Nas aulas finais, os grupos visitaram outras salas para apresentar seus cartazes. Esse foi o maior desafio emocional da sequência. Dificuldades observadas, como a timidez, levaram alguns alunos a ‘travar’ no início da fala ou mesmo não conseguiram apresentar, seja por ansiedade, seja pelo julgamento dos colegas de outra turma. Situações essas que comprovam o que vimos no livro que norteia essa pesquisa:

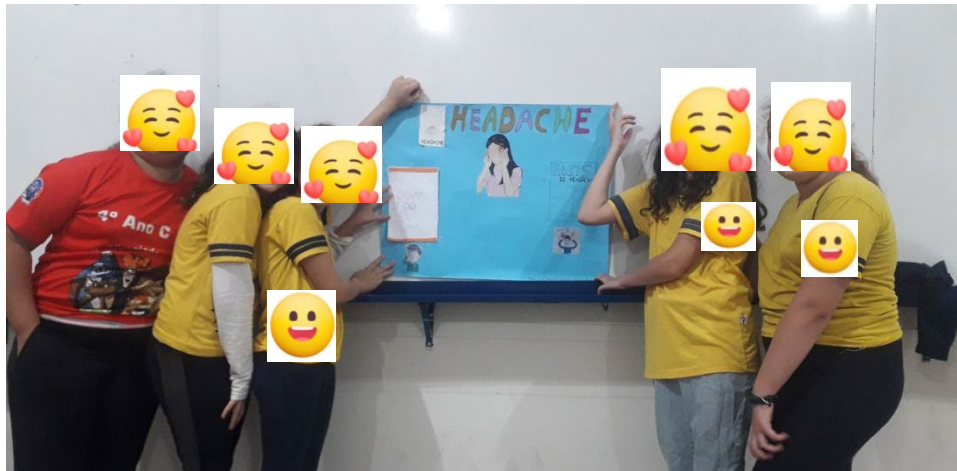
O lado afetivo do aluno é, talvez, um dos aspectos que mais influencia no sucesso da aprendizagem de línguas. A aprendizagem por si só é uma tarefa complexa e suscetível à ansiedade do aluno, que, por sua vez, está associada a sensações de desconforto, frustração, insegurança e apreensão Shumin (2002 *apud* Dib *et al.*, 2024).

Segundo Krashen (1982 *apud* Dib *et al.*, 2024), falar uma língua diferente da materna em público, especialmente na frente de falantes proficientes, é algo que pode causar ansiedade ao aluno. Algumas vezes, a ansiedade extrema, causada por situações inesperadas, deixa o aluno com a “língua travada” ou sem palavras, que pode levá-lo a “sentir-se desencorajado a fazer novas tentativas na língua que está

aprendendo e, conseqüentemente, ficar frustrado, elevando seu filtro afetivo e construindo uma barreira para a aprendizagem” (Dib *et al.*, 2024, p. 242 - 243).

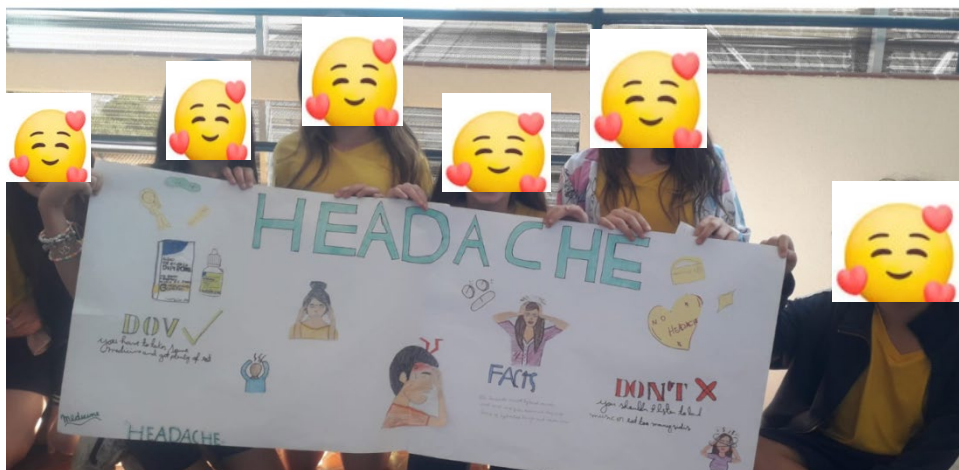
Por esta razão, a aula 7 foi reestruturada, os alunos puderam reapresentar seus cartazes para a própria turma, considerando os levantamentos apontados por mim na aula anterior. Eles contaram com o incentivo constante da professora que os dizia: “*You can do it*”, além de frases de apoio durante a fala: “*Very well! I’m proud of you*”. (Figura 28).

Figura 28: Alunos apresentando para sua própria turma



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Figura 29: alunos à espera da apresentação para outras turmas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Por fim, na aula 8, os alunos visitaram outras salas para apresentação e a superação foi evidente (Figuras 29 e 30). Alunos que começaram inseguros ganharam confiança e o apoio dos colegas. Ao passo que outros que costumavam

ser comunicativos, não conseguiram desenvolver o que tinham planejado, alegaram o desconforto causado pela presença de um público diferente. Atingindo, assim, parcialmente o objetivo desejado.

Figura 30: Apresentação dos alunos para outras turmas



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos, das observações em campo e das produções realizadas durante a sequência didática revela um panorama bastante positivo, embora não isento de desafios.

Os estudantes demonstraram entusiasmo e envolvimento com as propostas inovadoras da sequência, sobretudo com as atividades lúdicas, a produção artística em cartolinas, o trabalho em grupo e a possibilidade de sair do espaço tradicional da sala de aula. Esses elementos contribuíram para um ambiente de aprendizagem mais descontraído e colaborativo, favorecendo o engajamento de muitos alunos que, em contextos mais tradicionais, tendem a se mostrar menos participativos.

A temática dos remédios caseiros, por sua vez, despertou curiosidade e trouxe à tona saberes familiares, ampliando as conexões entre o conteúdo escolar e a vivência cotidiana. Isso dialoga diretamente com os princípios da aprendizagem significativa e da contextualização do conhecimento, valorizando o repertório cultural dos estudantes.

No entanto, a proposta também enfrentou obstáculos importantes. A questão da indisciplina (xingamentos, brigas, levantar da carteira sem propósito ou motivo aparente e em momentos não adequados) se fez presente em alguns momentos —

principalmente nas atividades em grupo e nas movimentações fora da sala de aula —, exigindo intervenções pontuais para manter o foco e o ritmo das tarefas. Esses episódios demonstraram que propostas mais flexíveis metodologicamente exigem, em contrapartida, estratégias claras de organização e construção de uma cultura de respeito e corresponsabilidade.

Outro ponto de atenção foi o momento das apresentações. Embora os alunos tenham participado ativamente das etapas anteriores, muitos enfrentaram inseguranças. Um dado curioso é que alunos bastante ativos nas redes sociais — acostumados a gravar vídeos e mostrar desenvoltura em contexto virtual — travaram diante da exposição presencial, principalmente ao se apresentarem para a outra turma. Esse contraste revela como os ambientes digitais e presenciais exigem competências emocionais distintas. Por outro lado, foi marcante ver que alunos tímidos se superaram: estudaram, se prepararam com dedicação e realizaram apresentações criativas, claras e bem estruturadas, demonstrando um crescimento significativo. Para outros, o cartaz funcionou como apoio visual, ajudando na construção da fala. Essa estratégia foi particularmente eficaz para alunos mais inseguros, pois permitiu que tivessem um roteiro visual de apoio sem recorrer à leitura completa, encorajando a oralidade espontânea e a interação com o público.

A experiência também teve repercussão positiva fora da escola. Após as apresentações, alguns pais enviaram recados pela agenda digital dizendo que adoraram a atividade, relatando que os filhos chegaram em casa empolgados, compartilhando a experiência com entusiasmo. Um comentário recorrente foi: “Ficamos muito orgulhosos. Acreditamos que atividades como essa ajudam as crianças a se expressarem com mais desenvoltura.”

Esses retornos confirmam a importância de propor atividades que levem os alunos para além do livro didático, criando oportunidades reais de uso da língua com significado e propósito. Como nos lembra Thornbury (2005, *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 238–239), a linguagem oral possui características próprias que precisam ser exploradas e praticadas — e isso só se faz em situações comunicativas reais.

Outro fator importante foi o fato de que muitos alunos se ouviram falando inglês pela primeira vez em público. Esse passo, por mais simples que possa parecer, representa um avanço imenso na jornada de aprendizagem de uma língua adicional. Enfrentar o medo de errar, lidar com o nervosismo e, ainda assim, se

colocar em situação pública de fala é, em si, um importante aprendizado — que envolve aspectos cognitivos, pragmáticos e emotivos da linguagem.

À luz do referencial teórico que embasou esta sequência didática, os resultados demonstram que os objetivos foram, em grande parte, alcançados. As anotações de campo confirmam o engajamento, a criatividade e o envolvimento emocional dos alunos com a proposta. Ao mesmo tempo, revelam pontos de atenção que devem ser considerados em futuras experiências, como o trabalho contínuo com a oralidade, o desenvolvimento da autoconfiança e a gestão da disciplina em atividades mais abertas e interativas.

Por fim, a análise dos resultados reforça a importância de um planejamento pedagógico que considere as especificidades da turma, valorize os saberes prévios dos alunos e promova um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, afetivo e participativo. A experiência com essa sequência didática foi enriquecedora e abre caminhos para novas práticas, cada vez mais alinhadas com as necessidades e os interesses dos estudantes.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, analiso, com base no referencial teórico estudado ao longo do curso, os resultados encontrados pela aplicação dos instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, conforme os objetivos específicos da pesquisa. Compartilho minhas reflexões, e interpretações dos resultados sobre o processo vivido durante a pesquisa-ação, cujo objetivo geral consistiu em analisar o impacto da implementação de uma sequência didática no desenvolvimento da produção oral em língua inglesa de estudantes do 4º ano de um programa bilíngue.

A análise foi estruturada conforme os objetivos específicos delineados na pesquisa, articulando as evidências empíricas coletadas por meio de 'rodas de conversa', observações, registros reflexivos, áudios, vídeos e produções dos alunos, com o referencial teórico previamente apresentado.

Objetivo Específico 1 – Identificar as principais dificuldades ou barreiras enfrentadas pelos alunos

O primeiro objetivo específico visou identificar as principais dificuldades ou barreiras enfrentadas pelos alunos para falarem em inglês na sala de aula. Nesse

sentido, foram considerados os fatores emocionais, cognitivos e linguísticos, de modo a orientar o planejamento da intervenção pedagógica, no formato de sequência didática. Para tanto, foi aplicado o instrumento 'roda de conversa', a título de diagnóstico das percepções dos estudantes participantes da pesquisa, além do registro de observações sistemáticas, de diários reflexivos desta professora-pesquisadora ao longo da implementação da sequência didática, de conversas informais e registros de áudios ao final de cada aula, visando corroborar ou refutar os pressupostos que embasaram as escolhas pedagógicas e de pesquisa.

Esse foi um momento significativo para a execução da pesquisa. Aqui, me propus a ouvir as aspirações dos alunos. Situação pouco usada anteriormente, pois como o material proposto pela escola nos traz sugestões de como trabalhar os conteúdos, na maioria das vezes, acabamos seguindo-o, mesmo que traga atividades pouco desafiadoras para o perfil desses alunos. No entanto, após a pesquisa-ação, pude perceber que se usarmos estratégias que estejam interligadas com os interesses dos alunos, teremos mais facilidade com aspectos que nos desafiavam antes, por exemplo, o foco na atividade ou mesmo a questão da indisciplina.

Isso fez que eu colocasse em prática os ensinamentos passados pelo livro de apoio deste trabalho:

[...] desenvolver a habilidade de observar serve a um duplo propósito: ajuda os professores a terem uma melhor compreensão de seu próprio ensino, enquanto refinam sua habilidade de observar, analisar e interpretar; uma habilidade que também pode ser usada para melhorar seu próprio ensino (Silva, *et al.*, p. 84).

A turma observada neste estudo é muito ativa e eu costumava ter muitos problemas de disciplina durante a execução das atividades. Por isso, saber suas preferências de aprendizagem foi significativo.

Como mostra a Figura 31, a questão 5 da 'roda de conversa' mostrou que 8 alunos (dos 27 que compõem a turma) preferem aprender com vídeos (aprendem vendo e ouvindo), 7 com músicas (aprendem ouvindo e cantando), 7 com atividades manuais (aprendem fazendo) e 5 com livros ou textos (aprendem lendo e executando atividades). Essas respostas indicaram forte preferência por recursos multimodais e lúdicos. Isso me fez refletir sobre a questão da motivação e do estilo

de aprendizagem estarem diretamente ligados ao engajamento dos alunos na aquisição da língua.

Figura 31: Gráfico Questão 5 – Estilos de aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa: roda de conversa , 2025

As observações que realizei em sala durante a aplicação da sequência didática corroboraram tais achados, revelando maior participação dos estudantes em atividades lúdicas e colaborativas e retraimento de alguns em tarefas que exigiam exposição individual e leitura em voz alta. Como pôde ser visto na aula 1, com o intuito de lembrarem as partes do corpo, fizemos a brincadeira “*Touch your...*” No começo alguns demonstraram timidez e observaram sentados, ao longo da brincadeira, todos estavam participando e pedindo para dar os comandos : “*Teacher, posso ser eu agora?*” , “*Teacher, quero ir*”, “*Teacher, me escolhe*” Como resolução deste conflito, decidi que o aluno que estava dando o comando escolhia o próximo, intercalando meninos e meninas.

Figura 32: Alunos no início da atividade “Touch your...”



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 33 - Todos alunos em pé engajados com a atividade “Touch your...”



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.



Meu relato reflexivo deste dia comprova este momento:

“Hoje saio da sala satisfeita, consegui realizar uma atividade lúdica, envolvendo todos alunos e não enfrentei problemas de indisciplina. Mesmo sendo uma atividade de movimento, consegui controlar o comportamento dos alunos. Os alunos foram espontâneos e participativos.”

Esses resultados dialogam com as contribuições de Moreira (2022) e Soares (2024), que ressaltam a relevância de atividades autênticas e lúdicas no processo de ensino da oralidade. Além disso, confirmam as proposições de Cameron (2005 *apud* Moreira, 2022), Richards (2006 *apud* Moreira, 2022) e Willis e Willis (2007 *apud* Moreira, 2022) acerca da importância de metodologias comunicativas relacionadas à vida real e da atuação do professor como facilitador.

Como visto em Silva *et al.* (2024, p. 46) “um observador treinado também deverá fazer anotações, classificar os eventos e manter um registro escrito do que acontece na sala de aula”. Confesso que essa prática não era adotada por mim anteriormente, hoje após a conclusão deste trabalho, vejo o quanto elas são primordiais e nos auxiliam a conhecer mais detalhadamente os alunos bem como as atividades que os motivam. Entendi que “quando observamos temos que nos libertar das preocupações de um professor e olhar para a aula com um olhar diferenciado e específico” (Silva *et al.*, 2024, p. 86).

Embora o período de observação tenha sido curto, ao implementar a sequência didática posso concluir que os fatores emocionais (timidez, medo de errar) e procedimentos metodológicos pouco alinhados ao estilo de aprendizagem dos alunos configuram as principais barreiras à produção oral, convergindo com a literatura revisada para este estudo. Portanto, dar voz aos estudantes, por meio do instrumento diagnóstico ‘roda de conversa’, revelou suas motivações, expectativas e formas de engajamento, permitindo que o planejamento e a prática fossem constantemente ajustados às suas necessidades reais.

Objetivo Específico 2 – Levantar estratégias pedagógicas que favoreçam a produção oral

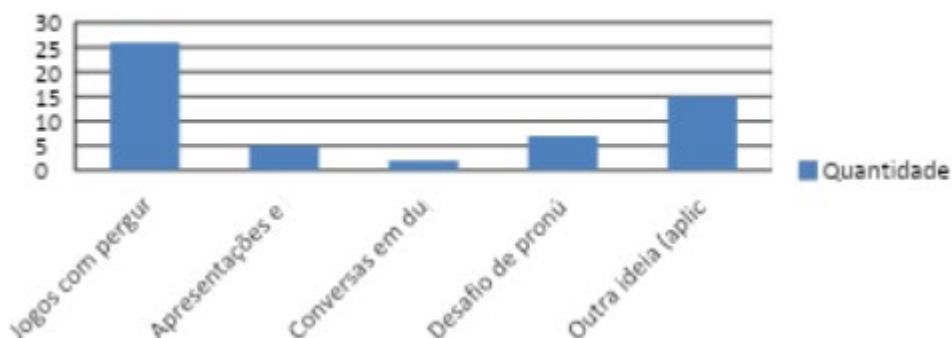
O segundo objetivo consistiu em levantar e selecionar estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento da oralidade, considerando os resultados do diagnóstico inicial. Para isso, foi necessário analisar com cuidado as questões 6, 7 e 8 (Figuras 34, 35 e 36), que abordaram “o como” (forma preferida de aprender), “o quê” (atividades preferidas) e o “assunto” (tema das aulas), para poder elaborar e implementar uma sequência de aulas que estimulasse a prática oral em diferentes situações comunicativas.

Figura 34: Gráfico Questão 6 - Forma de aprender



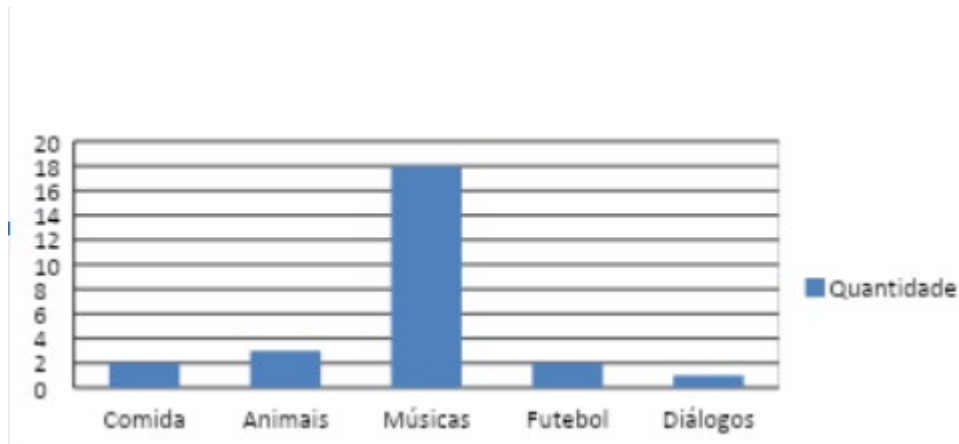
Fonte: Roda de conversa, 2025

Figura 34: Gráfico Questão 7 - Atividades de aprendizagem



Fonte: Roda de conversa, 2025

Figura 35: Gráfico Questão 08 - Assunto das aulas



Fonte: Roda de conversa , 2025

As Figuras 33, 34 e 35 sugerem que os estudantes preferem aprender com a ajuda da professora e de colegas, e por meio de atividades do tipo 'jogos', desafios e música, confirmando os resultados da Figura 30.

A partir desses resultados, a sequência didática buscou incluir atividades que trouxessem desafios calibrados ao nível de aprendizagem dos alunos e que tivessem algumas características de jogos, como desafios e competições, música sobre o tema trabalhado nas aulas, sempre que possível, e a produção de materiais, privilegiando os diferentes estilos de aprendizagem identificados durante o instrumento 'roda de conversa'.

Para isso, recorri ao registro fotográfico como instrumento de coleta de dados, visando documentar as interações e apreender visualmente as percepções dos discentes participantes da pesquisa, constituindo-se como recurso diagnóstico ao longo da intervenção, como mostra a Figura 36.

Figura 36: Alunos durante a roda de conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora 2025.

Adicionalmente, foram produzidos registros de observações sistemáticas, anotações em diários reflexivos elaborados por esta professora-pesquisadora durante a implementação da sequência didática, bem como realizadas conversas informais, sendo uma delas com a professora regente, que relatou algumas percepções e quais estratégias costuma utilizar com eles. Todos esses instrumentos têm o propósito de se articular aos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram as decisões pedagógicas adotadas.

Trecho da Conversa com a Professora Regente:

“Estar em sala de aula torna-se um desafio diário, que exige muito da nossa saúde física, mental e emocional. A turma que tenho trabalhado apresenta diversas dessas características. Muitos alunos enfrentam dificuldades de convivência, demonstram resistência às regras e apresentam comportamento indisciplinado com frequência. Realizamos uma roda de conversa na qual constatamos alguns combinados de boa convivência. Busco criar vínculos com os estudantes, pois acredito que o relacionamento próximo, baseado no respeito mútuo, é um dos caminhos para promover a disciplina e um bom clima em sala de aula. Compreendo que a educação é um processo coletivo e contínuo.”

Essa fala comprova o que vemos em Dellagnelo e Silva (2024, p. 93):

Um grupo de alunos e um professor em uma sala de aula formam uma comunidade de aprendizagem. O elemento humano – ambos o verbal e o não verbal, visíveis e raramente perceptíveis – dá forma à qualidade da interação humana e pode, muitas vezes, ser a chave para os processos que acontecem na sala de aula, assim como os resultados do que lá ocorrem.

A sequência didática, como mencionado anteriormente, foi elaborada a partir do tema “*Stay Healthy*”, conteúdo do material didático e do cotidiano dos alunos. Foram desenvolvidas atividades de escuta (*listening*), leitura (*reading*), jogos (*games*), atividades manuais e apresentação oral (*speaking*) de cartazes informativos sobre doenças comuns (o que fazer ou não fazer), promovendo prática real e significativa da língua, além de comportamentos sociais. Durante a implementação, observei aumento no engajamento, aumento de participação espontânea, especialmente nas atividades em duplas e grupos, conforme registros fotográficos (Figuras 37 e 38).

Figuras 37 e 38: Atividade em Grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Os resultados corroboram as conclusões de Moreira (2022), Cameron (2005 *apud* Moreira, 2022) e Willis e Willis (2007 *apud* Moreira, 2022), que destacam o papel das tarefas autênticas e do *role-play* na criação de contextos comunicativos significativos. Assim, as evidências indicam que o uso de estratégias pedagógicas lúdicas e colaborativas contribuiu de forma efetiva para a ampliação das oportunidades de fala e da confiança linguística dos estudantes ao se expressarem em inglês na sala de aula.

Objetivo Específico 3 – Implementar a sequência didática centrada no tema “*Stay Healthy*”

O terceiro objetivo teve por finalidade implementar a sequência didática planejada e observar os efeitos dessa intervenção sobre a produção oral dos alunos, o engajamento nas atividades propostas e o uso do vocabulário referente ao tema trabalhado. Os instrumentos de coleta de dados incluíram registros de áudio, fotos, diários reflexivos e gravações de vídeos das atividades produzidas pelos alunos. E a sequência didática contemplou atividades diversificadas, como a de escuta (*listening*), leitura (*reading*), jogos (*games*), tarefas em grupo, pesquisa digital (Figuras 39 e 40), produção de cartazes (*writing*) e apresentações orais (*speaking*), que abordaram o vocabulário sobre o tema das aulas e pontos específicos de gramática para falar sobre *Stay Healthy*, conforme consta no Plano de Aula.

Figuras 39 e 40 : Alunos durante a pesquisa digital





Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2025.

Durante a implementação, constatei aumento do engajamento dos estudantes e do uso do vocabulário-alvo, como mostra a situação vivenciada na aula 4: Uma das alunas relatou não estar se sentindo bem e quando eu peço à monitora para ligar para a mãe dela, um dos alunos me interrompe e diz: *“Teacher, she has a temperature”, não é?”*

Também foi percebida maior espontaneidade nas interações orais, exemplo que pode ser constatado na aula 5. Anteriormente, os alunos demonstravam resistência para ler o texto em voz alta, no entanto, quando peço para que façam a leitura silenciosa do texto pertencente a esta aula, sou surpreendida por um aluno voluntário que pede para ler: *“Teacher, posso ler?”* Com isso, outra aluna diz: *“Também quero”*.

Essa atitude comprova os ensinamentos de Silva *et al.*, 2024: a criança diferente dos adultos não se preocupa com o julgamento das outras pessoas. Não são tão cautelosas no sentido de não cometerem erros quando falam.



Meu relato reflexivo do dia foi o seguinte:

“Hoje foi um dia marcante da pesquisa, mais uma etapa vencida, dois alunos, de forma voluntária, apresentaram interesse em ler o texto em voz alta

Outra confirmação sobre essa reflexão foi o instrumento de autoavaliação aplicado aos alunos ao término da sequência didática. Por meio desse recurso constatei que, 19 alunos declararam sentir-se animados nas atividades lúdicas, 22 afirmaram ter gostado dos jogos, 25 relataram entusiasmo nas pesquisas em grupo, 24 expressaram felicidade nas tarefas colaborativas e 26 mostraram-se motivados na criação dos cartazes. Nas apresentações orais, 11 alunos relataram felicidade, indicando redução, embora não eliminação, da vergonha inicial de falar inglês em público.

Figura 41: Instrumento de Autoavaliação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Esses achados sustentam as concepções de Moreira (2022) e Cameron (2005 *apud* Moreira, 2022) acerca da relevância do *scaffolding* linguístico e da ludicidade para o desenvolvimento da oralidade. O tema “*Stay Healthy*” mostrou-se adequado por permitir a ativação de vocabulário prévio e contextualizado, reduzindo a carga cognitiva e facilitando a fluência verbal dos alunos.

Objetivo Específico 4 – Avaliar a implementação da sequência didática

O quarto objetivo consistiu em avaliar o impacto da sequência didática, mediante a comparação entre os dados coletados antes e após a intervenção. No

momento inicial, observei que a maioria dos estudantes relatou sentimentos positivos em relação às aulas (26 se diziam felizes), porém 12 expressavam timidez e 10 consideravam a produção oral difícil. Após a intervenção, registrei índices superiores de engajamento e entusiasmo e uma redução significativa dos relatos de vergonha, como pode ser constatado nos depoimentos dos alunos:



Registros de fala dos alunos:

“Teacher, pensava que falar Inglês era mais difícil.”

“Teacher, amanhã vamos apresentar para o outro 4 ano? Já estou ansiosa

“Teachequando vamos à Sala Google de novo?”

“Teacher, quero fazer outro trabalho em grupo.”

Os meus registros reflexivos como o da aula 7 aliados os relatos dos alunos, bem como a autoavaliação indicaram maior confiança, prazer e disposição para se expressar em inglês. Tais resultados corroboram a eficácia da sequência didática e reafirmam a importância da pesquisa-ação como estratégia formativa e transformadora da prática docente (Telles, 2005 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024). Além disso, evidenciam a relevância dos instrumentos qualitativos — diários e gravações — como fontes para análise interpretativa.



Meu registro reflexivo sobre a aula 7:

“Hoje foi o dia da apresentação dos cartazes para os colegas e eu fiquei satisfeita, pois ao contrário da aula anterior, pude perceber mais desenvoltura e confiança na grande parte dos alunos. Observei que considerar a aula 6 como um ensaio, foi pertinente, pois os alunos estavam mais preparados, sem tanta ansiedade perante ao novo. O fato de eu filmar as apresentações fez com que a disciplina fosse melhor controlada, embora, em alguns momentos, foi necessário lembrar a importância do silêncio, que isso era sinal de respeito pelos colegas.”

Os resultados obtidos apresentam forte convergência com a literatura revisada, especialmente no que se refere:

a) à eficácia de atividades autênticas, lúdicas e colaborativas na promoção da

oralidade, além da escolha do tema conforme evidenciou o estudo de Moreira (2022):

Para alcançar esta “autenticidade”, é necessário que o aluno se sinta à vontade com o tema, mas isto não quer dizer que, como professores, nos devemos cingir aos temas mais simples, mas sim, como afirma Cameron (2005), explorar tópicos que sejam do interesse dos alunos, fazendo-os sentir interessados e motivados (Moreira, 2022 p. 4).

Na prática da comunicação, o trabalho colaborativo tem um papel fundamental já que os alunos se sentem mais à vontade para interagir e mais confiantes, ou seja, com menos medo de errar ou de serem julgados pela pouca fluência na língua inglesa (Moreira, 2022, p.7).

b) à postura investigativa. Esta aproxima-se do que Soares (2024) descreve como o papel transformador da valorização da oralidade no processo educacional — um movimento que ultrapassa a mera reprodução linguística e promove o engajamento ativo e significativo dos alunos;

d) ao nível de formação dos participantes. Enquanto o estudo de Soares (2024) aborda o contexto do 1º ciclo do Ensino Fundamental em Portugal, o presente projeto concentra-se em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada no interior do Estado de São Paulo, permitindo a ampliação da discussão para o contexto brasileiro contemporâneo de programas bilíngues; e

e) ao uso da tecnologia. Assim como Pena *et al.* (2023), observei que a tecnologia, embora relevante, não se mostrou suficiente por si só para garantir o engajamento ou a superação da timidez, como evidenciado no meu relato reflexivo sobre a aula 8.

Segundo os autores:

Uma segunda percepção foi, por mais que os recursos tecnológicos fossem importantes, na primeira infância eles não substituem as experiências reais e sensoriais de uma criança, que precisam sentir e vivenciar a situação de aprendizado. Neste aspecto, considera-se essencial o preparo do professor, pois uma sala de aula, especialmente na educação infantil, demanda distintas e específicas habilidades comportamentais e socioemocionais do docente (Pena *et al.*, 2023, p. 05).

Terminei essa aula surpresa com a desenvoltura de duas alunas. As duas são muito comunicativas e adoram postar vídeos em redes sociais sobre o cotidiano. No entanto, quando se viram expostas a um outro grupo não conseguiram se expressar como de costume. Uma me disse: **“Teacher, fiquei com muita vergonha! Não consegui falar nada!”** Assim, percebi que a timidez e, talvez, o medo do julgamento, não permitiram

que ela atingisse o objetivo naquele momento. A outra permitiu que o fator emocional falasse mais alto e me disse toda envergonhada: **“Teacher, não consegui falar! O Gabriel estava na sala e eu gosto dele, Teacher!”**

Esses resultados apontam para a necessidade do equilíbrio emocional como visto no material de apoio a esta pesquisa:

O lado afetivo do aluno é, talvez, um dos aspectos que mais influencia no sucesso da aprendizagem de línguas. A aprendizagem por si só é uma tarefa complexa e suscetível à ansiedade do aluno, que, por sua vez, está associada a sensações de desconforto, frustração, insegurança e apreensão” Shumin (2002 *apud* Dib *et al.*, 2024, p. 244).

Além disso, percebi que outros alunos mantiveram certo nível de inibição, ao passo que outros me surpreenderam, falando sem auxílio textual, indicando que as transformações observadas são graduais e requerem continuidade. Esses que falaram sem auxílio relataram terem treinado em casa com os pais, uma, em uma conversa informal me disse: **“Teacher, minha mãe me gravou hoje e mandou para meu pai. Ele ficou feliz em me ver falar inglês”**

Ainda sobre os meus registros reflexivos, recebi duas mensagens de pais pela agenda digital (Figuras 42 e 43).

Figuras 42 e 43: Mensagens de pais

23 de Setembro de 2025 às 22:37

Boa noite!!

Obrigada por tudo, ela saiu toda sorridente hj do colégio que tinha dado certo ☺☺

E ótimo esse trabalho que vc deu, pois vai trabalhando a timidez e pendendo o medo de falar em público.

Ótima noite fica com Deus ☺☺ 🙏

26 de Setembro de 2025 às 12:53

Good afternoon! Obrigada! Ela ficou muito feliz de ter apresentado e eu orgulhosa! Deus abençoe

Isso me fez perceber que os laços de aprendizagem se estenderam para além da sala de aula. Alguns alunos se engajaram e envolveram as famílias que demonstraram sua gratidão, um dos maiores sinais de reconhecimento para um professor.

3.3 AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS E DA PESQUISA

De modo geral, considero que os objetivos propostos pela pesquisa foram atingidos de forma bastante satisfatória. Cada etapa do trabalho trouxe aprendizados importantes e contribuiu para compreender com mais profundidade o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, especialmente no que diz respeito à produção oral dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro objetivo, que buscava mapear os fatores que interferem na produção oral, foi plenamente alcançado. A observação da turma, os registros em áudio e fotográficos bem como as anotações no diário reflexivo revelaram aspectos que muitas vezes passam despercebidos na rotina escolar. Ficou claro que os fatores emocionais e a escolha das atividades propostas são elementos que impactam diretamente a disposição dos alunos em falar. Esse diagnóstico foi essencial para direcionar as ações seguintes e para compreender de que forma o ambiente e as estratégias do professor podem influenciar a participação dos estudantes.

O segundo objetivo, voltado à identificação e aplicação de estratégias pedagógicas eficazes, também foi atingido. A introdução de atividades comunicativas, jogos, dramatizações e momentos de interação mais espontânea mostrou-se muito positiva. Aos poucos, alguns alunos passaram a se envolver mais, a rir, a colaborar e, principalmente, a se arriscar em falar inglês sem tanto medo de errar. Essas práticas tornaram as aulas mais dinâmicas e reforçaram a importância de criar espaços em que a comunicação real seja priorizada, mesmo que o foco não esteja apenas na correção linguística.

O terceiro objetivo, que tratava de observar avanços no engajamento e na confiança dos estudantes, foi um dos aspectos mais gratificantes do processo. Pude perceber uma transformação gradual na postura de alguns alunos: no início, havia certa resistência e vergonha; com o tempo, surgiram mais tentativas, mais olhares

curiosos e uma vontade genuína de participar. Os relatos deles e dos pais ao final da sequência confirmaram essa mudança, expressando orgulho por terem conseguido se comunicar em inglês e reconhecendo suas próprias conquistas.

O quarto objetivo e último específico, que consistia em analisar as diferenças entre os momentos pré- e pós-intervenção, também foi alcançado, ainda que os resultados não tenham sido uniformes entre todos os participantes. Pequenos progressos individuais, quando vistos em conjunto, demonstraram o impacto real da proposta no desenvolvimento da turma.

Dessa forma, considero que o objetivo geral da pesquisa foi atingido de maneira significativa. A sequência didática não apenas contribuiu para aprimorar a produção oral dos alunos, mas também fortaleceu a confiança deles em usar o inglês de forma funcional e espontânea. Além dos resultados observáveis, esse processo me permitiu refletir sobre a minha própria prática docente, compreender melhor as necessidades da turma e reafirmar a importância de um ensino de línguas pautado na escuta, na observação e na ação reflexiva.

Esta investigação configura-se como uma pesquisa-ação, uma vez que o professor pesquisador observa a sua sala de aula e, a partir das necessidades diagnosticadas, propõe soluções pedagógicas direcionadas ao problema daquela turma. Esse tipo de abordagem tem como princípio fundamental a reflexão e a ação voltadas para a melhoria contínua da prática docente Telles (2005 *apud* Silva *et al.*, 2024), permitindo que o professor esteja em constante aprendizagem sobre sua atuação, aprimorando tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional.

Durante toda a execução da pesquisa, foi extremamente relevante ouvir as percepções dos alunos antes, durante e ao final do processo, pois essa escuta ativa permitiu compreender de forma mais profunda o impacto das intervenções e contribuiu diretamente para o alcance do objetivo principal. A voz dos estudantes revelou não apenas suas dificuldades, mas também suas motivações, expectativas e formas de engajamento, permitindo que o planejamento e a prática fossem constantemente ajustados às suas necessidades reais. Essa troca constante entre o planejar, agir, observar e refletir reafirmou a essência da pesquisa-ação: o professor aprende tanto quanto o aluno. Entendi que ouvir os estudantes não é apenas um gesto de empatia, mas uma prática pedagógica potente, capaz de direcionar

decisões e gerar transformações concretas tanto no ensino quanto na postura docente.

A escrita de diários reflexivos no formato de registro de áudios ao final de cada aula foram ferramentas essenciais desse processo. Esses instrumentos me fizeram prestar atenção em detalhes que, em situações corriqueiras, talvez passassem despercebidos, mas que se mostraram fundamentais para uma análise mais sensível e completa da aprendizagem. Essas práticas também aproximaram alunos, famílias e professores, criando uma rede de colaboração em torno da construção do conhecimento e fortalecendo a relação escola-comunidade.

Compreender que a pesquisa na sala de aula é uma forma de estar em constante aprendizagem sobre a prática torna o professor um profissional reflexivo e crítico. Essa postura investigativa vai além do simples “como ensinar”, avançando para o “o que ensinar” e, sobretudo, “por que ensinar da forma que se ensina”, conforme discute Wajnryb (1992, *apud* Dellagnelo; Silva, p. 49), “a análise dos dados desse tipo de pesquisa é de natureza interpretativa. O professor produz significados a partir das transcrições das gravações feitas, dos diários e dos questionários.”

Desse modo, desenvolver a habilidade de observar cumpre um duplo papel: aprofundar a compreensão do próprio ensino e refinar a capacidade de analisar e interpretar a prática pedagógica — competências essenciais para o aperfeiçoamento profissional e para a transformação do processo educativo Wajnryb (1992, *apud* Dellagnelo; Silva, 2024, p. 84).

Esses princípios reforçam que o ensino de línguas deve transcender o nível prático e técnico e promover uma reflexão crítica sobre o porquê das práticas adotadas, conduzindo a um ensino mais consciente, contextualizado e significativo. Como enfatiza Telles (2005 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024, p. 97), a pesquisa-ação é um processo de “reflexão e de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula”.

Portanto, esta pesquisa-ação não apenas possibilitou o desenvolvimento da produção oral dos alunos, mas também representou um movimento contínuo de aprendizagem, observação e aperfeiçoamento docente, reafirmando o papel do professor como pesquisador de sua própria prática e agente transformador dentro da escola.

3.4 REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, venho apresentar as reflexões e os resultados obtidos ao longo desta pesquisa-ação, que teve como foco o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa junto a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. As atividades foram organizadas em uma sequência didática com o tema “*Stay Healthy*”, e buscaram promover o uso comunicativo da língua em situações significativas para os estudantes.

As intervenções mostraram-se eficazes no engajamento dos alunos e na ampliação de sua confiança para se expressarem oralmente em inglês. Desde o início, observou-se que, embora fossem bastante comunicativos e participativos, os alunos apresentavam certa insegurança na produção oral da língua adicional, especialmente em contextos que exigiam vocabulário específico ou interação espontânea. Ao longo da sequência, contudo, foi possível perceber avanços claros: os estudantes passaram a usar o novo vocabulário em situações reais, incorporando expressões e estruturas trabalhadas nas aulas em momentos de brincadeiras, jogos e atividades em grupos.

O contexto da escola, que possui um público de classe média alta, aliado ao programa bilíngue que proporciona uma carga horária diferenciada com três aulas semanais, além de excelente infraestrutura tecnológica, favoreceu o desenvolvimento das atividades propostas. Recursos como projetor, som, *Chromebooks* e vídeos foram amplamente utilizados para criar um ambiente dinâmico e multimodal, estimulando a oralidade de forma lúdica e significativa. Esse cenário também possibilitou maior integração entre as competências linguísticas e culturais, promovendo uma aprendizagem contextualizada e prazerosa.

Entre os fatores que mais contribuíram para o sucesso do objetivo proposto, destacam-se os trabalhos manuais e as atividades em grupo. O uso de recursos concretos, como cartazes, recortes e pequenas apresentações, facilitaram a fixação do vocabulário e incentivaram a cooperação entre os alunos. As tarefas em grupo, por sua vez, favoreceram a troca de ideias, a prática da oralidade em um ambiente menos intimidante e o fortalecimento do vínculo entre os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e participativo.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa — como as gravações dos diários reflexivos da professora-pesquisadora, os questionários diagnósticos e as observações em sala — foi essencial para compreender o impacto das intervenções. O diário, em especial, revelou-se uma ferramenta valiosa para a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e sobre as reações dos alunos diante das propostas. Permitiu identificar o progresso individual e coletivo, evidenciando não apenas avanços linguísticos, mas também atitudes mais positivas em relação ao uso do inglês em sala. Os instrumentos, portanto, mostraram-se adequados para atingir os objetivos da pesquisa, embora futuras investigações possam utilizar a sequência didática com outros temas e em um período de aplicação mais extenso, de modo a possibilitar análises comparativas e uma avaliação mais aprofundada do progresso dos alunos em diferentes contextos de aprendizagem.

Os resultados encontrados também se relacionam diretamente ao perfil da turma e ao papel ativo do professor-pesquisador. O grupo de alunos, bastante falante e energético, exigiu atividades dinâmicas e interativas, que canalizassem sua energia em favor da aprendizagem. Estratégias como *pairwork*, jogos, atividades colaborativas e tarefas criativas foram especialmente eficazes para manter a atenção e favorecer a cooperação entre os colegas. A postura mediadora e observadora da professora-pesquisadora permitiu ajustar o planejamento ao longo do processo, garantindo maior coerência entre as necessidades da turma e os objetivos propostos.

Em termos de relevância, esta pesquisa trouxe ganhos significativos em diferentes dimensões. Para a professora-pesquisadora, o processo representou um aprofundamento teórico-prático sobre o ensino de oralidade em contextos bilíngues e a importância da escuta ativa dos alunos. Para os estudantes, as atividades ampliaram o repertório linguístico e estimularam a autonomia e a autoconfiança ao falar inglês. Para a instituição, os resultados apontam caminhos para fortalecer práticas pedagógicas mais comunicativas e centradas no aluno, aproveitando de modo mais intencional os recursos tecnológicos disponíveis. De forma mais ampla, o estudo contribui para a comunidade acadêmica ao compartilhar uma experiência concreta de pesquisa-ação voltada à melhoria da oralidade em língua adicional nos anos iniciais.

Entre as limitações enfrentadas, destaca-se o tempo restrito para a aplicação das atividades e o desenvolvimento completo da sequência didática. Além disso, a diversidade de atenção e foco dos alunos na mesma turma exigiu ajustes nas tarefas e no ritmo das aulas. Apesar desses desafios, os resultados alcançados foram consistentes e revelaram avanços significativos em relação ao objetivo principal da pesquisa.

Para futuras investigações, recomendo ampliar a duração das intervenções e incluir observações comparativas com outras turmas do mesmo nível, a fim de verificar se os resultados se mantêm em diferentes contextos. Também seria relevante explorar como a integração entre oralidade e habilidades digitais pode potencializar o ensino de inglês nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Além disso, é fundamental que novas pesquisas atentem de forma mais cuidadosa aos aspectos emocionais envolvidos na produção oral em língua adicional. Durante o desenvolvimento da sequência didática, observou-se que, apesar do ambiente positivo e acolhedor, alguns alunos ainda demonstraram bloqueios para se expressar oralmente, seja por receio do julgamento dos colegas, seja por fatores afetivos. Esses elementos interferem diretamente na disposição para falar e na autoconfiança linguística, e, portanto, merecem ser investigados com maior profundidade em futuras pesquisas.

Em síntese, esta pesquisa-ação evidenciou que o desenvolvimento da oralidade em língua adicional depende fortemente de um ambiente de confiança, da valorização da voz do aluno e de práticas que deem sentido ao uso do idioma. A experiência reforçou a importância de o professor assumir uma postura investigativa, capaz de observar, refletir e adaptar continuamente suas práticas para promover aprendizagens mais significativas e transformadoras.

Ainda, o desenvolvimento desta pesquisa-ação permitiu compreender, de forma concreta e reflexiva, como o ensino da oralidade em língua inglesa nos anos iniciais pode ser fortalecido por meio de práticas dinâmicas, colaborativas e afetivas. A sequência didática sobre o tema “*Stay Healthy*” revelou que, quando o aluno é colocado no centro do processo e tem oportunidades reais de uso da língua, sua participação e sua confiança aumentam de maneira significativa. O envolvimento dos estudantes em atividades manuais, em grupo e em contextos comunicativos autênticos mostrou-se um caminho eficaz para consolidar o aprendizado e

transformar a rotina das aulas de inglês em momentos de expressão, interação e descoberta.

Mais do que promover avanços linguísticos, esta experiência trouxe à tona a importância de enxergar a sala de aula como um espaço de escuta e de construção conjunta de sentido. A observação atenta, o registro sistemático e a disposição para replanejar constantemente permitiram à professora-pesquisadora perceber nuances do processo que, em um ensino tradicional, poderiam passar despercebidas. O exercício de refletir sobre a própria prática e de buscar novas estratégias reafirmou o papel do professor como sujeito ativo e transformador dentro do contexto educacional.

Por fim, o percurso investigativo reforçou que o ensino de uma língua adicional, especialmente em contextos bilíngues, vai além do domínio de estruturas linguísticas. Ele envolve afetos, identidades e relações humanas que atravessam o ato de aprender. Reconhecer o valor dos aspectos emocionais e das interações sociais é essencial para que o ensino de inglês se torne mais significativo, inclusivo e formador. Assim, esta pesquisa não se encerra em seus resultados imediatos, mas se abre como convite à continuidade: à curiosidade, à escuta e à constante reinvenção do fazer docente — pilares de uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

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

Neste capítulo, faço uma reflexão como pesquisador, levando em consideração a minha identidade, as atividades realizadas, as teorias discutidas, a pesquisa desenvolvida e analisada, buscando responder a pergunta “Como posso ensinar diferente?”, bem como indicar os benefícios, limitações e sugestões para melhorar o meu desenvolvimento como professor-pesquisador.

O percurso formativo proporcionado por este curso provocou transformações profundas na forma como compreendo minha identidade docente, o papel das línguas adicionais na Educação Básica e, especialmente, o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e prática pedagógica crítica. Ao longo das discussões sobre interseccionalidade, ensino baseado em tarefas, pesquisa-ação e ensino crítico de línguas, fui levada a repensar minha atuação em sala de aula e a me reconhecer como sujeito em constante construção — uma professora-pesquisadora.

As reflexões sobre interseccionalidade Crenshaw (1989 *apud* Machado *et al.*, 2024) e o “viver nas fronteiras” Anzaldúa (1987 *apud* Machado *et al.*, 2024) permitiram compreender que tanto professores quanto estudantes são atravessados por marcadores sociais como gênero, raça, classe, origem e deficiência. Essas intersecções moldam nossas experiências e desafiam a neutralidade frequentemente presumida no espaço escolar. Com isso, percebi que as identidades dos sujeitos escolares são múltiplas, fluidas e muitas vezes marginalizadas por um currículo que privilegia um sujeito universal e idealizado.

A interseccionalidade é uma lente essencial para compreender as complexidades identitárias. Como afirma (Machado *et al.*, 2024) a identidade docente não é resultado apenas da formação acadêmica, mas de uma trajetória de experiências, interações e práticas. Nessa perspectiva, Hall (1996 *apud* Machado *et al.*, 2024) propõe a ideia de identidade pós-moderna, que vê o sujeito como fragmentado, contraditório e em constante transformação — visão que ressignificou meu entendimento sobre o papel do professor.

Essas concepções me levaram a repensar o ensino de línguas em uma perspectiva crítica. Questionar a hegemonia da norma-padrão e da figura do “falante nativo” Rajagopalan (2009 *apud* Machado *et al.*, 2024) foi fundamental para entender como essas ideias podem ser excludentes e desmotivadoras. Segundo ele:

“Algo entre dois terços e três quartos daqueles que regularmente usam inglês pelo mundo caem na categoria de ‘falantes não-nativos’. Assim, nós, brasileiros, também somos falantes de inglês com nossas próprias identidades”. Rajagopalan (2009 *apud* Machado *et al.*, 2024, p. 329). Portanto, ensinar inglês, não deve ser apenas reproduzir modelos coloniais, mas possibilitar significações, identidades e empoderamento.

Além disso, um ensino que separa língua e cultura reduz a linguagem a um código técnico. O ensino crítico de línguas deve integrar aspectos sociais e culturais, possibilitando que os estudantes reflitam sobre o mundo e seu lugar nele. Nesse sentido, ensinar uma língua é também ensinar modos de pensar, agir e interagir no mundo.

Outra dimensão importante do curso foi o contato com práticas pedagógicas inovadoras, como o ensino baseado em tarefas (EBT) e a aprendizagem baseada em projetos (ABP). O EBT propõe atividades com foco no significado, propósito comunicativo, interação próxima ao mundo real, conclusão da tarefa e um resultado avaliável (Skehan, 1998 *apud* Dib *et al.*, p. 151). Esse modelo favorece o uso autêntico da linguagem e pode ser especialmente útil em contextos como o brasileiro, onde as oportunidades de uso real de línguas adicionais fora da sala de aula são limitadas. Projetos que tratam de temas como identidade, redes sociais e cultura local tornam o ensino mais próximo da realidade dos alunos, favorecendo a motivação, a autonomia e o pensamento crítico.

A ABP, por sua vez, encontra respaldo em autores como Freire (2005 *apud* Machado *et al.*, 2024) e Crookes (2013 *apud* Machado *et al.*, 2024), que defendem uma aprendizagem centrada no estudante, vinculada a contextos reais e significativos. Projetos devem partir de problemas autênticos e envolver investigação, colaboração e produção. Na perspectiva deles, o ensino deve partir do mundo vivido pelos alunos, reconhecendo seus saberes e repertórios. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para uma prática docente mais equitativa e inclusiva. Com base nessa afirmação, busquei elaborar um projeto com um tema que faz parte do cotidiano deles: “*Stay Healthy*”. Por meio de uma sequência didática de 8 aulas, pudemos fazer trocas interessantes, tornando esse aprendizado significativo e contextualizado.

A maior transformação, no entanto, ocorreu com minha vivência na pesquisa-ação. A possibilidade de planejar, aplicar e analisar uma intervenção pedagógica me permitiu atuar como sujeito ativo da minha formação. Como afirma Elliot (1976 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024), a pesquisa-ação é uma técnica de automonitoramento, que torna o professor consciente de sua prática e de seu papel como agente transformador. Essa metodologia utiliza diferentes instrumentos — como diários, entrevistas, gravações e notas de campo — para observar, refletir e transformar o cotidiano da sala de aula (Dellagnelo; Silva, 2024, p. 50).

Ao realizar a intervenção, percebi que os alunos focam mais em atividades desafiadoras que os tirem da zona de conforto (o livro didático). Quando se viram representados nas propostas e saíram da sala de aula para criar, o engajamento e a participação aumentaram significativamente. Os desafios encontrados — como indisciplina, o número de estudantes por sala e a resistência em falar uma língua adicional por timidez ou receio de julgamentos — também foram importantes para refletir sobre as condições concretas da prática docente. Esses obstáculos, longe de paralisar, se tornaram pontos de partida para soluções criativas e coletivas, obtendo resultados bastante satisfatórios dentro do que se foi proposto.

Prospectivamente, essa experiência me motivou a continuar investigando minha prática, dialogar com colegas e construir comunidades de aprendizagem. Entendi que a formação docente é um processo contínuo e que a figura do professor-pesquisador não é um ideal distante, mas uma postura ética e política diante da educação. Meu compromisso é seguir desenvolvendo práticas pedagógicas que articulem criticidade, relevância social e metodologias inovadoras, consolidando minha identidade docente como alguém que ensina, aprende e pesquisa de forma integrada.

APÊNDICES

Apêndice A - Roda de conversa

1. **Você gosta de músicas, filmes e desenhos em Inglês?** (Sim / Não)
2. **Como você se sente nas aulas de Inglês?** (Feliz / Triste / Com vergonha / Ansioso ou nervoso)
3. **Você acha difícil falar Inglês?** (Sim / Não)
4. **Como você se sente ao falar Inglês?** (Gosto muito / Gosto pouco / Fico com vergonha / Não gosto)
5. **O que te ajuda a falar melhor?** (Repetir com a professora/ Vídeos/ Jogos / Falar com colegas)
6. **Como você gosta de aprender?** (Vídeos / Músicas/ Histórias/ Atividades manuais / Livros ou textos)
7. **Você prefere aprender:** (Sozinho / Com colegas / Com ajuda da professora / De todas as formas)
8. **O que você gostaria de fazer mais nas aulas para falar melhor?** (Jogos de perguntas e respostas / Apresentações e histórias / Conversas em duplas / Desafios de pronúncia / Outra ideia)

As duas questões dissertativas foram:

9. **O que você gostaria de aprender em Inglês?**
10. **Qual é a sua motivação para aprender e falar Inglês**

REFERÊNCIAS

Canal English SingSing: *Health Problems - hospital play - Kids vocabulary - Learn English for kids*. Youtube, 2025. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5xZYFPJ0fps>. Acesso em 10 nov. 2025

DIB, A. P.; SILVA, M. da; SALBEGO, N.; AMORIM, T. P. P. Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). *Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores*. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 148-290. E-book.. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025

DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

MACHADO, F. R.; SILVA, L. da; LIMA, L. R. de; COLLARES, M. T. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). *Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores*. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 299- 373. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025.

MOREIRA, Ana Dalila da Cunha. *Aprender falando - uma experiência no ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*. Orientadora: Vieira, Flávia. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2022. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/89672>. Acesso em 10 nov. 2025

PENA, Renata Carvalho Durães; RIBEIRO, Helena Maria; MACHADO, João Carlos ; NARCISO, Rodi. Aprender a Aprender. *Revista Ilustração*, v. 4 n.2: 131- 136, 2023. Must University. Estados Unidos. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.165>. Acesso em 10 nov. 2025.

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. 377-408. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025.

SILVA, Marimar da. **Curso de Especialização: conceito e técnicas da pesquisa-ação**. 2022. 1 vídeo (6m02s). Florianópolis, SC: publicado por Marimar da Silva. Disponível

em:https://www.youtube.com/watch?v=zoEGp9oLM18&ab_channel=MarimardaSilva/
. Acesso em: 06 abr. 2025.

SILVA, Marimar da. Curso de Especialização: perspectiva histórica na formação de professores. 2022. 1 vídeo (6m02s). Florianópolis, SC: publicado por Marimar da Silva. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=zoEGp9oLM18&ab_channel=MarimardaSilva/ Acesso em 06 abr. 2025

SOARES, Nancy Neiva Capitão. A oralidade como uma competência essencial no Processo de Ensino-Aprendizagem do Inglês no 1 ciclo do Ensino Básico. Orientadora: Araujo, Sofia Maria Cruz de Melo. Dissertação (Mestrado). Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação Portugal, 2024. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10400.22/25328>. Acesso em 10 nov. 2025

WRIGHT, Carolyn; NIXON, Caroline; TOMLINSON, Michael. Kid's Box New Generation. Cambridge University Press & Assessment, 2024, p. 46-53. E-book. Disponível:
https://www.cambridge.org/foc/org_cup_125sZv5eLnMPCGWF/product/kbngae3/studentbook/kbngae3sbeb/view?page=52. Acesso em 10 nov. 2025