

PATRICIA SIMÕES PRIETO

**Desenvolvimento da Produção Oral em Inglês
com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II**

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: Nayara Nunes Salbego

São José, SC

2025

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

São José, 01 de dezembro de 2025.

 Documento assinado digitalmente
NAYARA NUNES SALBEGO
Data: 13/03/2026 14:16:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Nayara Salbego (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof.^a. Dr.^a. Marimar da Silva (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof. Dr.^a. Fernanda Ramos Machado (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola situada no distrito do Itaim Paulista, em São Paulo. O estudo teve como objetivo geral identificar as dificuldades relacionadas à produção oral por alunos do 6º ano e, a partir disso, desenvolver atividades de aprendizagem que contribuam para a superação dessas dificuldades e favoreça o desenvolvimento da habilidade de produção oral. A metodologia baseou-se na pesquisa-ação, envolvendo questionário diagnóstico, observação dos participantes e aplicação de três planos de aula com atividades lúdicas e colaborativas relacionadas ao tema “Uma Linguagem Universal: A mistura de línguas na música brasileira”. Os resultados indicaram avanços significativos na compreensão e no reconhecimento de palavras em inglês em contextos reais, bem como maior disposição para participar de atividades orais, embora a timidez e o medo de errar ainda tenham limitado a participação plena de alguns estudantes. A análise dos dados, fundamentada em autores como Vygotsky (2007), Freire (2005) e Silva *et al.* (2024), demonstra que a aprendizagem significativa pode ocorrer quando o aluno se reconhece como sujeito ativo do processo e quando o ambiente de sala de aula se torna acolhedor e motivador. Conclui-se que práticas colaborativas e contextualizadas são essenciais para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na escola pública.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Produção oral. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This work presents an action research project developed with 6th-grade students from a school located in the Itaim Paulista district of São Paulo. The study's general objective was to identify the difficulties related to oral production among 6th-grade students and, based on this, develop learning activities that contribute to overcoming these difficulties and promote the development of oral production skills. The methodology was based on action research, involving a diagnostic questionnaire, observation of participants, and the application of three lesson plans with playful and collaborative activities related to the theme "A Universal Language: The Mixture of Languages in Brazilian Music." The results indicated significant advances in the comprehension and recognition of English words in real-life contexts, as well as a greater willingness to participate in oral activities, although shyness and fear of making mistakes still limited the full participation of some students. The data analysis, based on authors such as Vygotsky (2007), Freire (2005), and Silva et al. (2024) demonstrates that meaningful learning can occur when the student recognizes themselves as an active participant in the process and when the classroom environment becomes welcoming and motivating. It is concluded that collaborative and contextualized practices are essential for the development of oral English in public schools.

Keywords: English teaching. Oral production. Action research.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL? | 6 |
| 2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA? | 10 |
| 2.1 Meu contexto de pesquisa | 10 |
| 2.2 Meu projeto de pesquisa | 12 |
| 2.2.1 Problema da pesquisa | 12 |
| 2.2.2 Justificativa | 13 |
| 2.2.3 Objetivos | 15 |
| 2.2.4 Método da pesquisa | 16 |
| 2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação | 16 |
| 2.2.4.2 Participantes da pesquisa | 17 |
| 2.2.4.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados | 17 |
| 2.3 Proposta de intervenção | 19 |
| 2.3.1 Atividade de aprendizagem | 20 |
| 2.3.2 Plano de aula | 22 |
| 3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO? | 32 |
| 3.1 Relato da implementação do plano de aula | 32 |
| 3.2 Análise dos resultados da pesquisa | 38 |
| 3.3 Reflexões finais | 41 |
| 4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE? | 44 |
| REFERÊNCIAS | 47 |
| APÊNDICES | 49 |
| ANEXOS | 50 |

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Eu, professora



A PONTE JAPONESA. s.d. Disponível em:

<https://mundoviajar.com.br/wp-content/uploads/2025/05/MONET-A-ponte-japonesa-l-magem-gerada-por-IA.jpg.webp>. Acesso em: 15 nov. 2025.

Neste capítulo, desenvolvo uma reflexão teoricamente fundamentada acerca da constituição da minha identidade profissional como professora de Língua Inglesa. Compreendo a identidade docente como um processo histórico, relacional e em constante (re)construção, atravessado por experiências pessoais, trajetórias formativas e contextos socioculturais específicos. Ser professora de língua adicional, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica do ensino de estruturas linguísticas: implica assumir posicionamentos éticos, pedagógicos e culturais que se manifestam nas escolhas cotidianas da prática docente. Assim, proponho revisitar meu percurso

formativo e profissional, buscando compreender como se constitui o meu “eu professora” e de que modo ele se materializa na sala de aula.

Meu contato inicial com a Língua Inglesa ocorreu ainda na 5ª série do Ensino Fundamental, momento em que o idioma despertou em mim curiosidade e interesse duradouros. Essa aproximação inicial consolidou-se anos depois com o ingresso no curso de Letras – Português/Inglês, na Universidade de Mogi das Cruzes, onde obtive a licenciatura em 2004. A partir de então, iniciei minha trajetória docente na rede estadual paulista, atuando como professora eventual na E.E. Prefeito Domingos de Souza, no Guarujá, entre 2005 e 2008, sobretudo na disciplina de Língua Inglesa. Essa experiência inicial foi fundamental para minha inserção na realidade da escola pública e para a compreensão dos desafios que permeiam o ensino de línguas nesse contexto.

Posteriormente, lecionei na rede privada de ensino, no Colégio Adélia Camargo Corrêa, também no Guarujá, onde atuei como professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Técnico (2008–2009). A implementação do sistema Anglo representou um momento significativo de aprendizagem profissional, exigindo adaptação a novas metodologias, materiais estruturados e formas de organização didática. Tal experiência contribuiu para ampliar minha compreensão acerca das diferentes dinâmicas institucionais e concepções de ensino.

Ainda em 2008, ingressei na rede municipal de São Paulo, inicialmente na EMEF General Álvaro da Silva Braga, no bairro do Butantã. Em 2009, após processo de remoção, passei a atuar no CEU Jardim da Conquista II, em São Mateus, como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. Desde 2010, exerço a docência na EMEF Professora Izabel Aparecida Cristóvão da Luz, onde permaneço como professora titular até o presente momento. A permanência prolongada nessa unidade escolar possibilitou-me construir vínculos com a comunidade e aprofundar a compreensão das especificidades socioculturais que atravessam o cotidiano escolar.

Paralelamente à atuação profissional, a formação continuada sempre ocupou lugar central em meu desenvolvimento docente. Desde a graduação, participei de

palestras, cursos de extensão, congressos, especializações e programas de formação voltados tanto ao ensino de Língua Inglesa quanto às discussões mais amplas sobre educação. Atualmente, curso a Especialização em Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido (UNESP) e a Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica (IFSC), além de manter estudos contínuos em inglês e italiano. Entendo que a formação permanente constitui elemento estruturante da identidade docente, na medida em que promove a articulação entre teoria e prática e possibilita a ressignificação constante da experiência pedagógica.

Conforme destacam Silva et al. (2024), a identidade docente não se configura como atributo fixo ou essencializado, mas como construção que se dá nas interações, nos contextos institucionais e nas experiências compartilhadas em sala de aula. Nessa perspectiva, reconheço que meu “eu professora” se constitui no diálogo entre saberes acadêmicos, vivências profissionais e aprendizagens construídas com meus alunos, em um movimento contínuo de reflexão sobre a prática.

A imagem da ponte, escolhida para representar minha identidade docente, simboliza essa concepção relacional do ensinar. Assim como uma ponte conecta margens distintas, compreendo meu papel como o de mediadora entre mundos linguísticos e culturais, possibilitando aos estudantes o acesso a novas formas de expressão e leitura de mundo. A língua inglesa, nesse contexto, deixa de ser apenas conteúdo curricular para tornar-se instrumento de ampliação de horizontes e de inserção em diferentes espaços simbólicos.

Lecionar Língua Inglesa em uma escola pública da periferia de São Paulo implica enfrentar desafios específicos, que envolvem questões sociais, econômicas e afetivas. Nesse cenário, ensinar inglês não se restringe ao trabalho com vocabulário ou estruturas gramaticais; envolve acolher a diversidade, fortalecer a autoestima dos estudantes, promover o respeito às diferenças e ampliar repertórios culturais. Acredito que o ensino de uma língua adicional pode constituir-se como

prática de inclusão e de transformação social, ao possibilitar que os alunos reconheçam novas possibilidades de participação no mundo.

Dessa forma, meu “eu professora” constrói-se cotidianamente a partir do compromisso com uma prática pedagógica crítica, ética e acolhedora. Ensinar inglês, para mim, configura-se como ato de mediação cultural e de formação humana. A língua torna-se, assim, ponte para novas aprendizagens, para a construção de identidades plurais e para a ampliação das possibilidades de ser e estar no mundo.

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 inglesa 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 principais aspectos que caracterizam o contexto de realização da pesquisa, contemplando o perfil da instituição, dos sujeitos envolvidos e os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Inglesa na rede municipal.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no bairro Jardim São Luís, distrito do Itaim Paulista, zona leste da cidade de São Paulo. Inserida em um território marcado por vulnerabilidade social, a unidade atende majoritariamente estudantes oriundos de famílias de baixa renda, muitas delas chefiadas por mulheres. O entorno apresenta desafios relacionados à ausência de equipamentos culturais, limitações no acesso a oportunidades de trabalho e precariedades na infraestrutura urbana, fatores que impactam diretamente as trajetórias escolares e as condições de aprendizagem.

A escola atende aproximadamente 823 estudantes, distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, organizados em 27 turmas. No período da manhã, funcionam 15 turmas do 5º ao 9º ano, com um corpo docente composto por 33 professores. No período da tarde, há 12 turmas do 1º ao 4º ano, atendidas por 21 professores. A unidade conta com Sala de Recursos Multifuncionais, Laboratório de Educação Digital, Sala de Leitura e Quadra Poliesportiva. Entretanto, alguns espaços, como o Parque e a Sala de Rádio, encontram-se atualmente inativos, o que evidencia limitações estruturais que interferem nas possibilidades pedagógicas.

A escola aderiu ao Programa São Paulo Integral nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização). Trata-se de uma política pública municipal que prevê ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias, articulando as disciplinas da base curricular obrigatória a atividades diversificadas — culturais, artísticas, esportivas e tecnológicas — com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões cognitiva, social, emocional e cultural. A adesão ao programa ocorre mediante deliberação da comunidade escolar. Na unidade investigada, essa implementação busca enfrentar defasagens de aprendizagem e promover uma formação mais equitativa.

No que se refere à área de Língua Inglesa, três professores atuam no Ensino Fundamental II. O ensino da disciplina é orientado por um conjunto de documentos oficiais que fundamentam sua organização curricular e prática pedagógica. O Currículo da Cidade – Língua Inglesa constitui o principal referencial teórico-metodológico, ao adotar uma concepção de linguagem como prática social, enfatizando os multiletramentos e a interculturalidade. As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade complementam esse documento ao oferecer subsídios para a mediação pedagógica, sugestões metodológicas e orientações avaliativas. Já os Cadernos da Cidade – Saberes e Aprendizagens de Língua Inglesa configuram-se como material didático destinado aos estudantes, organizado por ano escolar e alinhado às diretrizes curriculares municipais.

Além desses documentos, os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, embora anteriores ao currículo vigente, continuam a orientar a progressão das aprendizagens e a definição dos objetivos formativos. Normativas institucionais, como a Instrução Normativa SME nº 55/2021 e a Portaria nº 5.877/2014, regulamentam aspectos administrativos e organizacionais relacionados à oferta de línguas estrangeiras na rede municipal, assegurando alinhamento institucional e garantia dos direitos de aprendizagem.

Nesse cenário, a escola configura-se como espaço significativo para o desenvolvimento de uma pesquisa comprometida com as demandas sociais e formativas dos estudantes. A articulação entre as diretrizes curriculares oficiais e as

especificidades do território possibilita a construção de intervenções pedagógicas contextualizadas, fortalecendo o papel do professor como sujeito reflexivo e agente na produção de conhecimento sobre sua própria prática.

2.2. Meu projeto de pesquisa

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

2.2.1 Problema da pesquisa

No contexto do 6º ano do Ensino Fundamental II, em turmas compostas por aproximadamente 32 estudantes, evidencia-se um desafio recorrente relacionado ao desenvolvimento da produção oral em Língua Inglesa. Embora parte dos alunos demonstre interesse pelo idioma, observa-se resistência significativa à participação em atividades que envolvem fala em público. Essa resistência manifesta-se por meio de hesitação, silêncios prolongados, uso restrito de vocabulário e evitação de situações de exposição oral, frequentemente associadas ao medo de errar, à timidez e à percepção de repertório linguístico limitado. Tais fatores interferem diretamente no desenvolvimento das habilidades comunicativas, especialmente em níveis iniciais de proficiência.

A identificação desse cenário decorre de observações sistemáticas realizadas no cotidiano escolar, da convivência pedagógica com a turma e da experiência profissional da professora-pesquisadora. Antes mesmo do início formal da investigação, já se constatava que, em atividades que demandavam produção oral, a participação era restrita a um grupo reduzido de estudantes, enquanto a maioria optava por não se manifestar espontaneamente. Essa dinâmica indicava a existência de barreiras afetivas e linguísticas que comprometiam o engajamento coletivo nas práticas de fala.

Diante desse contexto, definiu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como promover o engajamento dos estudantes do 6º ano em atividades de

produção oral em Língua Inglesa, considerando as limitações linguísticas e os fatores afetivos que impactam sua participação? A formulação do problema parte do reconhecimento de que a oralidade constitui dimensão central no ensino de línguas adicionais e, ao mesmo tempo, uma das mais desafiadoras em contextos escolares marcados por turmas numerosas e heterogêneas.

Conforme argumentam Silva, Greggio e Silva (2024), o ensino de línguas na escola pública requer práticas pedagógicas sensíveis às condições reais de aprendizagem e ao contexto sociocultural dos estudantes, de modo a favorecer o uso significativo da língua e ampliar as oportunidades de participação. Nesse sentido, investigar estratégias que possam reduzir a ansiedade comunicativa e estimular a interação oral torna-se pertinente tanto do ponto de vista pedagógico quanto formativo.

2.2.2 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, por sua relevância social, ao desenvolver-se no contexto da escola pública municipal e envolver estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II inseridos em um território marcado pela vulnerabilidade social. Nesse cenário, fatores como insegurança, medo de errar e baixa autoconfiança interferem diretamente na participação oral em Língua Inglesa, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam um ambiente emocionalmente seguro e favoreçam o engajamento dos estudantes no uso da língua.

Do ponto de vista pedagógico, pesquisas recentes no contexto brasileiro têm indicado que, embora a oralidade seja reconhecida como dimensão central no ensino de línguas adicionais, sua efetiva implementação ainda enfrenta desafios na educação básica. Silva e Martins (2023), ao investigarem crenças de professores e alunos sobre o ensino da oralidade, apontam que ambos reconhecem a importância da produção oral, mas identificam lacunas nas práticas que possibilitem sua realização de maneira sistemática e significativa em sala de aula. De modo semelhante, Alves e Silva (2023) destacam que professores do Ensino Fundamental

II demonstram compreensão acerca da relevância da oralidade, mas relatam dificuldades metodológicas e formativas para integrá-la de forma consistente às práticas pedagógicas.

Além disso, análises de materiais didáticos e propostas curriculares indicam que atividades voltadas à fala frequentemente aparecem de forma fragmentada, sem articulação contínua que favoreça o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa. Esse cenário sugere a necessidade de investigações que ultrapassem o mapeamento de percepções e dificuldades, focalizando a implementação concreta de propostas pedagógicas voltadas à promoção da produção oral em contextos reais de sala de aula.

Nesse sentido, identifica-se uma lacuna empírica no que se refere à análise de sequências didáticas planejadas especificamente para fomentar a oralidade de maneira colaborativa e contextualizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Embora estudos anteriores discutam crenças docentes, desafios metodológicos e limitações de materiais, ainda são escassas as pesquisas que apresentem dados decorrentes da aplicação de intervenções pedagógicas estruturadas com foco na ampliação da participação oral dos estudantes.

Diferentemente das pesquisas mencionadas, esta investigação fundamenta-se na implementação e análise de uma sequência didática desenvolvida para uma turma específica de 6º ano, articulando atividades lúdicas, colaborativas e o uso de música como recurso mobilizador de engajamento. Ao examinar os efeitos dessas estratégias sobre a participação, a confiança e o envolvimento dos estudantes nas práticas de fala, o estudo contribui com evidências situadas acerca de possibilidades pedagógicas para o ensino de oralidade em Língua Inglesa na escola pública.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se pela pertinência social, pela relevância pedagógica e pela contribuição científica que oferece ao campo do ensino de línguas adicionais, ao propor e analisar uma intervenção que busca promover a

oralidade de modo crítico, inclusivo e sensível às dimensões afetivas do processo de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Objetivos

Objetivo geral

Analisar a produção oral em Língua Inglesa apresentada por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II e investigar em que medida a implementação de uma sequência didática com atividades lúdicas e colaborativas pode contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade.

Objetivos específicos

- a) Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II em relação à produção oral em Língua Inglesa, considerando aspectos linguísticos e afetivos que impactam sua participação;
- b) Elaborar uma sequência didática composta por atividades lúdicas e colaborativas que promovam um ambiente acolhedor e encorajador para a produção oral, fundamentada em estudos que indicam o potencial de metodologias colaborativas para ampliar a interação e a participação dos alunos (Dewi; Caldei, 2022) e o papel das atividades lúdicas na promoção da motivação e do uso significativo da língua (UTFPR, 2023);
- c) Implementar a sequência didática junto à turma participante da pesquisa;
- d) Analisar os efeitos da aplicação da sequência didática no engajamento, na redução da insegurança e no desenvolvimento da produção oral dos estudantes.

2.2.4 Método da pesquisa

Nesta seção, apresentam-se os fundamentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da investigação, explicitando a abordagem adotada e sua adequação ao problema de pesquisa.

2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

A presente investigação configura-se como uma pesquisa-ação, por articular, de maneira sistemática e reflexiva, diagnóstico, planejamento, intervenção pedagógica, observação e análise dos resultados. Tal abordagem mostra-se pertinente ao objetivo do estudo, uma vez que parte de um problema identificado no contexto real da sala de aula e busca, por meio de uma intervenção planejada, compreender e transformar essa realidade.

Na pesquisa-ação, o professor assume simultaneamente os papéis de docente e pesquisador, desenvolvendo um olhar analítico sobre sua própria prática. Esse movimento implica a identificação de uma situação-problema, a elaboração de estratégias pedagógicas fundamentadas teoricamente, a implementação dessas estratégias no contexto escolar e a posterior análise crítica dos efeitos produzidos. Trata-se, portanto, de um processo cíclico, no qual ação e reflexão se retroalimentam.

O caráter participativo da pesquisa-ação manifesta-se na centralidade atribuída aos estudantes como sujeitos do processo investigativo. As interações estabelecidas durante a implementação da sequência didática constituem não apenas espaço de aprendizagem, mas também fonte de dados para análise. Desse modo, a investigação não se limita à aplicação de atividades, mas envolve a observação sistemática do engajamento, das dificuldades e das transformações ocorridas ao longo do processo.

Além disso, a pesquisa-ação possibilita a articulação entre teoria e prática, na medida em que as decisões pedagógicas são orientadas por referenciais teóricos previamente discutidos e, simultaneamente, reelaboradas à luz das demandas concretas do contexto escolar. Conforme argumentam Silva et al. (2024), essa

abordagem contribui para o desenvolvimento profissional docente, ao promover a reflexão crítica sobre a prática e a construção de conhecimentos pedagógicos a partir da experiência situada.

Assim, a escolha pela pesquisa-ação justifica-se por sua adequação ao propósito desta investigação, que busca analisar e intervir, de forma fundamentada, nas dificuldades relacionadas à produção oral em Língua Inglesa em uma turma específica do 6º ano do Ensino Fundamental II.

2.2.4.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal, organizados em uma turma composta por aproximadamente 32 alunos. Trata-se de um grupo heterogêneo quanto ao nível de engajamento, interesse e desempenho nas atividades de Língua Inglesa, situando-se, de modo geral, em estágio inicial de proficiência no idioma.

No que se refere à produção oral, observou-se variação significativa na participação dos estudantes. Enquanto alguns demonstram disposição para interagir em atividades de fala, parcela considerável da turma apresenta resistência à exposição oral, evidenciada por hesitação, uso restrito de vocabulário e baixa frequência de participação voluntária. Entre os fatores associados a esse comportamento, destacam-se aspectos afetivos, como timidez e receio de cometer erros, além de limitações no repertório lexical.

As percepções e manifestações dos estudantes ao longo das aulas constituíram elementos centrais para o planejamento da intervenção pedagógica, orientando a elaboração da sequência didática com foco na ampliação da participação oral e na superação das barreiras comunicativas identificadas.

2.2.4.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

A coleta de dados desta investigação fundamentou-se na utilização de múltiplos instrumentos, de modo a possibilitar uma compreensão mais abrangente do fenômeno analisado, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação.

O principal instrumento utilizado foi um questionário diagnóstico, composto por questões abertas e fechadas, elaborado considerando a faixa etária e o nível de proficiência linguística dos estudantes. O objetivo do instrumento foi identificar as percepções dos alunos acerca da produção oral em Língua Inglesa, bem como mapear fatores afetivos associados à participação nas atividades de fala, tais como ansiedade, motivação, vergonha e autoconfiança, além das principais dificuldades relatadas no uso da língua.

Os participantes foram estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, composta por aproximadamente 32 alunos, matriculados em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A geração dos dados ocorreu durante a implementação de uma sequência didática desenvolvida ao longo de três aulas consecutivas, conforme o planejamento da intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa.

Além do questionário, foram realizados registros sistemáticos em Diário de Campo, elaborados pela professora-pesquisadora. Nesse instrumento, registraram-se observações referentes à participação dos estudantes, às interações estabelecidas em sala de aula, às reações diante das atividades de produção oral, bem como às dificuldades e aos avanços percebidos ao longo do processo. O diário constituiu-se como ferramenta essencial para a análise reflexiva da prática e para a identificação de mudanças no engajamento e na postura dos alunos.

Quanto à análise dos dados, adotou-se uma abordagem qualitativa, buscando identificar recorrências, padrões de comportamento e transformações observadas ao longo da intervenção. As respostas ao questionário foram examinadas de forma descritivo-interpretativa, enquanto os registros do Diário de Campo foram analisados à luz dos objetivos da pesquisa, permitindo a triangulação das informações obtidas.

A utilização articulada desses instrumentos alinha-se aos princípios da pesquisa-ação, que, conforme discutem Silva et al. (2024), valoriza a escuta dos sujeitos, a observação sistemática da prática docente e a produção de conhecimento a partir da reflexão crítica sobre a experiência pedagógica situada.

2.3 Proposta de intervenção

Nesta seção, apresenta-se a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da pesquisa, detalhando a atividade de aprendizagem e o plano de aula que orientaram sua implementação. A intervenção foi concebida a partir das demandas identificadas no diagnóstico inicial e alinhada aos objetivos do estudo, com foco na ampliação da participação oral dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II.

As atividades foram selecionadas e adaptadas com base no material didático Cadernos da Cidade – Saberes e Aprendizagens: Língua Inglesa, adotado pela rede municipal de ensino. As adaptações consideraram o perfil da turma, caracterizada por nível inicial de proficiência e por dificuldades relacionadas à produção oral, especialmente no que se refere à insegurança e à baixa participação voluntária em atividades de fala.

O planejamento da intervenção priorizou a ampliação das oportunidades de uso significativo da língua em situações de interação, incorporando estratégias lúdicas e colaborativas que favorecessem o engajamento dos estudantes. Buscou-se, assim, criar condições para que a produção oral ocorresse em um ambiente mais acolhedor e encorajador, reduzindo a ansiedade comunicativa e promovendo maior confiança no uso da Língua Inglesa.

A proposta foi estruturada de modo a integrar objetivos linguísticos e dimensões afetivas da aprendizagem, entendendo que o desenvolvimento da oralidade envolve não apenas o domínio de recursos linguísticos, mas também a construção de um espaço seguro para a experimentação e a expressão na língua adicional.

2.3.1 Atividade de aprendizagem

O planejamento da atividade de aprendizagem fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento da produção oral em Língua Inglesa exige atenção não apenas aos aspectos linguísticos, mas também às dimensões afetivas que influenciam a participação dos estudantes. Conforme discutem Silva et al. (2024), fatores como ansiedade, insegurança e medo de errar podem impactar significativamente o engajamento em práticas de fala, tornando necessário o desenvolvimento de propostas pedagógicas organizadas de forma gradual e contextualizada.

Com base nesses pressupostos, a proposta de intervenção foi estruturada em três etapas pedagógicas articuladas:

- (i) Pré-produção oral, voltada à ativação de conhecimentos prévios, ampliação do repertório lexical e modelagem da língua por meio de exemplos, imagens, escuta orientada e apresentação de estruturas linguísticas relevantes;
- (ii) Produção oral guiada, etapa em que os estudantes participam de atividades com apoio linguístico, como uso de frases-modelo, repetição controlada, scaffolding lexical e interação em pares ou pequenos grupos, favorecendo a prática em ambiente de menor exposição;
- (iii) Produção oral mais autônoma, na qual os alunos são incentivados a utilizar a língua de maneira mais independente, em situações comunicativas significativas e compatíveis com seu nível de proficiência.

A organização em etapas progressivas busca reduzir o bloqueio comunicativo e ampliar a confiança dos estudantes, possibilitando que a oralidade se desenvolva de forma gradual e sustentada. Tal estrutura está alinhada aos princípios metodológicos discutidos ao longo do curso e aos pressupostos da pesquisa-ação, que preveem planejamento intencional, intervenção fundamentada e análise reflexiva dos efeitos pedagógicos.

Considerando que os estudantes do 6º ano apresentam dificuldades relacionadas ao vocabulário limitado, à insegurança diante da exposição oral e à reduzida oportunidade de prática em turmas numerosas, as atividades foram selecionadas e adaptadas a partir do material oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especificamente dos Cadernos da Cidade – Saberes e Aprendizagens: Língua Inglesa – 6º ano (SÃO PAULO, 2025). A escolha desse material justifica-se por sua adequação ao nível linguístico da turma e por seu alinhamento às orientações curriculares vigentes.

As adaptações realizadas tiveram como objetivo ampliar as oportunidades de interação oral, fortalecer o repertório linguístico necessário às tarefas propostas e criar condições mais seguras para a participação dos estudantes.

A sequência didática foi organizada em torno do tema “Uma Linguagem Universal: a mistura de línguas na música brasileira”, com o propósito de explorar a presença de palavras e expressões em inglês em músicas brasileiras e refletir sobre o fenômeno da mistura de idiomas em contextos culturais contemporâneos. A escolha do tema buscou estabelecer conexões com o repertório sociocultural dos estudantes, favorecendo maior identificação e engajamento.

A proposta foi estruturada em três planos de aula, com duração de 45 minutos cada, nos quais se articularam escuta, análise lexical, discussão em grupo e atividades de produção oral progressivamente mais autônomas. Ao mobilizar a música como recurso pedagógico, a intervenção procurou promover o uso significativo da língua, ampliando as possibilidades de interação e contribuindo para o desenvolvimento da oralidade em um ambiente mais participativo e acolhedor. Parte inferior do formulário

2.3.2 Plano de aula

Dados de Identificação

1. Professora: Patricia Simões Prieto
2. Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental II
3. Série/Turma: 6º ano – Ensino Fundamental II
4. Componente Curricular: Língua Inglesa
5. Duração da aula: 45 minutos

Plano de Aula 1

Tema: Uma Linguagem Universal: A mistura de línguas na música brasileira.

Conteúdo: Análise de letras de música com a presença de palavras em inglês e outras línguas.

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer a presença de palavras em língua inglesa e de outros idiomas em músicas brasileiras.
- Identificar similaridades no uso dessas palavras e seus propósitos discursivos.
- Desenvolver a capacidade de inferir significados a partir do contexto

Recursos didáticos: Quadro branco, caneta para quadro branco e apagador, projetor multimídia, computador com acesso à internet, caixas de som, *Cadernos da Cidade – Saberes e Aprendizagens: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2025), Anexo A – Atividade 1 (SÃO PAULO, 2025, p.68) para cada aluno.

LESSON 3 – A UNIVERSAL LANGUAGE

INVESTIGATE AND SHARE

- 1 Do you know the songs below? Read and listen along to the fragments and answer these questions:
- What similarities can you see in terms of languages used?
 - What purposes do the words in other languages have in each song?

Pela Internet 2
(Gilberto Gil)

[...] Estou preso na rede
Que nem peixe pescado
É zapzap, é like
[...]
What's app, what's down,
what's new
Mil pratos sugestivos num
novo menu

Source: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/pela-internet-2/>

Samba do approach
(Zeca Baleiro)

Venha provar meu *brunch*
Saiba que eu tenho *approach*
Na hora do *lunch*
Eu ando de *ferryboat*

Source: <https://www.lettras.mus.br/zeca-baleiro/43674/>

Libre
(Emicida part. Ibeyl)

Love
(Libre, libre, libre)
Clap
(libre, libre, libre)
Noiz
(libre, libre, libre)
Aqui
somo libre

Source: <https://www.lettras.mus.br/emicida/libre-part-ibeyl/>

Procedimentos metodológicos:

1. Abertura e Introdução (5 minutos):

Apresentação da proposta e ativação de conhecimentos prévios dos estudantes acerca das músicas e artistas trabalhados.

O professor projeta a Atividade 1 (SÃO PAULO, 2025, p.68) no quadro.

Professor: "Hoje vamos investigar como a língua inglesa e outras línguas aparecem em músicas que talvez vocês já conheçam. Olhem para a imagem: vocês conhecem alguma dessas músicas? Quem são os artistas?"

2. Análise das Canções (15 minutos):

Leitura orientada de trechos das músicas *Pela Internet 2*, *Samba do Approach* e *Libre*, com destaque para palavras em língua inglesa e espanhola. Realização de atividade em duplas com questões reflexivas sobre similaridades linguísticas e funções dessas palavras nas canções.

O professor distribui a cópia da Atividade 1 para os alunos.

Professor: "Vamos ler as letras das músicas 'Pela Internet 2', 'Samba do Approach' e 'Libre'. Prestemos atenção especial às palavras em outra língua, como 'internet', 'like', 'app', 'approach', 'brunch', 'lunch', 'ferryboat', 'love', 'clap', 'noiz'."

O professor toca pequenos trechos de cada canção para que os alunos possam ouvir.

Professor: "Agora, em duplas, respondam em português às perguntas em inglês da Atividade 1: 'What similarities can you see in terms of languages used?' e 'What purposes do the words in other languages have in each song?' (O professor traduz as perguntas para que os alunos entendam o que devem responder.)

Respostas: Anexo B - Gabarito da Atividade 1, página 68 (Plano de Aula 1)

- What similarities can you see in terms of languages used? A principal similaridade é o uso de palavras em língua inglesa em todas as três músicas. Na canção "Libre", também há a presença de palavras em espanhol ('libre').
- What purposes do the words in other languages have in each song? As palavras em inglês e espanhol são usadas para diversos propósitos:

'Pela Internet 2': Palavras como 'app' e 'internet' são usadas para se referir a tecnologias, o que é comum e global. 'Like' e 'zapzap' são gírias e neologismos que demonstram uma linguagem moderna.

'Samba do Approach': Palavras como 'brunch', 'approach' e 'ferryboat' são usadas para dar um tom cosmopolita e chique à letra, associando a cultura brasileira à cultura global.

'Libre': A palavra 'libre' (espanhol) reforça o tema da liberdade, enquanto palavras como 'clap' e 'love' (inglês) são universalmente conhecidas e usadas na música para criar uma sensação de pertencimento e união.

3. Compartilhamento e Discussão (15 minutos):

Socialização das respostas e mediação docente voltada à reflexão sobre globalização, modernidade e circulação de termos estrangeiros no cotidiano.

Professor: "Quais palavras em inglês vocês encontraram nas músicas? E de outras línguas? O que vocês acham que essas palavras significam? Por que os artistas usaram essas palavras estrangeiras?"

O professor media a discussão, orientando para que os alunos percebam que o inglês é a língua mais presente e que as palavras são usadas para modernizar, dar um toque global ou até mesmo por não haver uma tradução perfeita para o português no contexto da música (ex: 'app', 'approach').

4. Fechamento (10 minutos):

Retomada do conceito de "linguagem universal" e ampliação da reflexão para além do contexto musical.

Professor: "Vocês já pararam para pensar o quanto essas palavras de outras línguas estão presentes no nosso dia a dia? Na internet, nos jogos, na TV... Amanhã continuaremos a explorar esse assunto."

Avaliação: A avaliação ocorreu de forma processual, considerando o engajamento nas discussões, a participação em duplas e a capacidade de inferência contextual.

Plano de Aula 2

Tema: Apropriação cultural: globalização e linguagem

Conteúdo: Pronúncia, grafia e reflexão crítica sobre o valor cultural atribuído a expressões estrangeiras.

Objetivo (s) de aprendizagem:

- Comparar a pronúncia de palavras em inglês com sua adaptação no contexto brasileiro.
- Identificar variações ortográficas da língua inglesa.

- Refletir criticamente sobre a valorização do que é estrangeiro.

Recursos didáticos: Quadro branco, caneta para quadro branco e apagador, projetor multimídia, computador com acesso à internet, caixas de som, cópias impressas das Anexo C - Atividades 2 e 3, página 69 (Plano de Aula 2)

- 2 Listen to some of the english words in the songs as they appear in an online dictionary. Do you notice any difference?

APPROACH



LIKE



NEW



- 3 Now have a look at the fragments from the interview with Emicida and pay attention to the spelling of the highlighted words. What do you notice? Do you think the spelling is wrong?

I - "(...) Rio is one of my **favourite** cities in the world (...)"

II - "(...) It's a **colour** that brings a certain sensation. (...)"

- 4 What other artists / songs mix languages and cultures? Let's research! Follow the steps.
- a) Search on the web using keywords and/or phrases, such as: "artistas multilíngues"; "canções que misturam idiomas" etc.
 - b) Check the hits. Explore 4 or 5 of them and read the information they present, focusing on the artists and the songs that may be an example.
 - c) Choose an artist and a song. Share with your classmates.

Who is the artist? Where is he/she from?

What is the song? What is it about?

What languages are there? What do the words/expressions in these languages mean?

What effects does this mix may produce?

Useful Language

- My artist is...
- The song is...
- In the song we see words in Spanish and Italian. They mean... in Portuguese.

Procedimentos metodológicos:

1. Revisão (5 minutos):

Retomada dos conceitos trabalhados sobre presença do inglês na música brasileira.

Professor: "Na aula anterior, vimos como palavras em inglês e de outras línguas aparecem em músicas brasileiras. Hoje, vamos olhar para como essas palavras são escritas e faladas e pensar sobre por que isso acontece."

2. Pronúncia e Grafia (15 minutos):

Escuta da pronúncia de palavras em dicionário online (*approach, like, new*) e comparação com pronúncias adaptadas no português brasileiro.

Análise das variações ortográficas (*favourite/favorite; colour/color*), com discussão sobre diversidade linguística e diferentes normas do inglês.

O professor distribui as cópias da Atividade 2 e 3.

Professor: "Vocês vão ouvir a pronúncia de três palavras: *approach, like* e *new* em um dicionário online. Prestem atenção e respondam: 'Do you notice any difference?'"

O professor reproduz os áudios disponíveis no dicionário online e, em seguida, conduz uma breve discussão com os estudantes sobre as diferentes pronúncias das palavras, explorando variações linguísticas, aspectos de sotaque e a relação entre língua, identidade e diversidade cultural, de modo a ampliar a consciência fonológica e promover uma atitude mais positiva em relação à oralidade em língua inglesa.

Professor: "Agora, vamos para a Atividade 3. Nela, temos um trecho de uma entrevista com Emicida. Leiam as frases com as palavras destacadas: '*favourite*' e '*colour*'. O que vocês notam na grafia delas? Vocês acham que a grafia está errada?"

O professor explica que a língua inglesa apresenta diferentes variações ortográficas e lexicais em diversos contextos ao redor do mundo, utilizando exemplos de países falantes de inglês como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nigéria e Índia. A partir dessa abordagem, evidencia-se que formas como *favourite/favorite* ou *colour/color* refletem usos legítimos em diferentes comunidades linguísticas, todas social e culturalmente situadas. Essa discussão permite problematizar a ideia de uma única norma "correta", promovendo a valorização da diversidade linguística, o

respeito às identidades dos falantes e uma perspectiva crítica sobre as relações de poder historicamente associadas à difusão da língua inglesa.

3. Pensamento Crítico (15 minutos):

Debate orientado sobre a valorização social da língua inglesa no contexto globalizado, problematizando a associação automática entre inglês e status social.

O professor projeta o Anexo E - Atividade 5 da página 70, que está em português.

Professor: "Vamos ler o box 'Think Critically!' e refletir sobre a pergunta: 'Para algumas pessoas, o uso de expressões da língua inglesa tem a ver com o valor que elas dão àquilo que é estrangeiro. Que valor é esse? Por que será que isso acontece?'"

O professor inicia a discussão convidando os alunos a refletirem criticamente sobre a circulação da língua inglesa no mundo globalizado, problematizando a ideia de que o inglês seja um marcador automático de status social. A partir de exemplos da cultura popular, como filmes, séries e jogos, a discussão busca aproximar a língua das experiências cotidianas dos estudantes, destacando o inglês como um recurso de comunicação acessível e plural, presente em diferentes contextos e realidades, e não como um elemento exclusivo de grupos privilegiados.

4. Fechamento (10 minutos):

Sistematização da ideia de diversidade linguística e da inexistência de uma única forma "correta" de uso da língua em contextos globais.

Professor: "A língua está sempre mudando, e o contato com outras culturas nos traz novas palavras. O importante é entender o contexto e o propósito por trás disso, e saber que não há 'certo' ou 'errado', mas sim diferentes formas de usar a língua."

Avaliação: Participação nas discussões e capacidade de observar diferenças fonológicas e ortográficas.

Anexo D - Gabarito da Atividade 2 e 3, página 69 (Plano de Aula 2)

- Do you notice any difference? Os alunos devem notar que a pronúncia de "approach" e "new" é bem diferente do que se costuma ouvir no Brasil. "Like" pode ser mais familiar, mas a pronúncia brasileira é adaptada.

Gabarito da Atividade 3 (página 69):

Os alunos devem perceber a diferença na grafia das palavras destacadas. A grafia não está errada, pois as palavras 'favourite' e 'colour' seguem a norma do inglês britânico, enquanto a norma do inglês americano seria 'favorite' e 'color'. A atividade reforça que existem variações na mesma língua.

Plano de Aula 3

Tema: Mistura de linguagens: a música como reflexo de uma cultura global.

Conteúdo: Consolidação dos conceitos de gêneros musicais e apropriação linguística. Produção de um sing along para aplicar o aprendizado.

Objetivo (s) de aprendizagem:

- Consolidar o conhecimento sobre as características de diferentes gêneros musicais e sobre a presença de línguas na música.
- Aplicar o aprendizado em uma atividade prática.
- Desenvolver pronúncia e o ritmo em língua inglesa por meio da música.

Recursos didáticos: Projetor multimídia, computador com acesso à internet, caixas de som, dispositivo para gravação do áudio.

Procedimentos metodológicos:

1. Revisão (5 minutos):

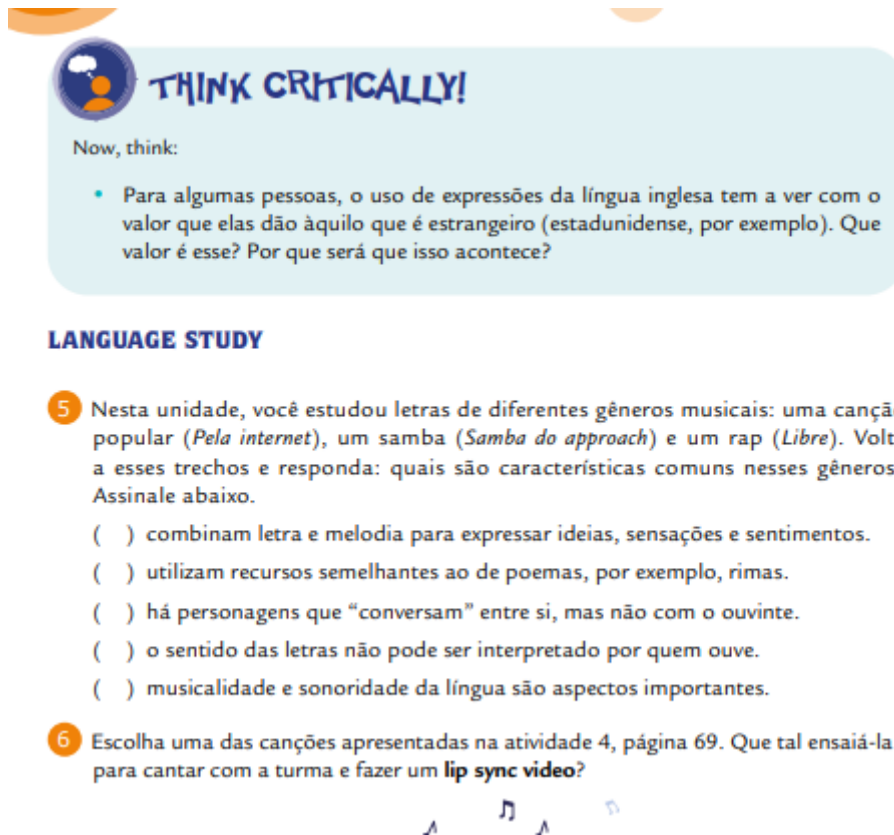
Retomada dos principais conceitos trabalhados nas aulas anteriores.

Professor: "Nas nossas últimas aulas, investigamos como a língua inglesa está presente na música brasileira. Hoje, vamos consolidar nosso aprendizado e colocar a mão na massa!"

2. Características dos Gêneros Musicais (15 minutos):

Discussão sobre elementos comuns entre as músicas analisadas, destacando musicalidade, expressividade e presença de termos estrangeiros.

O professor projeta o Anexo E - Atividade 5, página 70 (Plano de Aula 3)



THINK CRITICALLY!

Now, think:

- Para algumas pessoas, o uso de expressões da língua inglesa tem a ver com o valor que elas dão àquilo que é estrangeiro (estadunidense, por exemplo). Que valor é esse? Por que será que isso acontece?

LANGUAGE STUDY

5 Nesta unidade, você estudou letras de diferentes gêneros musicais: uma canção popular (*Pela internet*), um samba (*Samba do approach*) e um rap (*Libre*). Volte a esses trechos e responda: quais são características comuns nesses gêneros? Assinale abaixo.

() combinam letra e melodia para expressar ideias, sensações e sentimentos.

() utilizam recursos semelhantes ao de poemas, por exemplo, rimas.

() há personagens que “conversam” entre si, mas não com o ouvinte.

() o sentido das letras não pode ser interpretado por quem ouve.

() musicalidade e sonoridade da língua são aspectos importantes.

6 Escolha uma das canções apresentadas na atividade 4, página 69. Que tal ensaiá-la para cantar com a turma e fazer um **lip sync video**?

Professor: "Vamos voltar às letras de 'Pela Internet', 'Samba do Approach' e 'Libre'. O que elas têm em comum? Vamos analisar as opções da Atividade 5."

O professor lê as opções e guia a discussão com os alunos, chegando às respostas corretas.

3. Produção de um sing along (20 minutos):

Inicialmente planejada como atividade de *lip sync*, a proposta foi adaptada para um *sing along* por razões éticas relacionadas ao uso de imagem de menores.

A gravação contemplou apenas as vozes de estudantes voluntários, sem qualquer

identificação individual, assegurando anonimato e respeito às normas éticas da pesquisa.

A atividade teve como objetivo promover prática de pronúncia, ritmo e entonação em ambiente colaborativo.

O professor projeta o Anexo E - Atividade 6 (página 70).

Gravação do sing along áudio

4. Fechamento e Apresentação (5 minutos):

Audição coletiva do áudio produzido e reflexão sobre o papel da música como espaço de circulação linguística e cultural.

Professor: "Parabéns a todos! Essa atividade nos mostrou como a música e a língua são ferramentas de expressão e diversão. A língua inglesa não é apenas uma matéria, ela está em todos os lugares, inclusive nas nossas canções favoritas."

Avaliação: A avaliação considerou o engajamento, a colaboração entre os estudantes e o esforço na prática da oralidade.

Anexo F - Gabarito da Atividade 5, página 70 (Plano de Aula 3)

"Quais são as características comuns nesses gêneros?"

- (X) combinam letra e melodia para expressar ideias, sensações e sentimentos.
- () utilizam recursos semelhantes ao de poemas, por exemplo, rimas.
- () há personagens que "conversam" entre si, mas não com o ouvinte.
- () o sentido das letras não pode ser interpretado por quem ouve.
- (X) musicalidade e sonoridade da língua são aspectos importantes.

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

Neste capítulo, apresenta-se o percurso de implementação da pesquisa-ação, articulando descrição, análise e reflexão crítica acerca do processo investigativo desenvolvido. Inicialmente, na seção 3.1, descreve-se a execução das atividades previstas no Plano de Aula, evidenciando as estratégias adotadas e as dinâmicas observadas durante a intervenção pedagógica.

Na sequência, em 3.2, procede-se à análise dos dados produzidos ao longo da implementação, com base nos instrumentos de coleta previamente descritos, buscando compreender os efeitos da proposta no engajamento e na produção oral dos estudantes.

Por fim, em 3.3, apresentam-se reflexões críticas acerca dos resultados alcançados, relacionando-os aos objetivos da pesquisa, ao referencial teórico adotado e às implicações para a prática docente, de modo a problematizar como e por que determinadas escolhas metodológicas influenciam o ensino da oralidade em Língua Inglesa.

3.1 Relato da implementação do plano de aula

A implementação da proposta pedagógica ocorreu em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, ao longo de três aulas consecutivas de 45 minutos cada, no componente curricular de Língua Inglesa. A sequência didática intitulada “*Uma Linguagem Universal – A mistura de línguas na música brasileira*” teve como objetivos promover o reconhecimento da presença de palavras em inglês e em outros idiomas em músicas brasileiras, identificar os propósitos desse uso linguístico e desenvolver a capacidade de inferir significados a partir do contexto.

Plano de Aula 1

Na etapa inicial, os estudantes foram convidados a observar imagens das músicas trabalhadas e a comentar se conheciam os artistas ou as canções. Observou-se que, em razão do número elevado de alunos e do perfil mais tímido de

parte da turma, a participação espontânea concentrou-se em um grupo reduzido de estudantes.

Durante a análise das canções, os alunos organizados em duplas identificaram palavras em inglês e espanhol presentes nas músicas *Pela Internet 2*, *Samba do Approach* e *Libre*. O objetivo de reconhecer termos em outros idiomas foi alcançado parcialmente, uma vez que palavras mais frequentes, como *internet* e *like*, foram facilmente identificadas, enquanto termos menos familiares, como *ferryboat* e *approach*, geraram dúvidas.

Na etapa de socialização, os estudantes conseguiram relacionar algumas palavras estrangeiras a seus efeitos de sentido nas canções, associando-as à modernidade, à globalização ou à ideia de universalidade. As falas de participantes — como “Eu acho que ‘app’ é como ‘aplicativo’, mas não tenho certeza” (Participante A) e “‘Libre’ deve ter algo a ver com liberdade” (Participante B) — evidenciam processos de inferência contextual em andamento. Contudo, a participação permaneceu desigual, indicando que nem todos os estudantes se sentiram igualmente seguros para se manifestar.

Os resultados revelam a heterogeneidade da turma quanto à familiaridade com o inglês e ao nível de engajamento, reforçando que o envolvimento individual influencia o aproveitamento das atividades propostas. O referencial teórico pesquisado neste trabalho funciona como suporte interpretativo para compreender tais diferenças, mantendo-se o foco analítico nos dados produzidos em sala de aula.

Plano de Aula 2

O segundo plano, intitulado “*Apropriação cultural – Como a globalização afeta a nossa língua*”, aprofundou a reflexão sobre a circulação do inglês no cotidiano brasileiro. Os objetivos envolveram comparar pronúncia, identificar variações ortográficas e problematizar o valor cultural atribuído ao uso de expressões estrangeiras.

Na atividade de pronúncia, ao ouvir palavras como *approach*, *like* e *new*, alguns estudantes perceberam diferenças significativas entre a pronúncia em inglês e sua adaptação no português brasileiro, enquanto outros demonstraram dificuldade em distinguir tais variações. Assim, o objetivo foi parcialmente alcançado.

Em relação à grafia, observou-se a diversidade nas palavras *favourite*, *colour*, *favorite* e *color*, o que favoreceu a reflexão sobre diversidade linguística. A discussão ampliou-se para a noção de pluralidade de normas, superando a ideia de uma única forma “correta”. Nesse aspecto, o objetivo foi plenamente atingido, evidenciado pela participação dos estudantes e pela qualidade das intervenções realizadas.

A reflexão crítica sobre o prestígio do inglês gerou participação moderada. Alguns alunos reconheceram a associação do idioma à internet, à música e à cultura global, enquanto outros permaneceram em silêncio. Esse cenário evidencia que o engajamento nas discussões críticas ainda depende de estratégias que ampliem a segurança comunicativa.

À luz da perspectiva sociocultural, pode-se compreender que a apropriação linguística observada resulta de processos interativos. Conforme afirma Lev Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiramente no plano social e, posteriormente, no plano individual. Assim, as atividades colaborativas propostas configuraram-se como espaços de mediação nos quais os estudantes puderam negociar sentidos e construir compreensões compartilhadas.

Plano de Aula 3

O terceiro plano, “*Mistura de linguagens – A música como reflexo de uma cultura global*”, teve como foco consolidar os conhecimentos trabalhados e promover prática mais intensa de oralidade por meio de um *sing along*.

Na etapa de revisão, os estudantes retomaram características dos gêneros musicais discutidos anteriormente, mencionando elementos como ritmo, instrumentos e temáticas. Embora a participação tenha se concentrado em parte da

turma, os registros em diário de campo indicam mobilização de conhecimentos construídos nas aulas anteriores.

A atividade prática consistiu na produção de um *sing along*. Inicialmente planejada como *lip sync*, a proposta foi adaptada por razões éticas, optando-se pela gravação apenas de áudio, sem identificação dos participantes. Observou-se maior segurança na reprodução da pronúncia e do ritmo em comparação às aulas anteriores, evidenciada por menor hesitação e maior projeção de voz entre os estudantes voluntários. Contudo, apenas um grupo conseguiu concluir a gravação, em razão de limitações de tempo e organização da turma.

Relatos como “Gostei de falar as palavras em inglês, pareceu mais fácil cantando” (Participante E) sugerem que a música funcionou como mediadora do uso da língua, reduzindo a tensão associada à exposição oral.

A execução da sequência didática evidenciou que a participação oral não se distribui de maneira homogênea entre os estudantes. Alunos mais seguros ou com maior familiaridade prévia com o inglês demonstraram maior disposição para interagir, enquanto outros participaram de forma restrita.

Essa constatação pode ser interpretada a partir da perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento ocorre por meio de interações mediadas. Do mesmo modo, a dimensão discursiva da linguagem, discutida por Mikhail Bakhtin, permite compreender que a produção oral está inserida em relações sociais concretas, atravessadas por posições, vozes e identidades que influenciam quem fala e quem silencia.

Os resultados dialogam ainda com estudos empíricos brasileiros que apontam a dificuldade de promover participação oral equitativa em turmas numerosas. A experiência desta pesquisa reforça que a simples proposição de atividades orais não garante envolvimento amplo; é necessária organização intencional de estratégias que considerem fatores linguísticos, afetivos e socioculturais.

Em síntese, a implementação das três aulas revelou avanços no reconhecimento da presença do inglês na música e na reflexão crítica sobre seu uso, bem como indícios de maior segurança em práticas de oralidade mediadas pela música. Entretanto, evidenciou também a necessidade de ampliar estratégias inclusivas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

A atividade prática evidenciou que alunos engajados tiveram maior facilidade para se envolver nas propostas culturais e linguísticas trabalhadas em sala. Entretanto, fatores como o grande número de estudantes, o tempo reduzido das aulas e a baixa colaboração de alguns participantes limitaram a participação plena do grupo. Esse cenário está alinhado às discussões de Smagorinsky *et al.* (2003) e Schön (1983) que destacam como condições organizacionais e contextuais podem interferir no processo de aprendizagem e na qualidade das interações.

Os dados indicam que a implementação das três aulas evidenciou que a participação e o engajamento dos estudantes foram fundamentais para o alcance dos objetivos propostos, enquanto alunos mais tímidos ou desmotivados participaram menos, o que pode ter impactado parcialmente sua aprendizagem. Observou-se também que atividades práticas, como a gravação do sing along audio, embora motivadoras, tiveram sucesso limitado em razão do tempo reduzido e da impossibilidade de envolver toda a turma. Ainda assim, a análise das letras musicais e da pronúncia em inglês proporcionou discussões significativas sobre apropriação linguística, permitindo que os objetivos fossem atingidos ao menos de forma parcial, especialmente no que diz respeito à reflexão sobre o uso de idiomas estrangeiros na cultura musical brasileira.

Os resultados evidenciam que a participação oral não se distribuiu de maneira homogênea entre os estudantes, indicando a necessidade de estratégias diferenciadas que considerem tanto aspectos individuais quanto socioculturais do processo de aprendizagem. Observou-se que alunos mais seguros ou já familiarizados com o uso do inglês demonstraram maior disposição para se expor oralmente, enquanto outros se mantiveram em silêncio ou participaram de forma mais restrita.

Essa constatação pode ser compreendida à luz da perspectiva sociocultural da aprendizagem. Conforme afirma Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio da interação social mediada, sendo que “toda função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes: primeiro no plano social e depois no plano individual”. Tal concepção permite compreender que a oralidade se desenvolve a partir de experiências interativas significativas e de mediações adequadas, o que implica a necessidade de organização intencional das situações comunicativas em sala de aula.

No que se refere à dimensão discursiva da linguagem, Bakhtin (2010) destaca que todo enunciado está inserido em um contexto social concreto e responde a condições específicas de interação. Assim, a produção oral não pode ser dissociada das relações estabelecidas no ambiente escolar, das posições ocupadas pelos sujeitos e das vozes que circulam naquele espaço. A menor participação de alguns estudantes pode estar relacionada, portanto, não apenas a fatores linguísticos, mas também às dinâmicas sociais e identitárias presentes na turma.

Além da fundamentação teórica, estudos empíricos brasileiros recentes reforçam essa necessidade de estratégias específicas para o desenvolvimento da oralidade. Silva e Martins (2023), ao investigarem crenças de professores e alunos sobre a oralidade em língua inglesa, identificaram que, embora reconhecida como importante, a prática da fala ainda ocorre de forma limitada e muitas vezes restrita a alunos mais participativos. Alves e Silva (2023) também apontam que docentes relatam dificuldades metodológicas para promover a participação oral equitativa, especialmente em turmas numerosas do Ensino Fundamental II. De modo semelhante, Choquecallata, Kramer e Pinho (2025), ao analisarem atividades de oralidade em contexto escolar brasileiro, observaram que as tarefas frequentemente não garantem espaço efetivo para todos os estudantes se expressarem.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa dialogam com tais achados ao evidenciar que a simples proposição de atividades orais não assegura a participação ampla da turma. Torna-se necessário planejar estratégias diferenciadas — como trabalho em pequenos grupos, mediação mais próxima e atividades lúdicas — que

considerem as condições socioculturais e emocionais dos estudantes, ampliando as oportunidades de engajamento e construção coletiva do conhecimento.

3.2 Análise dos resultados da pesquisa

Esta seção apresenta a interpretação dos dados produzidos a partir do questionário diagnóstico e dos registros do Diário de Campo da professora-pesquisadora, articulando-os ao referencial teórico que sustenta este estudo. A análise foi organizada conforme os três objetivos específicos da pesquisa, buscando identificar evidências que permitissem compreender os impactos da sequência didática no desenvolvimento da produção oral em língua inglesa no contexto investigado.

O objetivo geral da investigação foi analisar a implementação de uma sequência didática voltada à ampliação da produção oral em inglês com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, com foco na redução da insegurança e no incentivo à participação oral. Os resultados indicam que esse objetivo foi atingido parcialmente. Observou-se aumento no engajamento e maior disposição para falar em inglês; contudo, permaneceram obstáculos relacionados à timidez, ao receio de errar e às condições sociais que atravessam o contexto escolar.

Os dados do questionário diagnóstico revelaram que a maioria dos alunos demonstra interesse pela aprendizagem da língua inglesa, especialmente por sua presença em músicas, jogos e redes sociais. Entretanto, esse interesse não se traduziu automaticamente em participação oral ativa. Um estudante relatou: “Eu gosto porque vejo inglês nos jogos e quero aprender mais, mas fico com vergonha de errar”, evidenciando que a motivação convive com o medo da exposição.

Essa percepção foi reforçada nas respostas à pergunta sobre os sentimentos ao falar em inglês diante da turma, nas quais predominaram termos como nervosismo, vergonha e medo do julgamento dos colegas. Uma aluna afirmou: “Eu me sinto nervosa, acho que vou falar errado e todo mundo vai rir”. Tais evidências confirmam que fatores afetivos exercem influência significativa sobre o desempenho oral, como discutido por Gardner e Lambert (1972), ao relacionarem atitudes,

motivação e sucesso na aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, a competência comunicativa não depende apenas de aspectos cognitivos, mas também de condições emocionais favoráveis.

No que diz respeito ao uso do inglês fora da escola, os estudantes mencionaram palavras e expressões recorrentes em seu cotidiano, como “play”, “bye”, “sorry”, “game over” e “like”. Esse dado demonstra que os alunos já possuem um repertório linguístico inicial, ainda que muitas vezes não o reconheçam como conhecimento formal. Tal constatação reforça a importância de valorizar os saberes prévios como ponto de partida para novas aprendizagens, conforme argumenta Lev Vygotsky (2007).

A análise dos registros do Diário de Campo indicou que a participação oral se ampliava quando as atividades eram realizadas em duplas ou pequenos grupos. Nesses momentos, os estudantes demonstravam maior segurança para se expressar, mesmo com hesitações. Essa evidência dialoga com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado no plano individual. A interação colaborativa, portanto, mostrou-se elemento central para a ampliação da prática oral.

A questão final do questionário — sobre o que poderia ajudá-los a falar mais em inglês — forneceu subsídios importantes para a intervenção pedagógica. Os alunos sugeriram músicas, jogos, repetições guiadas e atividades em duplas, além de destacarem a importância de um ambiente sem julgamentos. Essas respostas evidenciam a necessidade de práticas lúdicas e acolhedoras, em consonância com a pedagogia dialógica defendida por Paulo Freire (2005), que enfatiza o diálogo e o respeito às experiências dos educandos.

Quanto ao primeiro objetivo específico — elaborar uma sequência didática com atividades lúdicas e colaborativas —, os registros indicam que as propostas baseadas em músicas brasileiras com inserções em inglês favoreceram maior engajamento. Houve aumento na participação em repetições orais, no canto coletivo

e nas respostas a perguntas simples em inglês, sugerindo que a articulação entre cultura juvenil e conteúdo escolar potencializou o uso da língua.

Em relação ao segundo objetivo específico — implementar a sequência didática em um ambiente acolhedor —, observou-se progressiva ampliação da participação ao longo das aulas. Ainda que alguns estudantes tenham demonstrado resistência inicial, sobretudo em atividades individuais, a recorrência de experiências positivas contribuiu para o aumento gradual da confiança, corroborando as reflexões de Dick Allwright (1983) sobre a importância da prática contínua e reflexiva no contexto da sala de aula.

No que se refere ao terceiro objetivo específico — analisar os efeitos da sequência didática sobre a participação oral —, constatou-se que mais estudantes passaram a se arriscar linguisticamente, mesmo cometendo erros. Esse avanço atitudinal representa um indicativo relevante de desenvolvimento, alinhado à concepção de Gardner e Lambert (1972) de que motivação e atitude positiva são componentes fundamentais para a aprendizagem de línguas.

Apesar dos resultados promissores, algumas limitações devem ser consideradas, como o número reduzido de aulas e o tempo restrito para consolidação das práticas. Ainda assim, as evidências sugerem que a sequência didática contribuiu para ampliar o engajamento, fortalecer a confiança dos estudantes e aproximar o ensino de inglês de suas vivências cotidianas.

Em síntese, a análise demonstra que práticas lúdicas, colaborativas e culturalmente significativas favorecem o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a construção da confiança comunicativa exige continuidade, mediação intencional e estratégias diversificadas, em consonância com os pressupostos teóricos de Vygotsky (2007), Freire (2005), Allwright (1983) e Gardner e Lambert (1972).

3.3 Reflexões finais

Nesta seção, desenvolve-se uma reflexão ampliada acerca dos resultados construídos ao longo da pesquisa, retomando os objetivos delineados e a questão norteadora que orientou o percurso investigativo: “Como ensino e por que ensino da forma que ensino? ”. A análise evidencia que a prática docente assumiu um caráter investigativo e formativo, configurando-se como um movimento contínuo de observação, escuta, intervenção e reconstrução. Tal postura aproxima-se da concepção de professor reflexivo discutida por Donald Schön (1983), para quem a prática profissional se constitui em um processo permanente de reflexão-na-ação e sobre-a-ação.

A experiência de pesquisa-ação possibilitou compreender, com maior profundidade, os desafios e as potencialidades do trabalho com a oralidade em língua inglesa no contexto da escola pública, especialmente junto à turma do 6º ano de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo.

Os dados revelaram que, apesar das limitações estruturais, do tempo reduzido de intervenção e das dificuldades emocionais manifestadas pelos estudantes, houve ampliação do engajamento quando as atividades apresentaram relevância social, cultural e afetiva.

Propostas fundamentadas em músicas, vídeos, ludicidade e colaboração contribuíram para a construção de um ambiente mais acolhedor e motivador, em consonância com a perspectiva dialógica defendida por Paulo Freire (2005), que compreende a aprendizagem como prática fundamentada no diálogo, no respeito e na valorização das experiências dos sujeitos.

No que se refere ao papel docente, a investigação reforçou a compreensão de que ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, implicando a mediação de experiências significativas e a criação de condições para que os estudantes se expressem, assumam riscos e construam sentidos para o uso da língua. Observou-se que a participação oral se ampliou quando a oralidade deixou de ser tratada como exercício mecânico e passou a ser concebida como prática cultural e

comunicativa. Esse movimento confirma que a construção da confiança na produção oral é gradual e depende das condições internacionais promovidas no contexto pedagógico.

Nessa direção, as reflexões dialogam com as contribuições de Dick Allwright (1983), que defende uma pesquisa centrada na sala de aula e compreende a aprendizagem de línguas como processo socialmente situado, construído nas relações entre professor, alunos e atividades propostas. O autor destaca que as oportunidades de participação e a qualidade das interações influenciam diretamente o engajamento e a disposição dos estudantes para se envolver linguisticamente. De forma convergente, estudos recentes — como o de Silva et al. (2024) — apontam que dimensões sociais e afetivas atravessam a aprendizagem de línguas na educação básica, sendo práticas colaborativas e dialógicas elementos que favorecem a ampliação da participação e da segurança dos alunos.

Os dados desta pesquisa, ao indicarem maior envolvimento oral em contextos colaborativos, reforçam a ideia de que a confiança se constrói nas relações estabelecidas em sala de aula e que o erro precisa ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ainda assim, algumas limitações devem ser reconhecidas. O tempo restrito de aplicação da sequência didática impediu a observação de efeitos a longo prazo, e a participação voluntária em determinadas propostas — como a gravação do *sing along* — não contemplou a totalidade da turma. Ademais, fatores como ansiedade, insegurança e dificuldades de concentração interferiram no nível de engajamento e na qualidade de algumas produções orais.

Apesar dessas limitações, os resultados permitem afirmar que práticas colaborativas, culturalmente significativas e afetivamente seguras contribuem para ampliar a participação, estimular o uso espontâneo da língua inglesa e fortalecer a autoconfiança dos estudantes. Tais achados dialogam com pesquisas que destacam o papel das crenças e das emoções na aprendizagem de línguas, como as discussões de Barcelos (2015) e Paiva (2011), ao enfatizarem que dimensões

cognitivas e afetivas estão intrinsecamente articuladas no processo de desenvolvimento linguístico.

Importa ressaltar que esta investigação não pretende oferecer conclusões definitivas, mas contribuições para a reflexão pedagógica. Recomenda-se que estudos futuros ampliem o tempo de intervenção, acompanhem a continuidade das práticas ao longo do ano letivo e aprofundem a análise da relação entre oralidade, autoestima e inclusão social.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de uma docência humanizadora, que articule rigor teórico e sensibilidade pedagógica. Ensinar de forma diferente implica reconhecer o erro como etapa formativa, valorizar a participação mais do que a perfeição e assumir o papel de mediador de experiências significativas. O percurso investigativo contribuiu, assim, para o fortalecimento da identidade profissional da professora-pesquisadora, consolidando a compreensão do “eu professora” como ponte entre língua materna e língua inglesa, entre escola e cultura, entre teoria e prática.

Conclui-se que ensinar língua inglesa em uma escola pública periférica constitui, sobretudo, um compromisso social. Trata-se de promover escuta, acolhimento e oportunidades reais de expressão, compreendendo a língua como possibilidade de ampliação de horizontes, construção de identidades e inserção crítica no mundo.

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

Neste capítulo, desenvolvo uma reflexão sobre meu percurso como professora-pesquisadora, considerando minha identidade profissional, as atividades implementadas, os referenciais teóricos estudados e os dados produzidos ao longo da pesquisa. Retomo, assim, a questão que orientou este trabalho — “Como posso ensinar diferente?” — buscando explicitar aprendizagens, limites e possibilidades de aprimoramento na minha atuação docente.

Ao longo do processo, compreendi que a pesquisa-ação não se constituiu apenas como procedimento metodológico, mas como um exercício de autoconhecimento profissional. Ao observar, registrar e analisar minhas próprias aulas, passei a perceber aspectos da prática que, muitas vezes, permanecem invisíveis na rotina escolar. Esse movimento de distanciamento crítico evidenciou a importância da escuta atenta, da flexibilidade pedagógica e da disposição para rever escolhas didáticas. Ensinar diferente, nesse sentido, significa reconhecer que cada estudante possui trajetórias, tempos e modos singulares de aprender.

Também se tornou evidente que o ensino de língua inglesa precisa dialogar com a realidade social e cultural dos alunos. A inserção de músicas, mídias digitais e discussões sobre a música como linguagem universal aproximou o conteúdo da vivência cotidiana da turma, despertando maior interesse e participação. Essa experiência reforçou em mim a convicção de que uma docência significativa articula rigor teórico e sensibilidade pedagógica, promovendo aprendizagens contextualizadas e socialmente situadas.

Essa postura encontra respaldo na concepção de professor reflexivo proposta por Donald Schön (1983), ao defender que o docente constrói conhecimento a partir da reflexão sistemática sobre sua própria ação. Ao pensar sobre minhas decisões pedagógicas e analisá-las à luz das evidências observadas em sala, compreendi que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve investigação

contínua, tomada de decisões contextualizadas e reconstrução permanente da prática.

A análise sistemática dos dados permitiu entender não apenas o que gerou maior engajamento, mas por que determinadas estratégias favoreceram a participação oral. Esse movimento entre teoria e prática possibilitou a criação de ambientes mais acolhedores e dialógicos, nos quais os estudantes puderam se expressar com maior segurança.

Retomo, neste momento, uma questão já apresentada na introdução deste trabalho: “Quem sou eu, professora? ”. Ao aprofundar essa reflexão, reconheço que minha identidade profissional é dinâmica e continuamente (re)construída nas interações com os alunos, nas formações vivenciadas e nas experiências cotidianas da escola. O “eu professora” emerge do diálogo constante entre teoria e prática, entre o que estudo e o que experiencio em sala de aula.

A metáfora da ponte, escolhida para representar minha identidade docente, traduz essa compreensão. A ponte conecta margens distintas: a língua materna e a língua adicional, o universo cultural dos estudantes e novos horizontes de conhecimento. Assumir essa imagem simbólica significa entender meu papel como mediadora de experiências, criando caminhos para que os alunos atravessem barreiras linguísticas, culturais e emocionais.

Ser professora de língua adicional em uma escola pública da periferia de São Paulo implica lidar com desafios estruturais e sociais significativos. Nesse contexto, ensinar inglês ultrapassa o ensino de vocabulário ou estruturas gramaticais; envolve promover autoestima, acolher diferenças, ampliar repertórios culturais e fortalecer o sentimento de pertencimento. A língua estrangeira passa a ser compreendida como instrumento de inclusão e de transformação social, capaz de ampliar perspectivas e possibilitar novas formas de inserção no mundo.

Assim, meu “eu professora” consolida-se em uma prática ética, reflexiva e humanizadora, fundamentada na escuta, no acolhimento e no protagonismo discente. Ensinar inglês, para mim, constitui um ato de mediação cultural e de

empoderamento. Ensinar diferente, portanto, significa criar condições para que cada estudante se reconheça capaz de aprender, de se expressar e de ocupar novos espaços sociais.

Reafirmo, por fim, que a docência é uma construção cotidiana — uma ponte que se ergue diariamente com diálogo, compromisso e responsabilidade social. É nesse movimento contínuo de reflexão e transformação que encontro sentido para minha prática e para minha identidade como professora de língua inglesa comprometida com a formação integral de meus alunos.

REFERÊNCIAS

- A PONTE JAPONESA. s.d. Disponível em:
<https://mundoviajar.com.br/wp-content/uploads/2025/05/MONET-A-ponte-japonesa-l-magem-gerada-por-IA.jpg.webp>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- ALLWRIGHT, D. *Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview*. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 2, jun. 1983.
- ALVES, Regiane Queiroz; SILVA, Reinaldo Ferreira da. *A oralidade no ensino de língua inglesa no Fundamental II*. In: *Anais Eletrônicos do VII Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (VII SEFELI)*, São Cristóvão, SE, 2023. p. 224-233. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18831>. Acesso em: 10 fev. 2026. ([Repositório Institucional da UFS](#))
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: _____ (org.). *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- CHOQUECALLATA, Vanderlei Quispe; KRAMER, Adriana Araujo; PINHO, José Ricardo Dordron de. *Analisando as atividades de oralidade em língua inglesa no 1.º ano do Ensino Fundamental*. *Revista Educação em Debate*, v. 47, n. 94, 2025.
DOI:10.36517/eemd.v47i94.96258. Disponível em:
<https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/96258>. Acesso em: 10 fev. 2026.
([periodicos.ufc.br](#))
- DEWI, Nurmala; CALDEI, Elizia Maria da Silva. *Implementing Cooperative Learning to Enhance Oral Proficiency Among EFL Learners*. *Journal of English Language and Education (JELE)*, v. 7, n. 1, 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Afeto e emoção na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Maria (org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos e professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Componente Curricular Língua Inglesa*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Inglesa*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Cidade – Saberes e Aprendizagens: Língua Inglesa*. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Inglesa*. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.877, de 8 de outubro de 2014. Dispõe sobre os Projetos de Línguas Estrangeiras Moderna no âmbito da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 55, de 13 de dezembro de 2021. Dispõe sobre as diretrizes para os Centros de Estudos de Línguas Paulistanos (CELPs) e oferta de idiomas na rede municipal. São Paulo: SME, 2021.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, K. A. da; GREGGIO, S.; SILVA, A. D. *Formação de professores de línguas adicionais: perspectivas teóricas e práticas*. Florianópolis: Editora do IFSC, 2024.

SILVA, J. L. J. da; MARTINS, S. T. de A. *Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa*. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, BA, v. 13, p. e18442, 2023.

DOI:10.69969/revistababel.v13i.18442. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/babel/article/view/18442>. Acesso em: 10 fev. 2026.

(Revistas UNEB)

SMAGORINSKY, Peter; COOK, Leslie S.; JOHNSON, Traci S. **The twisted path of concept development in learning to teach**. *Teachers College Record*, New York, v. 105, n. 8, p. 1399-1436, 2003.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Ludicidade no ensino de inglês para crianças: uma análise da série didática Aprende Brasil*. Repositório Institucional da UTFPR, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/36203>. Acesso em: 11 fev. 2026

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Diagnóstico Aplicado aos Estudantes

1. Você gosta de falar em inglês nas aulas? Por quê?
2. O que você sente quando precisa falar em inglês na frente da turma?
3. Quais palavras ou expressões em inglês você usa fora da escola?
4. Você se sente seguro(a) para participar das atividades orais?
5. O que poderia te ajudar a falar mais em inglês durante as aulas?

Apêndice B – Trechos do Diário de Campo da Professora-Pesquisadora

- *“Os alunos demonstraram empolgação ao reconhecer palavras em inglês nas músicas.”*
- *“Alguns ainda têm vergonha de errar, mas se sentem mais à vontade em duplas.”*
- *“Percebi que cantar facilitou a pronúncia e gerou mais risadas e interação.”*

ANEXOS

Anexo A - Atividade 1 (Plano de Aula 1)

LESSON 3 – A UNIVERSAL LANGUAGE

INVESTIGATE AND SHARE

- 1 Do you know the songs below? Read and listen along to the fragments and answer these questions:
 - What similarities can you see in terms of languages used?
 - What purposes do the words in other languages have in each song?

Pela Internet 2
(Gilberto Gil)

[...] Estou preso na rede
Que nem peixe pescado
É zapzap, é like
[...]
What's app, what's down,
what's new
Mil pratos sugestivos num
novo menu

Source: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/pela-internet-2/>

Samba do approach
(Zeca Baleiro)

Venha provar meu *brunch*
Saiba que eu tenho *approach*
Na hora do *lunch*
Eu ando de *ferryboat*

Source: <https://www.letras.mus.br/zeca-baleiro/43674/>

Libre
(Emicida part. Ibeyi)

Love
(Libre, libre, libre)
Clap
(libre, libre, libre)
Noiz
(libre, libre, libre)
Aqui
somo libre

Source: <https://www.letras.mus.br/emicida/libre-part-ibeyi/>

Anexo B - Gabarito da Atividade 1, página 68 (Plano de Aula 1)

- What similarities can you see in terms of languages used? A principal similaridade é o uso de palavras em língua inglesa em todas as três músicas. Na canção "Libre", também há a presença de palavras em espanhol ('libre').
- What purposes do the words in other languages have in each song? As palavras em inglês e espanhol são usadas para diversos propósitos:

'Pela Internet 2': Palavras como 'app' e 'internet' são usadas para se referir a tecnologias, o que é comum e global. 'Like' e 'zapzap' são gírias e neologismos que demonstram uma linguagem moderna.

'Samba do Approach': Palavras como 'brunch', 'approach' e 'ferryboat' são usadas para dar um tom cosmopolita e chique à letra, associando a cultura brasileira à cultura global.

'Libre': A palavra 'libre' (espanhol) reforça o tema da liberdade, enquanto palavras como 'clap' e 'love' (inglês) são universalmente conhecidas e usadas na música para criar uma sensação de pertencimento e união.

Anexo C - Atividades 2 e 3, página 69 (Plano de Aula 2)

- 2 Listen to some of the english words in the songs as they appear in an online dictionary. Do you notice any difference?

APPROACH



LIKE



NEW



- 3 Now have a look at the fragments from the interview with Emicida and pay attention to the spelling of the highlighted words. What do you notice? Do you think the spelling is wrong?

I - "(...) Rio is one of my **favourite** cities in the world (...)"

II - "(...) It's a **colour** that brings a certain sensation. (...)"

- 4 What other artists / songs mix languages and cultures? Let's research! Follow the steps.
- Search on the web using keywords and/or phrases, such as: "artistas multilíngues"; "canções que misturam idiomas" etc.
 - Check the hits. Explore 4 or 5 of them and read the information they present, focusing on the artists and the songs that may be an example.
 - Choose an artist and a song. Share with your classmates.

Who is the artist? Where is he/she from?

What is the song? What is it about?

What languages are there? What do the words/expressions in these languages mean?

What effects does this mix may produce?

Useful Language

- My artist is...
- The song is...
- In the song we see words in Spanish and Italian. They mean... in Portuguese.

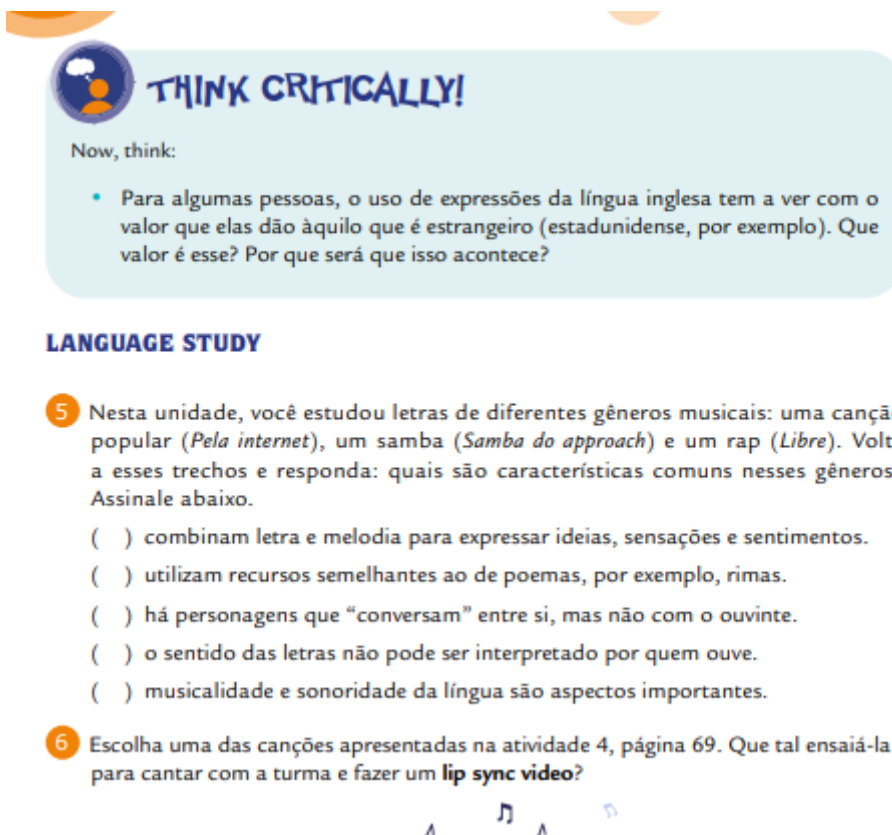
Anexo D - Gabarito da Atividade 2 e 3, página 69 (Plano de Aula 2)

- Do you notice any difference? Os alunos devem notar que a pronúncia de "approach" e "new" é bem diferente do que se costuma ouvir no Brasil. "Like" pode ser mais familiar, mas a pronúncia brasileira é adaptada.

Gabarito da Atividade 3 (página 69):

Os alunos devem perceber a diferença na grafia das palavras destacadas. A grafia não está errada, pois as palavras 'favourite' e 'colour' seguem a norma do inglês britânico, enquanto a norma do inglês americano seria 'favorite' e 'color'. A atividade reforça que existem variações na mesma língua.

Anexo E - Atividade 5, página 70 (Plano de Aula 3)



THINK CRITICALLY!

Now, think:

- Para algumas pessoas, o uso de expressões da língua inglesa tem a ver com o valor que elas dão àquilo que é estrangeiro (estadunidense, por exemplo). Que valor é esse? Por que será que isso acontece?

LANGUAGE STUDY

5 Nesta unidade, você estudou letras de diferentes gêneros musicais: uma canção popular (*Pela internet*), um samba (*Samba do approach*) e um rap (*Libre*). Volte a esses trechos e responda: quais são características comuns nesses gêneros? Assinale abaixo.

() combinam letra e melodia para expressar ideias, sensações e sentimentos.

() utilizam recursos semelhantes ao de poemas, por exemplo, rimas.

() há personagens que "conversam" entre si, mas não com o ouvinte.

() o sentido das letras não pode ser interpretado por quem ouve.

() musicalidade e sonoridade da língua são aspectos importantes.

6 Escolha uma das canções apresentadas na atividade 4, página 69. Que tal ensaiá-la para cantar com a turma e fazer um **lip sync video**?

Anexo F - Gabarito da Atividade 5, página 70 (Plano de Aula 3)

- "Quais são as características comuns nesses gêneros?"

- (X) combinam letra e melodia para expressar ideias, sensações e sentimentos.
- () utilizam recursos semelhantes ao de poemas, por exemplo, rimas.
- () há personagens que "conversam" entre si, mas não com o ouvinte.
- () o sentido das letras não pode ser interpretado por quem ouve.
- (X) musicalidade e sonoridade da língua são aspectos importantes.