

JÉSSICA NATHÁLIA DA SILVA CASTRO MOURA

Produção de *podcast* como ferramenta para promoção da oralidade e pensamento crítico: uma aplicação de sequência didática no 6º 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.

Orientador(a): Dr^a Fernanda Ramos Machado

Florianópolis, SC

2025

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

Florianópolis, 26 de novembro de 2025.

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

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

Prof. Dr.^a. Priscila Fabiane Farias (Membro Examinador Externo)
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

O desenvolvimento da oralidade em língua inglesa nas escolas da rede pública apresenta desafios recorrentes, principalmente relacionados à insegurança quanto à pronúncia das palavras e ao receio do julgamento por parte dos colegas. Diante desses obstáculos, o presente trabalho teve como objetivo geral auxiliar estudantes do 6º ano do ensino fundamental a desenvolver a habilidade oral em língua inglesa através da produção de um podcast. A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa-ação, definida por Elliot (1976, apud Silva, 2023) como “um processo através do qual uma pessoa torna-se consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela”. Trata-se, portanto, de uma técnica de acompanhamento e monitoração do que ocorre no ambiente de pesquisa. A investigação foi realizada com 24 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Valença do Piauí – PI. Os dados foram gerados a partir das observações realizadas durante as aulas, da aplicação de um questionário diagnóstico inicial, das observações e anotações de campo ao longo das atividades da sequência didática e aplicação de um questionário final, com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes sobre as práticas desenvolvidas. Esses dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Os resultados evidenciam que a aplicação da sequência didática favoreceu o interesse e motivação dos alunos, contribuindo para aprendizagem oral, com melhorias perceptíveis na pronúncia, aumento da autoconfiança na fala e impacto positivo na autoeficácia linguística e emocional. Conclui-se que o uso pedagógico do podcast constitui uma prática significativa para o desenvolvimento da oralidade e para a promoção de um ensino crítico e contextualizado de língua inglesa.

Palavras-chave: Oralidade. Podcast. Ensino crítico de línguas.

ABSTRACT

The development of oral skills in the English language in public schools presents recurring challenges, mainly related to insecurity regarding pronunciation and fear of judgment from peers. In face of this, the present study aimed to assist 6th-grade elementary school students in developing their oral English language skills through the production of a podcast. The methodology adopted was action research, defined by Elliot (1976, apud Silva, 2023) as "a process through which a person becomes aware of their situation and their own role as an agent in it." It is, therefore, a technique for monitoring and tracking what occurs in the research environment. The investigation was conducted with 24 6th-grade elementary school students in a municipal public school in the city of Valença do Piauí – PI. The data were generated from observations made during classes, the application of an initial diagnostic questionnaire, field observations and notes throughout the didactic sequence activities, and the application of a final questionnaire, with the aim of identifying students' perceptions of the practices developed. The data was analyzed both quantitatively and qualitatively. The results show that the application of the didactic sequence fostered student interest and motivation, contributing to oral skills learning, with noticeable improvements in pronunciation, increased self-confidence in speaking, and a positive impact on linguistic and emotional self-efficacy. It is concluded that the pedagogical use of podcasts constitutes a significant practice for the development of oral skills and for the promotion of critical and contextualized English language teaching.

Keywords: Oral skills. Podcast. Critical language teaching.

RESUMEN

El desarrollo de las habilidades orales en inglés en las escuelas públicas presenta desafíos recurrentes, principalmente relacionados con la inseguridad respecto a la pronunciación y el temor al juicio de los compañeros. Ante estos obstáculos, este estudio tuvo como objetivo apoyar a estudiantes de sexto grado de primaria en el desarrollo de sus habilidades orales en inglés mediante la producción de un podcast. La metodología adoptada se basa en la investigación-acción, definida por Elliot (1976, citado en Silva, 2023) como «un proceso mediante el cual una persona toma conciencia de su situación y de su propio rol como agente en ella». Se trata, por lo tanto, de una técnica para monitorear y dar seguimiento a lo que ocurre en el entorno de investigación. La investigación se llevó a cabo con 24 estudiantes de sexto grado de primaria de una escuela pública municipal en la ciudad de Valença do Piauí (PI). Los datos se obtuvieron a partir de observaciones realizadas durante las clases, la aplicación de un cuestionario diagnóstico inicial, observaciones de campo y notas a lo largo de las actividades didácticas, y la aplicación de un cuestionario final, con el fin de identificar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas desarrolladas. Estos datos se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente. Los resultados muestran que la aplicación de la secuencia didáctica fomentó el interés y la motivación del alumnado, contribuyendo al aprendizaje oral, con mejoras notables en la pronunciación, mayor seguridad al hablar y un impacto positivo en la autoeficacia lingüística y emocional. Se concluye que el uso pedagógico de podcasts constituye una práctica significativa para el desarrollo de las habilidades orales y para la promoción de una enseñanza crítica y contextualizada del inglés.

Palabras clave: Habilidades orales. Podcast. Enseñanza crítica de idiomas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?....7	7
2	PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....9	9
2.1	Meu contexto de pesquisa.....10	10
2.2	Meu projeto de pesquisa.....15	15
2.2.1	Problema da pesquisa.....15	15
2.2.2	Justificativa.....17	17
2.2.3	Objetivos.....19	19
2.2.4	Método da pesquisa.....20	20
2.2.4.1	Definição e caracterização da pesquisa-ação.....20	20
2.2.4.2	Participantes da pesquisa.....21	21
2.2.4.3	Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados.....22	22
2.2.4.4	Cronograma da pesquisa.....24	24
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....25	25
2.3.2	Plano de aula.....25	25
3	EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?.....42	42
3.1	Relato da implementação do plano de aula.....43	43
3.2	Análise dos resultados da pesquisa.....57	57
3.3	Reflexões finais.....66	66
4	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?.....68	68
	REFERÊNCIAS.....73	73
	APÊNDICES76	76

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.

Ao descrever minha identidade, apresento-me como brasileira, mulher, mãe, esposa, estudante e professora. Essas dimensões da minha vida pessoal atravessam diretamente minha identidade docente, influenciando minhas escolhas, atitudes e perspectivas dentro da sala de aula. Como destaca Varghese *et al.*, (2005 *apud* Machado *et al.*, 2024), para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas, é preciso primeiro compreender os professores, ou seja, as identidades profissionais, culturais e individuais que constroem e reivindicam. Assim, percebo que minha trajetória pessoal, minhas experiências como estudante e as práticas de ensino, de alguma forma se entrelaçam, constroem e reconstróem a minha identidade docente.

Durante minha trajetória escolar, observei que muitas práticas educativas seguiam um modelo tradicional, centrado na memorização e no cumprimento de um currículo rígido. Hoje, compreendo que através das minhas experiências e observando as demandas da educação atual, busco trabalhar e desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva, pois como afirma Freire (2005 *apud* Machado *et al.*, 2024), “não existe neutralidade no processo de ensino e aprendizagem – estamos sempre fazendo escolhas que podem ou reproduzir o status quo ou contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária”.

A partir dessa compreensão, reconheço que minhas experiências e identidades não são fixas, mas estão em constante transformação. Hall (1996) define a identidade pós-moderna como fragmentada, múltipla e em constante fluxo. Essa visão me ajuda a entender que o “ser professora” é um processo em movimento, moldado pelas interações com meus alunos, colegas e contextos de trabalho e ao mesmo tempo, percebo que as identidades discentes também são diversas e complexas e compreendê-las é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo.

Eu, professora



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/fenix/>

Escolhi a Fênix para representar como percebo minha identidade docente, pois é um pássaro, que segundo a mitologia grega, renasce das cinzas, simbolizando resiliência e força. Assim como a Fênix, compreendo que cada dia na escola representa uma nova oportunidade de recomeçar, aprender com os erros e tentar novamente, tanto para mim, quanto para os alunos.

O ciclo de vida da Fênix me lembra que sou, antes de tudo, uma aprendiz permanente. Enquanto ensino, também aprendo, renovo e ressignifico minhas ações docentes.

Essa compreensão dialoga com a reflexão de Machado *et al.* (2024), que afirmam que a identidade profissional docente não se limita à formação acadêmica inicial, mas constitui um processo contínuo, construído e reconstruído ao longo das experiências vividas e das interações que estabelecemos em diferentes contextos.

A Fênix, portanto, simboliza transformação, aspecto central da minha prática pedagógica: adaptar-me, recriar estratégias, simplificar, quando necessário e buscar novas formas de alcançar cada turma. Cada estudante é único e cada grupo apresenta desafios próprios, exigindo que eu também me transforme continuamente.

Ao relacionar essa metáfora da Fênix às concepções de identidade discutidas por Hall (1996) e Block (2007 *apud* Machado *et al.*, 2024), observa-se que ela converge com a compreensão pós-moderna de sujeito, na qual a identidade é múltipla, mutável e situada. Ambas as abordagens entendem que as identidades se constroem a partir das experiências, dos discursos e dos contextos sociais nos quais estamos inseridos.

Hall (1996), conforme citado e discutido por Machado *et al.* (2024) explica que a identidade não deve ser entendida como algo fixo ou estável, mas como um processo fragmentado, composto por múltiplas dimensões que podem, inclusive, se contradizer entre si e que permanecem em constante transformação. Essa visão reforça a pertinência da Fênix como representação da minha trajetória docente.

Além disso, bell hooks (1994) interpretada por Machado *et al.* (2024), enfatiza que diversas vivências individuais influenciam diretamente o modo como construímos nossa identidade como professores. Para a autora, nossas representações de mundo são moldadas por múltiplos discursos e experiências, que impactam diretamente a maneira como compreendemos o ensino, a aprendizagem e o nosso papel na escola.

Assim, a Fênix sintetiza a percepção que tenho da minha identidade profissional: um processo contínuo de formação, transformação e reconstrução, influenciado pelas experiências, pelas relações e pelos desafios cotidianos da prática docente.

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.

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, apresento de forma detalhada o contexto educacional em que a presente pesquisa foi desenvolvida. São descritos a instituição de ensino, a localização geográfica, o perfil dos estudantes, a estrutura das aulas de Língua Inglesa, bem como os recursos didáticos disponíveis. Esses elementos são fundamentais para compreender o cenário onde se insere a prática pedagógica investigada e as condições que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

2.1.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal, em funcionamento desde o ano de 1987, localizada na cidade de Valença do Piauí – PI. Trata-se de uma escola pública, mantida pela rede municipal de ensino, que atende estudantes do Ensino Fundamental, - anos iniciais e finais - na modalidade de ensino regular. A unidade escolar conta com um total de 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) alunos matriculados, sendo o turno da manhã destinado às turmas do 1º a 6º ano, e no turno da tarde, às turmas do 6º ao 9º ano. A escola atende o público tanto da zona urbana, contemplando alunos do bairro em que está situada e de outros bairros, quanto alunos da zona rural. A comunidade no entorno da escola é composta em sua maioria, por famílias de classe média baixa e baixa renda, refletindo a realidade socioeconômica da região.

O quadro de funcionários é composto por uma equipe gestora formada por uma diretora, uma vice-diretora, um coordenador e uma secretária. Além disso, a escola conta com três auxiliares administrativos, trinta e cinco professores, dezoito profissionais de apoio escolar, que auxiliam no cuidado de alunos que precisam de acompanhamento para desenvolver suas atividades escolares, e nove zeladores e quatro vigilantes.

A estrutura física da escola compreende 12 (doze) salas de aula regulares, climatizadas com aparelhos de ar condicionado e ventiladores. Há uma sala de leitura com acervo diversificado voltado ao público infantil e infanto-juvenil, uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) equipada com recursos adequados, 02 (dois) banheiros de uso estudantil com pias e vasos sanitários e chuveiros. A

instituição não possui laboratórios de ciências e informática, mas conta com uma quadra esportiva, recentemente construída em conjunto com a reforma do prédio escolar.

As salas destinadas à gestão escolar compreendem uma sala para direção e coordenação, uma sala para professores, uma secretária e um banheiro para uso dos funcionários em geral. As demais dependências incluem um almoxarifado, um depósito de produtos de limpeza e uma cozinha com depósito para os alimentos da merenda escolar. A escola não possui refeitório; assim os alunos fazem suas refeições no pátio durante o intervalo.

A gestão escolar caracteriza-se por ser participativa, envolvendo toda a comunidade escolar no processo decisório, promovendo a democracia, a transparência e a colaboração. Esse modelo é viabilizado por meio da atuação do Conselho Escolar, da realização de reuniões regulares com a comunidade e do planejamento coletivo, que envolve professores, coordenação pedagógica e equipe gestora.

A escola conta, atualmente, com trinta e cinco professores em seu corpo docente, distribuídos entre as diferentes áreas do currículo. No que se refere às línguas adicionais, a escola dispõe de apenas uma professora de Língua Inglesa. A disciplina é ofertada exclusivamente para as turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), com carga horária semanal de uma aula, com duração de 60 minutos por turma.

Ressalta-se que a escola não possui professor de Língua Espanhola, motivo pelo qual a disciplina não é ofertada no Ensino Fundamental da instituição. No município, nas escolas da rede pública, o ensino de Língua Espanhola ocorre exclusivamente no Ensino Médio.

No caso específico da Língua Inglesa, a docência é assumida por mim, autora desta pesquisa. Sou graduada em Letras Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, possuo especialização na área educacional e acumulo experiência docente de aproximadamente um ano e meio.

2.1.2 Os participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta inicialmente por 26 estudantes, com faixa etária entre 11 e 13 anos. Entretanto, ao longo do período letivo, um aluno deixou de frequentar a escola e outro apresentou frequência reduzida, especialmente nas aulas de Língua Inglesa, motivo pelo qual não participou de forma efetiva das atividades propostas durante a aplicação da sequência didática.

Dessa forma, a turma participante efetiva é constituída por 24 alunos, sendo 13 do gênero feminino e 11 do gênero masculino. Trata-se de um grupo heterogêneo, tanto em termos de participação quanto de desempenho, o que torna o contexto propício para a investigação da prática pedagógica e dos impactos da intervenção no desenvolvimento da habilidade oral em Língua Inglesa.

Em relação ao processo de aprendizagem, a turma apresenta nível iniciante de proficiência em Língua Inglesa, com dificuldades evidentes na oralidade, especialmente no que se refere à compreensão auditiva e à produção de fala. A maioria dos alunos demonstra insegurança ao se expressar verbalmente no idioma, seja por receio de pronunciar palavras ou de cometer erros, seja pela limitada exposição à língua para além do ambiente escolar.

2.1.3 Os documentos oficiais e o ensino de inglês

De acordo com Dellagnelo e Silva (2024), os documentos oficiais desempenham um papel relevante na organização e no gerenciamento das práticas pedagógicas no contexto escolar. Dentre esses documentos, destaca-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), que apresenta a filosofia da instituição e as teorias que embasam o processo de ensino e aprendizagem. Esse documento norteia as ações de direção, coordenação e corpo docente, assegurando que todos estejam alinhados aos mesmos objetivos educacionais.

Além disso, os autores enfatizam que o professor pesquisador deve conhecer detalhadamente o PPP da escola, bem como o plano de curso para o ensino de línguas. Recomenda-se, ainda, a análise do plano de aula, quando existente, e a investigação da abordagem de ensino proposta pelo livro didático adotado pela instituição, especialmente no que se refere ao ensino de línguas.

A proposta teórica para o ensino-aprendizagem de língua adicional adotada pela escola participante desta pesquisa não está explicitamente detalhada em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, os princípios gerais indicam uma tendência voltada para metodologias comunicativas, contextualizadas e mediadas, com foco na participação ativa do aluno e no uso de tecnologias. Além disso, a escola orienta-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrangendo os eixos de leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O livro didático do componente curricular Língua Inglesa, intitulado Joy STARTER, editado por Denise Andrade Santos Oliveira e publicado pela editora FTD, é disponibilizado pelo município para uso discente. Sua fundamentação teórico-metodológica está ancorada no sociointeracionismo, teoria desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1934), a qual enfatiza a construção do conhecimento por meio das interações sociais e contextos significativos. A obra organiza seus conteúdos com base em situações reais de comunicação, proporcionando aos estudantes oportunidades de vivenciar práticas linguísticas reais, o que contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e engajador (Oliveira, 2022).

Na prática pedagógica, o livro didático é utilizado como principal recurso orientador das aulas, servindo como referência para a seleção de conteúdos e organização das etapas de ensino. Contudo, devido à carga horária reduzida da disciplina (uma aula semanal), associada a eventuais suspensões do calendário escolar por feriados ou atividades institucionais, não é possível desenvolver integralmente todas as propostas apresentadas em cada unidade. Assim, vale destacar que anteriormente a participação neste curso de especialização, costumava priorizar atividades voltadas à ampliação de vocabulário e à compreensão de estruturas gramaticais básicas, considerando as dificuldades de aprendizagem demonstradas pela turma e a ausência de recursos materiais e tecnológicos.

Entretanto, em consonância com os princípios orientadores do curso de especialização que deu origem a esta pesquisa e com os pressupostos da pesquisa-ação, venho buscando ressignificar a condução das aulas, favorecendo maior interação oral e reflexão crítica. Dessa forma, tenho procurado operacionalizar os conteúdos das aulas de maneira adaptada: no início das aulas, tenho realizado uma

ativação de conhecimentos prévios com base na abertura da unidade temática, que utiliza imagens e perguntas problematizadoras ou situações do cotidiano dos alunos (*Pre-reading*); em seguida, durante o desenvolvimento do conteúdo, incentivo a troca de ideias e a construção coletiva de sentidos (*While reading*), mediando o uso de vocabulários-chave e promovendo pequenos momentos de prática oral, mesmo que guiada; por fim, proponho atividades de consolidação, como pequenos diálogos e interpretações contextualizadas (*Post reading*), relacionando o conteúdo à realidade da turma. Nesse processo, meu papel enquanto professora-pesquisadora tem sido o de mediadora, incentivando os alunos a participarem, refletirem sobre o conteúdo e adquirirem maior autonomia no uso da língua, ainda que de forma progressiva e gradual.

A pesquisa na formação do professor de língua tem papel fundamental no desenvolvimento profissional e na melhoria da prática pedagógica, uma vez que estimula a reflexão sobre as próprias ações docentes e a busca por estratégias de aperfeiçoamento. Nessa perspectiva, Elliot (1976, *apud* por Silva *et al*, 2023, online) destaca que a pesquisa-ação favorece esse processo reflexivo, permitindo que o professor reconheça sua realidade e atue de forma consciente como agente transformador de sua prática.

Entendo, portanto, que realizar a pesquisa-ação nessa escola, poderá contribuir para que o ensino de língua inglesa seja mais eficiente, rendendo bons frutos para os alunos e para a educação local, pois o docente poderá verificar como os alunos aprendem melhor uma nova língua, quais gargalos impedem o processo, além de permitir que o professor possa adaptar o ensino às necessidades dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizado mais envolvente.

Conhecer profundamente a escola e o contexto no qual ela está inserida proporcionará uma intervenção mais adequada e condizente com a sua realidade, contribuindo assim para que essas medidas sejam implementadas com sucesso e impactem não somente o desempenho do professor e dos alunos, mas o ambiente escolar como um todo.

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

Nesta seção, serão expostos os elementos constitutivos do presente projeto de pesquisa, organizados em uma estrutura lógica que contempla o problema investigado, justificativa que fundamenta sua relevância, objetivos delineados, metodologia utilizada e a proposta de intervenção, que é uma sequência didática. Essa organização visa orientar o leitor de maneira objetiva pela construção do estudo, garantindo clareza quanto aos seus aspectos fundamentais.

2.2.1 Problema da pesquisa

Silva, Duque, e Silva (2012) destacam a importância de priorizar o desenvolvimento da oralidade já no início do sexto ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas, fase em que muitos estudantes têm seus primeiros contatos sistemáticos com uma segunda língua. Os autores argumentam que, por ser uma novidade para a maioria dos alunos, a exposição a situações reais de uso da língua falada pode aumentar seu interesse e engajamento no aprendizado da língua estrangeira.

Nessa perspectiva, a teoria da aprendizagem de Ausubel (1982 Dib *et al.*, 2024) reforça que a apropriação de novos conhecimentos ocorre de maneira mais eficaz quando estes se conectam a experiências prévias e são percebidos como relevantes para o aluno. Assim, ao articular o ensino da oralidade com situações do cotidiano e contextos significativos, o professor cria condições para que o estudante estabeleça relações entre o que já sabe e o novo conteúdo, promovendo uma aprendizagem mais engajada e duradoura.

Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o ensino de língua inglesa deve possibilitar novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo cada vez mais globalizado e plural, articulando interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais. Ao reconhecer a importância dos contextos de vida dos estudantes, a BNCC propõe uma educação linguística crítica e formativa, em que dimensões pedagógicas e políticas estão interligadas, favorecendo aprendizagens significativas (BNCC, 2018).

Tal compreensão dialoga com o que aponta com Machado *et al.* (2024), ao afirmar que uma das questões centrais para o ensino de língua adicional sob uma perspectiva crítica é a consideração do contexto, isto é, a compreensão de quem são

os alunos e quais realidades os constituem. A autora, em consonância com Freire (2005), afirma que o diálogo constitui um princípio fundamental, pois é por meio dele que se desenvolve a reflexão crítica. Nesse processo, o exercício da fala e da escuta torna-se indispensável, uma vez que possibilita o contato com diferentes perspectivas e, conseqüentemente, amplia as visões de mundo dos estudantes.

Nessa mesma direção, Croockes (2013 *apud* Machado *et al.*, 2014) ressalta a relevância de aproximar os conteúdos escolares das vivências concretas dos estudantes, de modo que possam atribuir sentido ao que aprendem. Para o autor, o processo educativo se fortalece quando o aluno estabelece relações entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e aquilo que já conhece ou experimenta em seu próprio contexto. Machado (2024) reforça que assumir uma perspectiva crítica no ensino e na aprendizagem de uma língua adicional significa promover um processo formativo que possibilite ao estudante conhecer-se melhor, compreender o outro em sua diversidade e refletir sobre os modos socialmente justos de ser e de existir no mundo.

Desse modo, ao considerar que a perspectiva crítica demanda práticas que promovam participação ativa, diálogo e construção de sentidos, torna-se fundamental compreender como o desenvolvimento da oralidade pode ser organizado pedagogicamente para favorecer tais processos.

Em consonância, Marques (2011 *apud* Dib *et al.*, 2024) enfatiza que o desenvolvimento da comunicação oral em sala de aula deve ser organizado em etapas que favoreçam a construção progressiva do crescimento linguístico, em um processo formado pela conscientização, apropriação e a automatização. Segundo o autor, as atividades de oralidade devem iniciar pela conscientização, momento em que o aluno é exposto a novos conteúdos linguísticos e estimulado a perceber suas marcas na língua-alvo, passando por etapas de atenção, percepção e compreensão. Em seguida, ocorre a apropriação, fase em que o aprendiz internaliza os elementos apresentados e passa a utilizá-los em seu repertório comunicativo. Por fim, a automatização se concretiza quando o estudante é capaz de empregar a língua de forma mais espontânea e fluida, aplicando em situações comunicativas reais ou simuladas. Assim, as estratégias de oralidade precisam ser organizadas de maneira

progressiva, possibilitando que o aluno avance da compreensão inicial para uma produção oral mais autônoma.

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento da oralidade exige estratégias graduais que conduzam o aluno à autonomia comunicativa. Essa compreensão orienta a presente pesquisa, que será realizada com alunos da turma do 6º ano A, uma vez que foi observado que eles apresentam dificuldade no desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa e demonstram desinteresse nas atividades propostas em sala de aula. Essa dificuldade comunicativa é algo que deve ser explorado, pois de acordo com Hymes (1972, p. 269 *apud* De Lima *et al.*, 2024, p. 41) “a competência comunicativa não é uma habilidade inata, mas sim uma construção social que é aprendida e desenvolvida através da participação em práticas comunicativas em comunidades de fala.”

Nesse sentido, estratégias que estimulem a interação entre os estudantes e a troca de experiências em atividades orais podem favorecer significativamente o desenvolvimento da fala, uma vez que permitem que os alunos se expressem individualmente, em duplas ou grupos, construindo de forma conjunta o conhecimento na língua estrangeira (Silva, Duque, Silva, 2012).

Melhorar a oralidade dos alunos contribui para o desenvolvimento das demais habilidades comunicativas da língua inglesa, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo, além de prepará-los para ter acesso à informação, tecnologia e interações reais, como afirmam De Lima *et al.* 2024, (p. 36):

A oralidade é uma parte essencial do ensino e aprendizagem do inglês, pois proporciona aos aprendizes oportunidades valiosas para praticar e desenvolver suas habilidades de comunicação, compreensão auditiva, fluência e integração cultural, preparando-os para se comunicarem efetivamente em um mundo cada vez mais globalizado.

Dessa forma, observa-se que a oralidade ocupa um lugar central no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, não apenas como uma habilidade específica, mas como eixo articulador das demais competências comunicativas.

2.2.2 Justificativa

O ensino da Língua Inglesa (LI) enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade. No Brasil, a oralidade é uma

das competências menos desenvolvidas no contexto escolar, principalmente na rede pública. Estudos evidenciam que fatores como a carga horária reduzida, turmas numerosas, escassez de recursos didáticos e limitações na formação docente contribuem para esse cenário (BRITISH COUNCIL, 2015).

Embora a habilidade de produção oral seja um dos pilares do aprendizado de LI, muitos alunos demonstram dificuldade em expressar-se verbalmente, o que impacta também no aprendizado das demais habilidades, como *listening*, *reading* e *writing*, além de tornar o aprendizado do idioma algo sem sentido e cansativo. Como destaca Campos (2023), ao citar Mever (2013, p. 7):

[...] algumas pesquisas apontam diversos obstáculos presentes nesse processo (compreensão oral), como por exemplo, os discentes não adotam papéis ativos de fala em sala de aula para se comunicarem, há a falta de confiança, medo de cometer erros, fatores culturais e falta de confiança do docente.

O não desenvolvimento da habilidade oral torna o aprendizado restrito à teoria e sem sentido, contribuindo para a falta de interesse e engajamento dos alunos, como afirma Silva (2012, p. 83) “não adianta apresentar-lhes apenas conteúdos gramaticais, que não despertem sentido às suas vidas [...] palavras soltas, descontextualizadas, que não fazem sentido para os alunos”.

De acordo com Ur (1996, p. 120, *apud* De Oliveira, 2021) há uma preferência expressiva entre os estudantes de inglês em desenvolver primeiramente a fala, ficando as demais competências em outro plano. Desta forma, priorizar a fala pode estimular um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, incentivando os alunos a participarem ativamente das aulas, no entanto essa abordagem não pode negligenciar as demais habilidades que são essenciais para a compreensão completa do idioma.

De acordo com os próprios alunos, em resposta a um questionário diagnóstico para observar suas percepções acerca do ensino aprendizagem de inglês (Apêndice 1), 41,66% dos alunos informaram que gostam de aprender a habilidade de fala, seguida pela habilidade de escutar, com 25%, escrever com 12,5% e ler com 20,83%. Sobre a maior dificuldade que sentem quando tentam falar inglês, 54,2% dos alunos

informaram ser a pronúncia das palavras, seguido 41,66% afirmarem ser o medo de errar.

Nesse sentido, estratégias que estimulem a interação entre os estudantes e a troca de experiências em atividades orais podem favorecer significativamente o desenvolvimento da fala, uma vez que permitem que os alunos se expressem individualmente, em duplas ou grupos, construindo de forma conjunta o conhecimento na língua estrangeira (SILVA; DUQUE; SILVA, 2012). Um exemplo de estratégia deste tipo é a produção de *podcast*, que é um gênero oral e presente no nosso cotidiano. Em relato de experiência com turmas do ensino fundamental, Dos Reis (2017) observou que o trabalho com *podcasts* promoveu avanços na aprendizagem da língua-alvo e no letramento digital dos estudantes, evidenciando a potencialidade dessa abordagem para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa no contexto escolar público.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pela oralidade ocupar um lugar central no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, não apenas como uma habilidade específica, mas como eixo articulador das demais competências comunicativas.

2.2.3 Objetivos

Levando em consideração que os estudantes possuem dificuldade na produção oral na Língua Inglesa, o presente trabalho tem como objetivos:

Objetivo geral:

Desenvolver a habilidade de produção oral na Língua Inglesa através da produção de um *podcast* com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

Identificar as barreiras que limitam o desenvolvimento da habilidade oral dos alunos do 6º ano.

Desenvolver uma sequência didática que inclua a produção de um *podcast* para a prática da habilidade oral.

Aplicar a sequência didática aos alunos do 6º ano.

Avaliar o impacto da sequência didática no desenvolvimento da habilidade oral dos alunos e pensamento crítico.

2.2.4 Método da pesquisa

Abaixo, apresento os aspectos que constituem o método da pesquisa. Início definindo rapidamente pesquisa-ação. Na sequência, descrevo os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a geração de dados e como a análise desses dados foi conduzida. Por fim, apresento o cronograma seguido pela pesquisa.

2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

Segundo Elliot (1976, *apud* Silva, online, 2023), a pesquisa-ação é compreendida como “um processo através do qual uma pessoa torna-se consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela”. Essa abordagem metodológica destaca-se por possibilitar o acompanhamento e monitoramento contínuo das práticas que ocorrem em sala de aula, favorecendo a reflexão crítica e a transformação do contexto investigado.

Conforme Silva (online, 2023) a pesquisa-ação se caracteriza pela integração da teoria e prática com a participação ativa dos envolvidos no contexto real da investigação. Trata-se de um processo colaborativo e democrático que promove uma compreensão aprofundada da realidade analisada, incentivando a consciência crítica sobre as ações e possibilitando transformações concretas no ambiente pesquisado.

Nessa mesma perspectiva, Silva *et al.* (2021), ressaltam que a pesquisa ação se configura como uma estratégia metodológica voltada para a resolução de problemas reais, por meio de uma investigação prática que envolve tanto o pesquisador quanto os participantes no contexto observado, permitindo análises e reflexões conjuntas sobre possíveis soluções e intervenções, Além de conceituar esse tipo de pesquisa os autores enfatizam o caráter cíclico, estruturado em movimentos contínuos de planejamento da intervenção, implementação das ações, observação sistemática dos efeitos e reflexão crítica o para replanejamento, assegurando melhoria contínua do processo investigado.

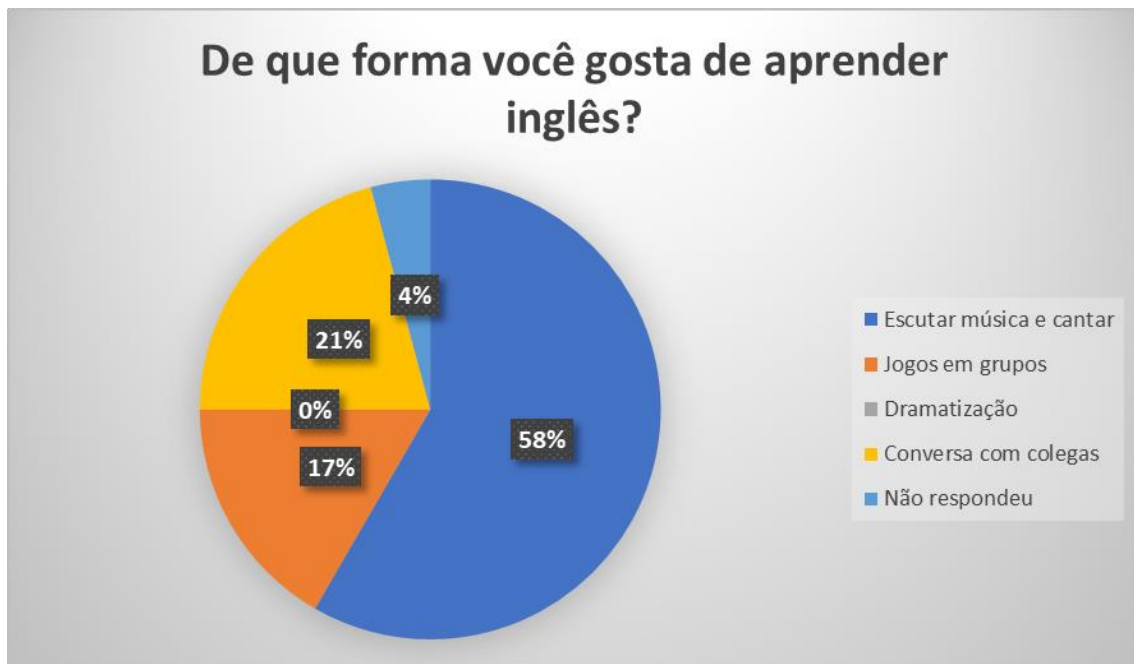
2.2.4.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma do 6º ano A do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal. A turma é composta por 24 alunos, sendo 13 do gênero feminino e 11 do gênero masculino, com faixa etária entre 11 e 13 anos. Entre os estudantes, um é autista, e está incluído nas atividades regulares da sala e também realiza atividades adaptadas às suas necessidades.

Em relação ao histórico de aprendizagem da Língua Inglesa, os alunos tiveram acesso à disciplina apenas neste ano letivo, uma vez que a oferta do componente curricular nas escolas públicas do município segue as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que prevê a introdução da Língua Inglesa a partir do 6º do ensino Fundamental, como diz em seu texto “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (art. 26, § 5.º). Apesar disso, muitos alunos relatam ter tido contato informal com a língua inglesa por meio de jogos eletrônicos e vídeos online, o que contribui para o desenvolvimento de vocabulário básico e familiaridade auditiva com a língua.

A maior parte dos estudantes apresenta dificuldades nas habilidades de compreensão oral (*listening*) e produção oral (*speaking*), habilidade esta que será trabalhada na pesquisa. No entanto, observou-se, por meio do acompanhamento pedagógico contínuo, que os alunos demonstram interesse e motivação para aprender o idioma, sobretudo por associarem o conhecimento da língua inglesa a oportunidades futuras e ao desejo de compreender conteúdos midiáticos.

Com base na aplicação de um questionário, foi possível identificar que os estudantes demonstram interesse predominante por atividades dinâmicas, lúdicas e interacionais, especialmente aquelas que envolvem músicas, jogos e conversas entre colegas. O gráfico 1 evidencia essa tendência ao apresentar que 58,3% dos alunos preferem aprender por meio de músicas; 37,5% demonstram interesse em atividades sociais e de interação, como jogos e conversas entre colegas. Dessa forma, observou-se que 95,8% valorizam métodos não tradicionais de ensino, evidenciando alta valorização do lúdico. Esses resultados indicam que estratégias que incorporam ludicidade, socialização e prática comunicativa tendem a ser mais eficazes para o engajamento e o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, pois se alinham às preferências e aos modos de aprendizagem.



2.2.4.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

A presente pesquisa utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados, com o intuito de analisar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na turma do 6º ano (EF) e compreender as dificuldades e avanços dos estudantes ao longo do processo de intervenção.

Os instrumentos utilizados foram: um questionário com perguntas abertas e fechadas, fotos durante as aulas e anotações durante as aulas.

Os questionários foram aplicados no início e no final da pesquisa para, no início, entender melhor o perfil de aprendizagem dos alunos, suas preferências, motivação e estilo de aprendizagem e, ao final, identificar possíveis avanços e mudanças nas percepções dos alunos.

Os registros visuais, por meio de fotos, foram utilizados para acompanhar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e a interação com as estratégias utilizadas em sala de aula. Eles serviram de apoio para uma análise mais detalhada das práticas pedagógicas e da participação dos estudantes.

Durante a implementação da sequência didática, foram produzidas anotações de campo com o objetivo de registrar, de maneira sistemática, minhas percepções

sobre o processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, esses registros foram realizados por meio de anotações escritas, abrangendo observações sobre o comportamento dos estudantes, suas interações, dificuldades, reações às atividades e indícios de engajamento. Posteriormente, o registro passou a ser realizado também por áudios gravados em mensagens enviadas para mim mesma pelo *Whatsapp* após cada aula, que permitiram descrever minhas impressões imediatas após as interações. Todos os áudios foram transcritos, tendo assim maior precisão e organização das informações ao longo do processo.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e descritiva, considerando os registros obtidos durante a implementação da sequência didática e as respostas dos questionários aplicados antes e após a intervenção. Foram examinadas as anotações realizadas durante as observações, bem como as fotografias capturadas durante o processo, com intuito de identificar indícios de engajamento, participação e desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes. O tratamento dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, buscando reconhecer padrões de comportamento, estratégias pedagógicas que favorecem a comunicação oral e aspectos que evidenciam avanços ou dificuldades no processo de aprendizagem. Essa análise permitiu compreender de que maneira as práticas propostas contribuíram para a formação linguística e crítica para o protagonismo dos alunos nas aulas de língua inglesa.

2.2.4.4 Cronograma da pesquisa

Abaixo apresento o cronograma da pesquisa, contendo a descrição das etapas e período de realização de todo o processo de pesquisa-ação.

Quadro 1: Cronograma de atividades da pesquisa-ação 2025

Mês	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Etapa 1		X								
Etapa 2			X	X						
Etapa 3				X						
Etapa 4				X	X					

Etapa 5					X	X				
Etapa 6							X			
Etapa 7								X		
Etapa 8								X		
Etapa 9								X	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 no contexto escolhido para a pesquisa. Para tanto, apresento uma breve fundamentação teórica sobre o desenvolvimento das etapas de uma aula de produção oral e o ensino crítico de línguas, seguido do plano de aula e das atividades de aprendizagem.

2.3.2 Plano de aula

PLANO DE AULA

Dados de identificação:

1. Nome do(a) professor(a): Jéssica Nathalia da Silva Castro Moura.
Escola
2. Série/Turma: 6º ano
3. Componente Curricular: Língua Inglesa
4. Duração das aulas: 04 aulas (60 minutos cada)

Tema da sequência didática: A fauna do semiárido piauiense em língua inglesa: o caso do tatu (*armadillo*)

Conteúdo:

- Gênero textual oral: *podcast*
- Gramática: adjectives; Indefinite articles.
- Vocabulário relacionado aos animais do semiárido piauiense.
- Produção de roteiro do *podcast* com base em animais locais.
- Debate crítico sobre a caça predatória e a proteção da fauna local, em especial ao tatu (*armadillo*).

Objetivos de aprendizagem

- Ampliar o repertório lexical em língua inglesa, com foco em nomes de animais, por meio do estudo da fauna do semiárido piauiense.
- Empregar corretamente os indefinite articles *a/an* (artigos indefinidos) ao se referir aos animais e suas características.
- Descrever os animais utilizando adjectives (adjetivos)
- Estimular o pensamento crítico e a cidadania ambiental a partir da reflexão e debate sobre a caça predatória do tatu (*armadillo*) e seus impactos no ecossistema regional.
- Reconhecer e produzir o gênero textual oral *podcast*, compreendendo a sua estrutura e funcionalidade comunicativa.

- Desenvolver a oralidade em língua inglesa, por meio da produção e gravação de *podcasts* temáticos sobre a fauna local.
- Relacionar o aprendizado da língua inglesa com a valorização do contexto sociocultural local, promovendo o protagonismo estudantil em práticas discursivas significativas.

Recursos didáticos: Quadro, pincel, notebook, projetor, caixa de som, celular, dicionário, cartolina, imagens, áudios.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

The Armadillo in danger: Let's protect the fauna.

AULA 1:

Atividade 1: Explorar o vocabulário básico sobre animais em inglês e ativar conhecimentos prévios sobre animais locais. (60 min)

1º passo: Ativação do conhecimento. A professora exhibe imagens de alguns animais (gato, cachorro, urso, cobra, tatu, onça, arara, borboleta) e pergunta se os alunos conhecem. Ela coloca no quadro e pergunta aos alunos: What animal is this? Do you know? Os alunos devem dizer os nomes em inglês e caso não saibam, a professora apresenta.

Ela pergunta aos alunos:

- Quem já viu esse animal aqui?
- Como ele se chama em português?
- E será que tem nome em inglês?

(aguarda as respostas dos alunos)

Quadro 01

Animais	Animals
Gato	Cat
Cachorro	Dog
Urso	Bear
Cobra	Snake

Tatu	Armadillo
Onça	Jaguar
Arara	Macaw
Borboleta	Butterfly

2º passo: Depois de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, a professora apresenta imagens de animais típicos do semiárido piauiense (tatu-verdadeiro, coruja buraqueira, calango, sapo cururu, preá, etc.).

Quadro 02

Animais	Animals
Tatu	Armadillo
Coruja buraqueira	Burrowing owl
Calango	Lizard
Sapo cururu	Cane toad
Mocó	Rock cavy
Catitu	Collared peccary

A professora escreve no quadro a pergunta:

What animal is this?

E a resposta:

"This is a/an _____"

Em seguida, ela projeta imagens de animais uma por vez (os nomes dos animais já apresentados), incentivando os alunos a responderem oralmente com a estrutura completa, utilizando o artigo correto (a ou an).

Neste momento, a professora explica de forma clara e contextualizada a diferença entre os artigos a e an:

- "a" é usado antes de palavras que começam com som de consoante.
- "an" é usado antes de palavras que começam com som de vogal.

Prosseguindo, ela pode corrigir possíveis erros de pronúncia ou uso dos artigos, assegurando que os alunos compreendam a regra de forma prática. Dessa forma, a explicação dos artigos fica integrada à prática oral, e os alunos já começam a usar a estrutura de modo guiado, com suporte visual e correção imediata.

3º passo: A professora apresenta o nome de mais alguns animais do semiárido piauiense para que os estudantes desenvolvam seu repertório lexical e em seguida e depois divide a turma em grupos (de 4 a 5 alunos) e distribui aos grupos pequenas fichas com imagens dos animais do semiárido piauiense e as palavras em inglês embaralhadas, além de uma cartolina. Os grupos receberão os mesmos animais. Os alunos devem ligar corretamente os nomes aos animais e colar na cartolina. Após a colagem, será realizada a correção coletiva, na qual cada grupo apresenta suas respostas. A professora escreverá na lousa as respostas corretas, permitindo que todos comparem e verifiquem seus acertos. Essa etapa introduz ludicidade e competição saudável, incentivando a participação e a aprendizagem colaborativa.

4º passo: A professora pergunta aos alunos como podemos descrever os animais. Logo em seguida ela informa que podemos dizer se ele é grande, pequeno, qual a sua cor, algumas características particulares.

Uma tabela é montada no quadro no seguinte modelo:

OPINION	SIZE	AGE	COLOR
fast	Small	old	white
slow	Medium size	new	black
quiet	Big	antique	brown
noisy	Short		green
playful	Tall		grey

Após apresentar a tabela com alguns exemplos e explicar que os adjetivos são palavras que caracterizam e qualificam os substantivos, atribuindo-lhes um estado, qualidade, defeito, aspecto ou condição, a professora descreve no quadro alguns animais usando alguns adjetivos.

“Vamos descrever alguns animais com palavras simples. Vamos usar como primeiro exemplo, o tatu.” E escreve no quadro:

The armadillo is medium size.

It has a hard shell.

It is brown.

It lives in the Caatinga..

A professora faz algumas perguntas oralmente, usando gestos para facilitar:

What is the name of the animal?

Where does it live?

What color is it?

What size is it?/ Is it small, medium or big?

Os alunos respondem oralmente e ela vai explicando as dúvidas que vão surgindo. Depois, ela apresenta mais dois animais, sapo cururu (cane toad) cotia (agouti) com algumas descrições e faz mais algumas perguntas para trabalhar a compreensão sobre adjetivos (adjectives).

Procedimentos metodológicos:

- A professora exibe imagens de animais e animais típicos do semiárido piauiense e questiona os alunos para estimular a oralidade e o conhecimento prévio. As perguntas são feitas em português/inglês para garantir a compreensão e participação.
- A professora escreve no quadro frases-modelo em inglês com vocabulário e estrutura simples sobre os animais (animals) e sobre o uso dos artigos indefinidos (indefinite articles).
- A professora propõe descrever um animal usando frases simples e orienta os alunos com perguntas em inglês. Os alunos devem responder oralmente com o apoio da professora.
- A professora faz as correções necessárias e explica o uso do vocabulário novo, artigos indefinidos (a/an) e adjetivos.
- O nome de mais alguns animais são apresentados e em seguida os alunos são divididos em grupos pequenos (de 4 a 5 alunos) e cada grupo recebe imagens de animais do semiárido piauiense, palavras em inglês embaralhadas e uma cartolina. Eles devem ligar corretamente os nomes aos animais e colar na cartolina, exercitando associação de imagem e palavra em inglês de forma colaborativa. A correção é realizada de maneira coletiva, não se limitando

apenas apontar o certo e o errado, mas se torna uma maneira de consolidar o vocabulário de forma lúdica e colaborativa.

Ao final da atividade, a professora resume aos alunos o que aprenderam hoje. “Vocês aprenderam o vocabulário sobre *animals* e trouxeram isso para a realidade de vocês, aprendendo o nome de animais presentes na nossa fauna local. Além disso, vocês também utilizaram os *indefinite articles (a/an)*, para se referir a algo específico, neste caso os animais que estavam descrevendo e usaram os *adjectives*, que são palavras utilizadas para caracterizar o substantivo, neste caso os animais em estudo.

Nas próximas aulas daremos prosseguimento aos estudos sobre o vocabulário de animais e produziremos um *podcast* sobre um animal local.

Na próxima aula, vocês deverão trazer o aparelho de celular ou um dicionário de inglês, pois será necessário para o desenvolvimento da nossa próxima atividade. Não esqueçam também de trazer canetinhas coloridas e lápis de cor.

AULA 2:

Atividade 02: Refletir criticamente sobre os impactos da caça ao tatu por meio da expressão de opiniões simples em inglês, utilizando vocabulário acessível e apoio visual.

1º parte

1º passo: Apresentar o que é a caça predatória e como ela afeta o ecossistema local, mostrando quais os animais são mais afetados por essa prática (armadillo, brown broket deer, agouti, collared peccary, rock cavy) e analisando o caso do tatu (armadillo).

2º passo: Mostrar algumas imagens sobre os tatus, armadilhas e fazer as seguintes perguntas aos alunos:

- Vocês já presenciaram a prática da caça predatória ao tatu? Se sim, como ela acontece?
- Essa prática é considerada ilegal? Por quê?
- Por que as pessoas fazem isso?

- O que você faria para conscientizar as pessoas sobre o quão isso é danoso para os animais e para o meio ambiente?

3º passo: Expor algumas frases curtas em inglês, com a tradução ao lado, para que os alunos possam desenvolver a escrita simples e oralidade.

Inglês	Português
The armadillo is in danger	O tatu está em perigo
The armadillo is a wild animal	O tatu é um animal silvestre
Hunting is bad for nature	Caçar é ruim para a natureza
We must protect animals	Devemos proteger os animais
People make traps to hunt	As pessoas fazem armadilhas para caçar
People must respect the animals	As pessoas devem respeitar os animais.
This is illegal in Brazil	Isso é ilegal no Brasil
Let's take care of our animals	Vamos cuidar dos nossos animais

Após montar o quadro, a professora lê cada uma das frases e sua tradução, depois faz a leitura e pede que os alunos façam a repetição.

2º parte:

1º passo: Entregar uma folha A4 com espaço para que os alunos desenhem um tatu em perigo ou protegido e adicionar um balão de fala, para escrever uma frase de opinião em inglês, usando como apoio as frases-modelo utilizadas.

2º passo: os alunos apresentarão seus desenhos e farão a leitura de sua frase para a turma.

Procedimentos metodológicos:

- Inicialmente a professora pergunta aos alunos se eles sabem o que é caça predatória, qual o impacto que ela tem na natureza, porque as pessoas caçam e se isso é liberado por lei ou se é ilegal. Aqui serão apresentados slides com conceito de caça predatória, os animais mais afetados no semiárido piauiense

(tatu, cotia, mocó, veado-catingueiro, caititu e teiú) e a Lei de Crimes Ambientais (lei nº 9.605/1998).

A Lei de Crimes Ambientais (lei nº 9.605/1998) é a legislação brasileira que define e estabelece as sanções administrativas e penais para condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Ela é a principal ferramenta jurídica para punir criminalmente pessoas (físicas e jurídicas) que causam danos à fauna, flora, poluição, e outros recursos naturais.

- Em seguida a professora explica os conceitos. A caça predatória consiste em “matar, perseguir, caçar, apanhar, utilizar espécimes da fauna silvestre, nativos ou em rota migratória, sem a devida permissão, licença ou autorização da autoridade competente, ou em desacordo com a obtida” (art. 29, lei nº 9.605/1998). Geralmente motivada por esporte, prazer, ganância ou para o tráfico de animais, essa prática é altamente prejudicial, levando à perda de espécies, ao desequilíbrio de ecossistemas.
- Após apresentar os conceitos, os alunos são questionados se já viram algum momento de caça predatória, se é uma coisa comum na região em que moram, se eles sabem que isso é errado e que há uma lei que protege os animais contra esse tipo de situação.
- A professora fala em específico sobre a caça predatória do tatu (*armadillo*), que é uma prática comum na região, onde as pessoas capturam esse animal para consumo próprio ou para a venda da carne e que eles são capturados por meio de arapucas (armadilhas), além de falar sobre os danos que essa caça traz ao meio ambiente e sobre a lei que protege os animais silvestres, a Lei de Crimes Ambientais (lei nº 9.605/1998).
- Os alunos participam da conversa e a professora começa a introduzir o vocabulário, escrevendo frases e suas traduções, sobre a importância do tatu, o perigo da caça predatória e de como as pessoas devem proteger os animais silvestres.
- Dando prosseguimento a atividade, a professora entrega folhas A4 e explica aos alunos que eles irão mostrar em forma de desenho sobre a condição do tatu na natureza local. Eles podem desenhar um tatu em perigo ou protegido e criar uma fala em um balão, utilizando o vocabulário em inglês, sobre como o tatu está correndo perigo ou como precisa ser protegido. Ela informa que os

alunos podem usar as frases do quadro ou podem criar uma nova frase, partindo do que já sabem, com o auxílio do celular, pego na coordenação ou de dicionário. Ela indica aplicativos como o Google tradutor, o Reverso ou o Gemini (IA).

- Após o término da atividade é realizada a socialização dos desenhos e os alunos praticam a oralidade por meio da pronúncia das frases que estão nos balões dos desenhos. A professora pode ajudar os alunos que tem dificuldade na pronúncia de algumas palavras, indicando e mostrando como usar alguns aplicativos, o que ajudará para a criação do *podcast*.

AULA 3:

Atividade 3: Apresentação do gênero *podcast* e produção dos áudios com os alunos.

Apresentar o *podcast* como forma de expressão oral.

Compreender as partes básicas de um *podcast* simples.

Iniciar a elaboração de um *podcast* curto em inglês sobre o tatu (*armadillo*), com apoio visual e frases-modelo.

1º passo: Introduzir o gênero oral *podcast* apresentando um áudio gravado com o seguinte texto:

“Hello! Today we will talk about the armadillo. People hunt it. That is illegal. Let’s protect the armadillo. Bye bye! Take care!”

Na apresentação do áudio do *podcast* será utilizada imagem para ajudar na compreensão dos alunos. Imagem que será associada ao *podcast* e ajude a compreensão oral, como imagem de um tatu.

2º passo: Mostrar a estrutura simplificada do *podcast* no quadro, transcrevendo o exemplo do *podcast* apresentado para os alunos terem uma ideia sobre a estrutura do *podcast*.

1. Greeting (saudação): Hello!
2. Topic (tema): Today we will talk about the armadillo
3. Problem (problema): People hunt it
4. Opinion or call to action (opinião): That is illegal. Let’s protect the armadillo.

5. Goodbye (despedida): Bye bye! Take care!”

3º passo: Colocar algumas frases de forma aleatória para que os alunos possam ordená-las e assim compreender como é a estrutura de um *podcast*.

1. Hello! Welcome to our *podcast*.
2. Today we talk about the collared peccary.
3. People hunt the collared peccary.
4. This is bad. We must protect animals.
5. Thanks for listening!

4º passo: Dividir a turma em grupos de três alunos. Entregar uma folha de apoio com algumas frases prontas e solicitar que os estudantes construam outras para montar seu pequeno roteiro. Cada grupo recebeu um roteiro temático com frases relacionadas a um animal típico do semiárido, como armadillo (tatu), rattlesnake (cascavél), burrowing owl (coruja buraqueira), collared peccary (caititu), rock cay (preá), gray brocket deer (veado-catingueiro), blue macaw (arara azul) e spotted paca (paca). Segue o modelo utilizado sobre o armadillo (tatu).

1. Abertura/Saudação (Greeting)

Hello! Welcome to our *podcast*! → Olá! Bem-vindo ao nosso *podcast*!

Hi! We are (name of the group). → Oi! Nós somos (nome do grupo).

Hello! We are students from 6th grad. → Olá! Somos alunos do 6º ano.

2. Apresentação do tema (Topic Introduction)

Today we talk about the armadillo. → Hoje vamos falar sobre o tatu.

Our topic is the armadillo in the Caatinga. → Nosso tema é o tatu na Caatinga.

Let's talk about the armadillo and the environment. → Vamos falar sobre o tatu e o meio ambiente.

3. Informações sobre o tatu (Facts about the armadillo)

The armadillo is a wild animal. → O tatu é um animal silvestre.

It lives in the Caatinga. → Ele vive na Caatinga.

It is small, shy and walks slowly. → Ele é pequeno, tímido e anda devagar.

4. O problema da caça (Problem of hunting)

People hunt the armadillo. → As pessoas caçam o tatu.

Hunting is dangerous for nature. → A caça é perigosa para a natureza.

The armadillo is in danger. → O tatu está em perigo.

5. Opinião/Consciência crítica (Opinion/Reflection)

We must protect the armadillo. → Devemos proteger o tatu.

Let's say no to hunting. → Vamos dizer não à caça.

Let's protect animals and nature. → Vamos proteger os animais e a natureza.

Stop hunting! Save the armadillo! → Pare a caça! Salve o tatu!

The law protects wild animals. → A lei protege os animais silvestres.

6. Fechamento/Despedida (Closing)

That's all for today! → Isso é tudo por hoje!

See you next time! → Até a próxima!

Bye bye! Take care! → Tchau tchau! Se cuidem!

4º passo: Após montar os roteiros, a professora deve começar os ensaios, treinando com cada grupo a pronúncia e a entonação e depois circulando pelos grupos corrigindo e incentivando.

Procedimentos metodológicos:

- A professora retoma brevemente o aprendizado das aulas anteriores sobre os animais do semiárido piauiense, sobre o tatu, sobre como ele é caçado e por que devemos protegê-lo.
- A professora explica que diante de todo o conteúdo aprendido, os alunos construirão um *podcast* sobre a caça predatória de alguns animais do semiárido armadillo (tatu), rattlesnake (cascavél), burrowing owl (coruja buraqueira), collared peccary (caititu), rock cay (preá), gray brocket deer (veado-catingueiro), blue macaw (arara azul) e spotted paca (paca). e para isso explica,

usando uma linguagem simples, o que é o gênero oral *podcast* e sua estrutura básica (saudação, tema, problema, opinião e despedida).

- Após a apresentação, os alunos se dividem em grupos de 03 alunos e recebem uma lista com algumas frases prontas em inglês com tradução em português e espaço para montar mais algumas frases que eles acharem interessantes para o *podcast*. Ela explica que eles utilizarão essas frases para montar o roteiro do *podcast*.
- A professora circula entre os grupos e orienta na montagem do roteiro passo a passo, passando pelos grupos, ajudando na escolha das frases e no entendimento do conteúdo.
- Após montar o roteiro, a professora lê as frases com os alunos corrigindo a pronúncia e a entonação. A gravação dos *podcasts* será feito com falas alternadas entre os componentes do grupo, favorecendo a participação individual, a oralidade de cada aluno e facilitar na avaliação formativa.
- Orienta que os alunos treinem as falas em casa e se tiverem dificuldades na pronúncia, podem usar o Google tradutor para ajudar nessa parte e reforça que na próxima aula os grupos gravaram os *podcasts*.
- Ao finalizar a aula, a professora reforça o que foi aprendido sobre o gênero oral *podcast*, que é um áudio digital, em que os usuários podem baixar ou transmitir sob demanda pela internet. Sobre a caça predatória que é ilegal e os envolvidos podem ser punidos de acordo com Lei de Crimes Ambientais (lei nº 9.605/1998), uma vez que traz danos para a fauna e o ecossistema local.

AULA 4

Atividade 4: Gravação dos *podcasts*

Realizar a gravação dos *podcasts* produzidos pelos alunos.

Promover a socialização das produções orais

Refletir sobre os aprendizados linguísticos e ambientais da sequência didática.

1º passo: Revisão do que é um *podcast* e suas partes.

2º passo: Orientar que os grupos se organizem e ensaiem mais uma vez antes da gravação. Corrigir a pronúncia se necessário, de forma acolhedora, para evitar que os alunos fiquem nervosos ou tímidos diante da realização da atividade.

3º Passo: Com a ajuda de algum colaborador da escola, pedir aos alunos que fiquem no corredor, em fila, e cada grupo vai entrando para fazer a gravação do *podcast*, com a utilização de um aparelho celular e um aplicativo de gravação.

4º passo: Realizar a gravação dos *podcasts* e nomear os arquivos com o nome do grupo para facilitar a organização.

5º passo: Socialização dos *podcasts*. Colocar os áudios para a turma ouvir (com caixinha de som). Durante a escuta das produções, os alunos podem fazer anotações para identificar a descrição do animal e qual o problema. Após cada reprodução, estimular os alunos a analisarem suas produções e dos seus colegas, realizando perguntas como:

“O que vocês acharam?”

“Quem se identificou com essa mensagem?”

“Vocês acham que esse grupo passou bem a mensagem de proteção ao animal?”

Atividade 5: Questionário avaliativo sobre a sequência didática.

Questionário avaliativo sobre a sequência didática.

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre como as atividades realizadas durante o projeto e como elas contribuíram para o seu aprendizado e desenvolvimento na habilidade de fala em inglês. Suas respostas são importantes para avaliarmos os resultados e melhorarmos as próximas aulas.

Após a sequência de aulas e a criação do *podcast*, dê a sua opinião sobre a sequência de aulas

1. Sobre seu interesse nas aulas de inglês:
 Gostei muito mais das aulas após sequência dinâmica
 Gostei um pouco mais das aulas.
 Continuo do mesmo jeito.

Gostei menos.

2. Antes eu achava difícil falar em inglês. Agora:

Sinto-me mais confiante para falar.

Sinto-me um pouco mais confiante.

Continuo com a mesma dificuldade.

Sinto-me ainda menos confiante.

3. O que mais ajudou você a desenvolver a fala em inglês?

O uso de imagens e vocabulário dos animais.

As atividades em grupo.

A produção do *podcast*.

As explicações sobre gramática (a/an, adjetivos).

Outro: _____

4. Em relação à pronúncia em inglês:

Melhorou muito.

Melhorou um pouco.

Não mudou.

Piorou.

5. Você acha que as atividades propostas ajudaram no desenvolvimento da fala em inglês? Explique.

6. O que foi mais difícil para você nas aulas?

7. Você gostou das atividades de criar, falar e gravar um *podcast*?

Sim, muito.

Sim, um pouco.

Não muito.

Não.

8. Sobre o desenvolvimento da fala em inglês, marque as opções que são verdadeiras para você.

Antes eu achava que era impossível falar em inglês, mas depois da sequência didática eu percebi que eu consigo.

Eu sentia nervosismo quando tinha que falar inglês nas aulas, mas a forma como a professora conduziu as atividades me deixou muito à vontade para falar.

Sinto que trabalhar a habilidade oral em inglês sobre um tema da minha realidade facilitou meu aprendizado.

Percebi que praticar a fala em grupos me ajudou a perder a vergonha e melhorar minha pronúncia em inglês.

() Notei que quanto mais eu ouvia e repetia expressões usadas nas aulas, mais fácil ficou me comunicar em inglês de forma natural.

() OUTRO _____

9. Em relação a falar em inglês para gravar o *podcast*...

() Sinto que fiz um bom trabalho e me senti confiante para falar em inglês pois pratiquei bastante as falas antes de gravar.

() Sinto que fiz um trabalho razoável e me senti não muito confiante para falar em inglês apesar de ter praticado bastante as falas antes de gravar.

() Sinto que fiz um trabalho razoável e me senti não muito confiante para falar em inglês, pois precisava praticar mais as falas antes de gravar.

() Sinto que, mesmo cometendo alguns erros, consegui me expressar em inglês e isso me deixou orgulhoso (a) do meu progresso.

() Tive dificuldade para falar em inglês durante a gravação, mas percebi que preciso continuar praticando para melhorar a minha fluência.

10. O que você achou sobre trabalhar a sua realidade (lugar onde mora, aspectos da natureza, situações do cotidiano) para aprender inglês? Você acha que isso influencia no seu interesse em aprender o idioma? Por quê?

Procedimentos metodológicos:

- A professora recebe os alunos e reforça que farão a gravação do *podcast*. Ela relembra rapidamente o conceito de *podcast*, suas partes e informa o que será realizado. Os grupos gravarão os *podcasts* que prepararam e ouvirão os trabalhos dos colegas.
- A professora pede que os alunos se dividam em grupos e ensaiem novamente para a gravação. Ela circula sobre os grupos e orienta sobre as pronúncias e entonação.
- Organiza os grupos por ordem de gravação e orienta que um grupo fique na sala e os demais ficarão no corredor sob a supervisão de um colaborador da escola, aguardando sua chamada para a gravação. Enquanto isso eles podem ficar ensaiando.
- Cada grupo entra e se organiza e procede à gravação, em que as falas são feitas de maneira alternada, valorizando a participação de cada um.

- Após a finalização das gravações, a professora pede que os alunos voltem para a sala e começa a apresentar os áudios dos *podcasts* gravados, para que os alunos possam analisar suas produções e as de seus colegas.
- Finalizada a atividade, a professora explicará aos alunos que eles responderão um formulário simples, com perguntas objetivas e subjetivas para verificar sua percepção sobre as atividades realizadas e o que aprenderam.

Elementos complementares do plano de aula.

Tarefa para casa: Ensaiar as falas do *podcast* utilizando aplicativos como Google Tradutor ou Reverso para treinar a pronúncia correta, em casa.

Avaliação: A avaliação será formativa e contínua, considerando:

- Participação nas atividades orais em grupo e individuais;
- Clareza na construção do roteiro do *podcast*;
- Domínio do vocabulário trabalhado;
- Qualidade da gravação final do *podcast*;
- Envolvimento e reflexão crítica sobre a caça predatória.

Gabarito das atividades

Atividade 1 – Associação imagem/palavra

Calango: lizard

Cascavel: rattlesnake

Blue macaw - arara azul.

Catitu (porco-do-mato): colored peccary

Coruja-buraqueira: burrowing owl

Cotia: Agouti

Mocó: rock cavy

Paca: spotted paca

Preá: Brazilian guinea pig

Sapo-cururu: cururu toad

Tatu: armadillo

Tatu-peba: six-banded armadillo

Teiú: black and white tegu

Veado-catingueiro: brown brocket deer

Apêndices:

- Modelo da folha A4 com espaço para desenho e balão de fala.



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

Neste capítulo, apresento, primeiramente, em (3.1), o relato da implementação das atividades propostas no Plano de aula; na sequência, em (3.2), a análise dos resultados encontrados na pesquisa pela implementação de todos os instrumentos, materiais e atividades pedagógicas e, por fim, em (3.3), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

3.1 Relato da implementação do plano de aula

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação das atividades propostas no Plano de aula.

Com base no projeto elaborado no curso de especialização, uma sequência didática foi desenvolvida e aplicada junto à turma do 6º ano do Ensino Fundamental I,

localizada no município de Valença do Piauí – PI, cujo tema era *A fauna do semiárido piauiense em língua inglesa: o caso do tatu (armadillo)*.

A escolha partiu da necessidade de alinhar o conteúdo curricular ao objetivo geral do plano de aula, que consistiu em desenvolver a habilidade de produção oral na língua inglesa através da produção de um *podcast* com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A temática integra a unidade didática *Animals*, prevista no planejamento escolar para o referido ano, e foi abordada de maneira contextualizada, significativa e próxima da realidade dos estudantes.

O plano de aula estabeleceu como objetivos: ampliar o repertório lexical em língua inglesa, com ênfase nos nomes de animais, por meio do estudo da fauna do semiárido piauiense; empregar corretamente os artigos indefinidos (indefinite articles) *a/an* ao se referir aos animais e suas características; descrever os animais utilizando adjetivos (adjectives); estimular o pensamento crítico e a consciência ambiental promovendo a reflexão sobre a caça predatória do tatu (*armadillo*) e seus impactos no ecossistema regional, reconhecer e produzir o gênero oral *podcast*, compreendendo a sua estrutura e funcionalidade comunicativa; desenvolver a oralidade em língua inglesa, mediante a produção e gravação de *podcasts* temáticos sobre a fauna regional; e, por fim, relacionar o aprendizado da língua inglesa com a valorização do contexto sociocultural local, promovendo o protagonismo estudantil em práticas discursivas significativas.

Essa proposta dialoga com os fundamentos teóricos discutidos por Silva, Duque e Silva (2012), Anjos (2024) e pela British Council (2015), além de alinhar-se às orientações da BNCC (2018) no que se refere ao ensino da oralidade e ao uso de metodologias ativas e contextualizadas. De acordo com Silva, Duque e Silva (2012), o desenvolvimento da fala em língua inglesa é potencializado quando o aluno é exposto às práticas significativas de comunicação como a produção de *podcasts*. Nessa perspectiva, conforme a BNCC (2018), o ensino de língua inglesa deve promover aprendizagens que articulem o conhecimento linguístico às vivências socioculturais dos estudantes, favorecendo o protagonismo e a criticidade.

Além disso, a proposta fundamentou-se também na perspectiva do ensino crítico de línguas, buscando engajar os alunos em processos de ensino-aprendizagem

situados em contextos reais de interação. Assim, promoveu-se a autonomia e a confiança dos estudantes, incentivando-os a falar em língua inglesa de maneira significativa e espontânea.

O desenvolvimento da sequência didática estava previsto para quatro aulas, mas se estendeu a sete, visto que os alunos demoraram mais do que o planejado para desenvolver algumas atividades. Nesse caso, foi solicitado junto à coordenação da escola e aos professores da turma a concessão de mais algumas aulas para a conclusão do projeto.

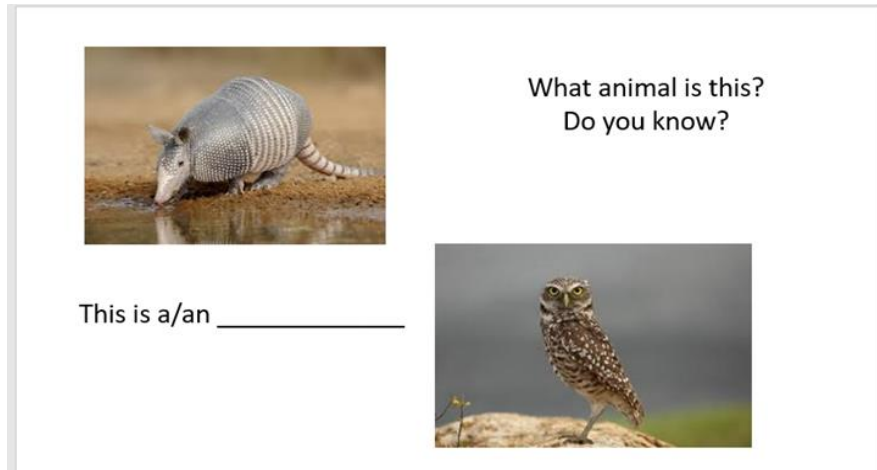
A seguir, apresento e analiso cada um dos elementos do plano de aula, evidenciando de que maneira os objetivos foram atingidos durante a implementação da sequência didática.

Aula 1 – Explorar o vocabulário básico sobre animais em inglês e ativar conhecimentos prévios sobre animais locais.

Apresentei aos alunos a proposta de atividades da sequência didática, “A fauna do semiárido piauiense em língua inglesa: o caso do tatu (armadillo)”, com objetivo de desenvolver a habilidade oral em língua inglesa, através da gravação de *podcasts* por eles, e se mostraram bastante interessados em descobrir o nome dos animais locais em língua inglesa.

No primeiro momento, foram apresentados alguns animais de espécies amplamente conhecidas (gato, cachorro, urso, cobra...) e espécies nativas do semiárido piauiense (tatu-galinha, coruja buraqueira, preá). Os alunos foram indagados em língua inglesa qual era o animal (*What animal is this?*) e foram instigados a usar os artigos indefinidos (*indefinite articles*) *a/an*, após as orientações da professora. A utilização de “chunks” ou frases prontas como a pergunta “*What animal is this?*” e a resposta “*This a/an...*” permite que os alunos desenvolvam a habilidade oral, pois essa prática permite que eles se familiarizem com blocos de linguagem de alta frequência, facilitando o armazenamento e o resgate dessas estruturas na memória de longa duração durante a comunicação, conforme afirma Marques (2011, *apud* Dib *et al.*, 2024). Dessa forma, a atividade não apenas introduz o vocabulário referente à fauna local, mas também insere os alunos em um contexto

de uso real da língua, utilizando estratégias de produção oral que tornam a comunicação mais eficiente e acessível.



Durante a primeira aula da sequência didática, observei um elevado nível de interesse e participação dos alunos na identificação dos animais da fauna local, mesmo havendo algumas dispersões no fundo da sala, por conta de conversas paralelas. A curiosidade em descobrir os nomes em língua inglesa demonstrou o potencial do tema em despertar engajamento, especialmente por se tratar de elementos pertencentes ao contexto sociocultural dos estudantes.

Apesar do entusiasmo, o tempo disponível foi insuficiente para concluir todas as etapas previstas para essa aula, o que evidenciou a necessidade de ajustar o ritmo das próximas aulas, considerando o envolvimento dos alunos e o tempo demandado pelas interações e discussões em grupo. Dessa forma a confecção dos cartazes ficou para a aula seguinte, e nesta trabalhamos apenas a construção do repertório lexical e uso dos artigos indefinidos (a/an).

Aula 2 – Explorar o vocabulário básico sobre animais em inglês e ativar conhecimentos prévios sobre animais locais.

Dando continuidade à sequência didática, a aula iniciou-se com uma breve retomada dos conteúdos anteriores, revisando o vocabulário referente aos animais do semiárido piauiense e ao uso dos artigos indefinidos (indefinite articles a/an). Em seguida, os alunos foram organizados em seis grupos de quatro integrantes para associar nomes de animais em inglês às imagens correspondentes, colando-as em

cartolinas. Cada grupo recebeu sete imagens e recorte dos nomes dos animais do semiárido piauiense estudados na aula anterior. O objetivo da atividade foi possibilitar que os alunos associassem a imagem ao animal, ampliando o repertório lexical por meio da relação imagem palavra. Após a colagem, os grupos se organizaram para apresentar os trabalhos e compartilhar com os colegas o vocabulário aprendido.

Durante o desenvolvimento da atividade, observei o envolvimento e a cooperação entre os participantes. Alguns grupos demonstraram dificuldade em pronunciar certos nomes como *burrowing owl* (coruja-buraqueira) e *colored peccary* (caititu ou porco do mato), apresentando sinais de nervosismo e receio de errar diante dos colegas. Entretanto, tais sentimentos não impediram a execução nem reduziram o interesse dos estudantes. Ao contrário, a atividade promoveu um ambiente colaborativo, em que os alunos se apoiavam mutuamente para corrigir a pronúncia e completar as associações.

Figura 2:



Fonte: Fotografia da autora (2025)

Aula 3 – Refletir criticamente sobre os impactos da caça ao tatu por meio da expressão de opiniões simples em inglês, utilizando vocabulário acessível e apoio visual.

Na terceira aula, realizada em continuidade à aula 2 (aulas consecutivas), o objetivo foi ampliar o vocabulário e desenvolver a produção oral dos alunos a partir da descrição de animais. Inicialmente, os estudantes foram instigados a refletir sobre como poderiam descrever os animais. Os grupos posicionados na parte frontal da

sala, mais próximos a mim, mostraram-se mais participativos, utilizando os adjetivos em inglês *big*, *small* e *beautiful* para descrever se os animais eram grandes, pequenos ou bonitos.

Em seguida foi explicado que os adjetivos são palavras que qualificam os substantivos, atribuindo-lhes características como tamanho, cor, idade e opinião, por exemplo. Para ilustrar a explicação, foi projetado um slide com uma tabela de adjetivos nas categorias *opinion* (opinião), *size* (tamanho), *age* (idade), e *color* (cor). Após a apresentação da tabela, foram exibidas imagens de animais da fauna local e, a partir delas, os alunos retomaram o aprendizado do vocabulário em um contexto significativo, descrevendo oralmente os animais apresentados.

Durante essa atividade, as habilidades comunicativas de escuta e fala foram retomadas por meio de perguntas orais que conduzi, como *What is the name of the animal?*, *Where does it live?* *What color is it?* *What size is it?* e *Is it small or big?* As interações em sala permitiram que os estudantes praticassem a compreensão auditiva e a produção oral de maneira espontânea e contextualizada, demonstrando envolvimento e interesse nas respostas. Houve boa participação geral e notável esforço dos alunos em compreender e pronunciar as palavras em inglês.

Figura 3

Adjectives

OPINION	SIZE	AGE	COLOR
fast	small	old	white
slow	medium size	new	black
quiet	big	antique	brown
noisy	short		green
playful	tall		grey

Para dar continuidade à aula, os alunos foram estimulados a refletir criticamente sobre os impactos da caça ao tatu por meio da expressão de opiniões simples em inglês, utilizando vocabulário acessível e apoio visual. Nesse momento eles foram questionados se conheciam ou se já haviam presenciado a caça predatória de animais na região, compreendida como a prática de perseguição, captura ou abate

de animais silvestres de forma ilegal, que causa desequilíbrio e prejuízos ao ecossistema local.

A maioria dos estudantes confirmou que sim relatando casos de familiares que ainda praticam a caça com fins alimentares. Um dos relatos que chamou a atenção foi o de uma aluna que afirmou: “*Tia, o meu tio caça alguns animais na mata. Ele monta armadilhas e pega tatu, preá. Ele já tem o costume de fazer isso. Ele pega pra comer*” (nota de campo, 25 set. 2025).

Outro aluno também mencionou já ter presenciado essa prática no interior (zona rural), onde algumas pessoas caçam para consumo próprio ou para comercialização da carne.

Nessa perspectiva, conforme Ausubel (1982, *apud* Dib *et al.* 2024), a aprendizagem é mais significativa quando o novo conhecimento se ancora em experiências e conhecimentos prévios dos alunos, como os relatos sobre práticas culturais e ambientais de sua comunidade.

Após os relatos, informei que a caça predatória é ilegal e constitui crime ambiental, segundo a Lei nº 9.605/1998, e destaquei que muitos animais do semiárido piauiense, como o tatu (*armadillo*), caititu (*colored peccary*), mocó (*rock cavy*) e o preá (*agouti*), são frequentemente capturados e abatidos. Pontuei que, embora a caça seja, em algumas comunidades rurais, associada à tradição alimentar e cultural, trata-se de uma prática que ameaça a biodiversidade e contribui para a extinção de espécies. Essa discussão permitiu aos alunos refletirem criticamente sobre aspectos socioculturais e ambientais do contexto local, relacionando-os ao conteúdo da aula.

Em consonância com a BNCC (2018), que orienta o ensino de língua inglesa a articular os interesses locais e regionais dos estudantes, a discussão sobre a caça e a fauna do semiárido possibilitou contextualizar o conteúdo e promover reflexões críticas sobre questões ambientais e culturais do território em que vivem.

What is predatory hunting?

- O que é a caça predatória?
- Como ela afeta o ecossistema local?
- Quais animais são mais afetados na sua região?



Environmental Crime Law. Law 9.605/1998.

Lei de crimes ambientais. Lei 9.605/1998.

- In Brazil, we have a very important law for animals. It's the **Environmental Crime Law**.
- This law says: **It's crime to hurt, sell, or kill wild animals.**
- If someone hunts an animal from Caatinga, They are **breaking law**.



Logo em seguida foi apresentada uma tabela com frases em inglês/português sobre o perigo da caça e necessidade de proteger os animais e aqui usamos como exemplo o tatu (armadillo).

Inglês	Português
The armadillo is in danger	O tatu está em perigo
The armadillo is a wild animal	O tatu é um animal silvestre
Hunting is bad for nature	Caçar é ruim para a natureza
We must protect animals	Devemos proteger os animais
People make traps to hunt	As pessoas fazem armadilhas para caçar
People must respect the animals	As pessoas devem respeitar os animais.
This is illegal in Brazil	Isso é ilegal no Brasil
Let's take care of our animals	Vamos cuidar dos nossos animais

Durante essa etapa da aula, os alunos receberam uma folha A4 e foram orientados a produzir um desenho representando o tatu (armadillo), podendo retratá-lo em situação de perigo ou de proteção. Para acompanhar o desenho, deveriam

elaborar frases em língua inglesa dentro dos balões de fala, incentivando a preservação dos animais silvestres.

Com o objetivo de ampliar o repertório lexical, os estudantes foram convidados a utilizar o dicionário ou o próprio celular para pesquisar novos adjetivos ou expressões relacionadas ao tema. No entanto, a conexão com a internet da escola apresentou instabilidade, o que impediu que a turma realizasse a pesquisa, mas poderiam utilizar as frases projetadas pelo projetor. Mesmo diante dessa limitação, os alunos demonstraram empenho e criatividade ao tentar construir as frases com o vocabulário já aprendido. Algumas frases construídas foram “Save the animals”, “Armadillo hunting is illegal”.

Além de favorecer a ampliação lexical, a atividade também possibilitou a reflexão crítica sobre a prática da caça ao tatu e seus impactos ambientais, levando os alunos a discutir a importância da preservação da fauna local e o papel de cada cidadão na proteção dos animais silvestres.

A proposta está alinhada com Anjos (2024), que evidencia como o ensino da língua inglesa nas escolas públicas muitas vezes se afasta das questões locais e emergentes, e com a BNCC (2018), que reconhece o caráter do inglês como língua franca. A atividade articulou o trabalho lexical à reflexão crítica sobre a caça ao tatu e a preservação da fauna do semiárido, tornando o uso da língua significativo no contexto dos estudantes.

Como a aula estava próxima de encerrar, os desenhos não foram finalizados no tempo previsto. Assim, os alunos foram orientados a concluir a atividade em casa e trazê-la na aula seguinte para a socialização com os colegas.

Aula 4 – Apresentar o *podcast* como forma de expressão oral; compreender as partes básicas de um *podcast* simples.

A quarta aula da sequência didática teve como objetivo socializar os desenhos produzidos pelos alunos na atividade anterior e introduzir o gênero *podcast* como ferramenta de expressão oral. Inicialmente, os estudantes apresentaram seus desenhos sobre o tatu em perigo e o tatu protegido, lendo em voz alta as frases escritas em língua inglesa nos balões de fala.

Durante a socialização, observei que a maioria dos alunos demonstrou interesse e participação ativa, ainda que alguns se mostrassem tímidos e solicitassem meu apoio para pronunciar determinadas palavras. Apesar da insegurança inicial, todos os alunos que estavam presentes nesse dia conseguiram participar oralmente, o que evidenciou avanços no uso da língua e maior confiança para se expressar.



Após a apresentação dos desenhos, questionei se os alunos sabiam o que era um *podcast* e se já haviam ouvido algum. Nenhum deles afirmou conhecer o gênero, o que motivou a explicação com o apoio de slides ilustrativos. E então alguns lembraram que já haviam ouvido ou visto propaganda sobre algum *podcast* na internet, principalmente em plataformas de streaming de música. Foi apresentado um exemplo de *podcast* e suas partes básicas (saudação, apresentação do tema, problema, opinião e despedida), conforme o modelo exibido no slide.

PODCAST

1. Greeting (saudação): Hello! Welcome to our podcast.
2. Topic (tema): Today we will talk about the armadillo
3. Problem (problema): People hunt it
4. Opinion or call to action (opinião): That is illegal. Let's protect the armadillo.
5. Goodbye (despedida): Bye bye! Take care!"

Figura 7: Print do slide "Podcast example".

Em seguida, foi reproduzido um pequeno áudio-modelo em inglês, e os alunos foram convidados a identificar palavras conhecidas e a comentar o que compreenderam: “Hello! Today we will talk about the armadillo. People hunt it. That is illegal. Let’s protect the armadillo. Bye bye! Take care!”

Alguns reconheceram expressões simples, enquanto outros demonstraram dificuldade, revelando pouca familiaridade com atividades de *listening*.

Para consolidar a aprendizagem, a turma participou de uma dinâmica de ordenação das partes de um *podcast* que haviam sido propositalmente embaralhadas. A atividade teve como objetivo possibilitar que os alunos compreendessem a estrutura textual básica desse gênero oral, reconhecendo a sequência lógica e funcional de suas partes. A proposta foi desenvolvida de forma colaborativa, com boa integração entre os alunos, embora os estudantes posicionados mais próximos à frente da sala tenham se engajado de maneira mais ativa que os estudantes que estavam posicionados mais ao fundo da sala, que conversavam com maior frequência. Ainda assim, todos contribuíram para a montagem final, demonstrando compreensão da estrutura textual e interesse em preparar futuramente suas próprias gravações.

Essa aula representou um avanço importante no desenvolvimento da oralidade, pois combinou práticas de fala, escuta e compreensão em um contexto autêntico. Além disso, favoreceu o reconhecimento do *podcast* como ferramenta comunicativa e expressiva, reforçando a proposta de aproximar o ensino de língua inglesa da realidade dos estudantes e de promover o uso significativo da língua em situações concretas.

De acordo com o *British Council* (2015), o desenvolvimento das habilidades orais deve ocorrer em situações comunicativas significativas, nas quais o aluno utilize a língua para interagir e construir sentidos. Essa perspectiva foi observada nesta aula, em que a socialização dos desenhos e o contato com o gênero *podcast* favoreceram a prática de *listening* e *speaking* de forma contextualizada.

Aula 5 – Iniciar a elaboração de um *podcast* curto em inglês sobre o tatu (*armadillo*), com apoio visual e frases-modelo.

Na aula seguinte, os alunos foram divididos em oito grupos, compostos por três integrantes, e cada grupo recebeu um roteiro temático contendo frases relacionadas a um animal típico do semiárido, como armadillo (tatu), rattlesnake (cascavél), burrowing owl (coruja buraqueira), collared peccary (caititu), rock cavy (preá), gray brocket deer (veado-catingueiro), blue macaw (arara azul) e spotted paca (paca). Cada grupo ficou responsável por montar um pequeno *podcast* seguindo a estrutura previamente estudada na aula anterior, contemplando as partes de saudação, apresentação do tema, problema, opinião e despedida.

Após a distribuição dos roteiros, expliquei detalhadamente a proposta e acompanhei os grupos de forma individual, orientando sobre a organização das falas e auxiliando na pronúncia de palavras mais desafiadoras. Observei que os alunos demonstraram entusiasmo e curiosidade em relação à atividade, embora o ambiente de sala estivesse barulhento e com calor intenso, por conta da troca de sala devido a um problema que ocorreu na sala sede da turma, o que exigiu maior mediação para manter o foco e o envolvimento dos participantes. Ainda assim, o clima de descontração e o caráter criativo da proposta favoreceram a participação ativa dos alunos, que se mostraram dispostos a repetir as falas para adquirir uma pronúncia satisfatória.

A estratégia de pareamento entre estudantes com diferentes níveis de confiança e desempenho linguístico mostrou-se eficaz para o apoio mútuo durante a prática oral. Alguns mais seguros auxiliaram os colegas com maior dificuldade, o que contribuiu para a construção coletiva do conhecimento e para a ampliação do vocabulário de todos. Atuei como mediadora, promovendo correções pontuais de pronúncia e incentivando o uso autônomo da língua inglesa durante os ensaios.

Nesse processo de montagem do *podcast*, foi observado o que Thornbury (2005) *apud* Dib *et al.* (2024) relata sobre o processo de produção de fala, que envolve as fases de conceitualização, formulação e articulação, em que ao estruturar o conteúdo (conceitualização), elaborar o roteiro com seleção lexical, sintática e fonológica (formulação) e praticar a pronúncia e entonação (articulação), os alunos podem desenvolver a habilidade oral de forma reflexiva, aplicando a automonitoração

para ajustes durante a preparação e gravação, tal como ocorre na comunicação espontânea.

Assim, além de treinar aspectos linguísticos, a atividade possibilitou o exercício da autonomia e da cooperação, promovendo a autoconfiança dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento da fluência e da consciência fonológica, fundamentais à aprendizagem significativa da língua inglesa.



Figura 8: Foto dos alunos em grupo montando o roteiro do podcast.

Aula 6 – Realizar a gravação dos *podcasts* produzidos pelos alunos.

As gravações dos *podcasts* foram realizadas na aula seguinte à montagem dos roteiros (aulas consecutivas), o que pode ter influenciado parcialmente o desempenho de alguns alunos, visto que o tempo reduzido de ensaio limitou a consolidação da pronúncia e da fluência oral. Embora essa decisão tenha sido necessária devido ao cronograma de aplicação da sequência didática e ao calendário escolar, observou-se que parte dos grupos ainda apresentava insegurança para falar em inglês diante da gravação.

Alguns grupos demonstraram boa organização e cooperação, conseguindo memorizar as falas e reproduzi-las com clareza, enquanto outros mostraram dispersão ou divergências entre os componentes. A diferença de desempenho pareceu estar relacionada tanto ao nível de familiaridade com o conteúdo quanto à autoconfiança dos estudantes na produção oral.

A gravação ocorreu na própria sala, com os grupos revezando-se para gravar. Um ponto que chamou a atenção, é que alguns alunos foram bem organizados ao repassarem o roteiro para outra folha, de forma a deixar as falas organizadas, mas houve casos de desorganização, em que alguns componentes não transcreveram ou ordenaram suas falas, o que atrapalhou no desempenho do grupo, pelo uso inadequado do tempo disponível.

Um dos alunos apresentou maior dificuldade em desenvolver sua fala durante a gravação, optando por participar apenas do encerramento do *podcast* do seu grupo. Tal situação se justifica pelo seu histórico escolar, marcado por ausências frequentes e por dificuldades de aprendizagem que já vinham sendo acompanhadas pela equipe pedagógica. O caso evidencia como a irregularidade na frequência e na continuidade dos estudos pode afetar a segurança comunicativa e a participação em atividades orais.

Em contraste, uma aluna do mesmo grupo relatou que, durante o fim de semana, ensaiou o roteiro com o apoio do pai, que trabalhava durante o dia e só podia auxiliá-la à noite. Apesar de apresentar dificuldades na pronúncia, ela se mostrou empenhada e motivada, revelando que o envolvimento familiar atuou como fator de incentivo e contribuiu para sua autoconfiança e persistência. Esse episódio demonstra a relevância do apoio extraclasse e da mediação familiar no processo de aprendizagem, favorecendo a continuidade dos estudos e o fortalecimento da autonomia do aluno.

De modo geral, as gravações possibilitaram observar não apenas o domínio linguístico, mas também aspectos afetivos e sociais do aprendiz. A interação entre pares, o apoio familiar e o acompanhamento docente mostraram-se fundamentais para o avanço da oralidade, confirmando a importância de um ensino que considere o aluno em sua totalidade — cognitiva, emocional e sociocultural.

Aula 7 – Promover a socialização das produções orais. Refletir sobre os aprendizados linguísticos e ambientais da sequência didática.

A última aula da sequência didática teve como objetivo promover a socialização das produções orais e estimular a reflexão coletiva sobre o processo de aprendizagem.

Inicialmente, foram finalizadas as gravações dos dois grupos que não haviam conseguido concluir na aula anterior. Dois dos componentes do sétimo grupo, informaram que ensaiaram em casa, uma delas relatando que teve apoio do pai, e a outra apoio do irmão, o que reforça a importância do envolvimento familiar no processo educativo. O grupo teve um pouco de dificuldade, sendo necessário gravar mais de uma vez, mas conseguiram executar a atividade. O oitavo grupo apresentou certa desorganização, pois apenas um componente havia treinado em casa, e os outros perderam até o roteiro, sendo necessária uma reunião breve do grupo para acertar algumas partes antes da gravação. Ainda assim, todos conseguiram participar da gravação, mesmo com algumas dificuldades de pronúncia e timidez.

Embora alguns alunos tenham levado o roteiro para casa e ensaiado com o apoio de familiares, ainda apresentaram dificuldades de pronúncia durante a gravação, o que evidencia que o tempo de exposição e a prática isolada não foram suficientes para consolidar a fluência oral nessa atividade. O contraste entre os alunos que se engajaram extraclasse e os que não o fizeram revela que o desenvolvimento da competência oral vai além das práticas escolares, envolvendo aspectos afetivos, familiares e sociais que influenciam a construção do sentido e da motivação para aprender.

Após a conclusão das gravações, realizamos a audição coletiva dos *podcasts*. Durante essa etapa, os alunos escutaram suas próprias produções e as dos colegas, fazendo reconhecimento de vocabulário, expressões e temas já trabalhados, como os nomes dos animais e os adjetivos estudados. Observei que alguns alunos alcançaram maior fluência e entonação adequada, enquanto outros ainda apresentaram dificuldades articulatórias e pausas excessivas. Notei que alguns alunos demonstraram vergonha ao ouvir as próprias vozes gravadas, e que outros reagiram com risadas e brincadeiras diante das produções dos colegas. No entanto, parte da turma se mostrou empolgada e satisfeita com os resultados, expressando orgulho por terem conseguido gravar e utilizar o inglês em um contexto comunicativo. Esse contraste, pelo que já observei, é comum em turmas do ensino fundamental e reflete tanto as diferenças individuais quanto os aspectos socioemocionais próprios dessa faixa etária.

Um aspecto positivo que não pode deixar de ser mencionado foi o fato de nenhum aluno ter se recusado a participar da gravação, mesmo os mais tímidos ou com dificuldades de pronúncia. A atividade mostrou-se eficaz para reduzir a ansiedade e o medo de errar, permitindo que a fala ocorresse em um contexto real de uso da língua. Como destacam Thornbury (2005) e Marques (2011) citados por Dib *et al.* (2024), o desenvolvimento da oralidade requer oportunidades autênticas de prática, nas quais o aprendiz possa experimentar, corrigir-se e expressar-se de maneira significativa.

De modo geral, a socialização e a escuta coletiva representaram o fechamento de um ciclo de aprendizagem significativa, em que os alunos puderam reconhecer seus progressos, compreender os desafios enfrentados e perceberem-se como protagonistas no processo de construção da própria competência oral em língua inglesa.

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário avaliativo, refletindo sobre suas percepções quanto às atividades desenvolvidas, suas dificuldades e avanços no uso da língua inglesa. As respostas ao questionário serão analisadas e apresentadas na seção seguinte.

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 de coleta de dados, bem como das atividades e materiais pedagógicos utilizados durante a sequência didática. A análise é conduzida conforme os objetivos específicos da pesquisa, buscando compreender em que medida cada um deles foi alcançado.

Para atingir o objetivo geral proposto, que é desenvolver a habilidade de produção oral na Língua Inglesa através da produção de um *podcast* com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, foram definidos quatro objetivos específicos, que orientaram o planejamento e a execução das atividades. Retomo cada um deles e descrevo de que forma foram trabalhados durante a implementação do plano de aula e a sequência didática.

Objetivo específico 1 – Identificar as barreiras que limitam o desenvolvimento da habilidade oral dos alunos do 6º ano.

Para atingir esse objetivo, foi aplicado um questionário diagnóstico, com 10 perguntas (7 objetivas e 3 subjetivas), a 24 alunos do 6º ano A, sendo 13 do gênero feminino e 11 do gênero masculino, com faixa etária de 11 a 13 anos. O instrumento buscou compreender a forma como os alunos aprendem inglês, suas dificuldades e preferências nas aulas.

Os resultados mostraram que 91,7% dos alunos se sentem motivados a aprender inglês, e que a habilidade que mais gosta de aprender é a fala com 37,5% de afirmações, seguido pelas habilidades de escuta, com 29,5%, leitura 12,5%, escrever 4,2%, e os demais combinaram habilidades, prevalecendo mesmo assim a fala, que se sobrepôs às demais.

Ao serem questionados se já haviam estudado a língua inglesa antes do 6º ano do Ensino Fundamental, 79, 2% disseram que não. Os demais que disseram já ter estudado antes, mencionaram o uso do aplicativo Duolingo, curso de informática (vem no pacote do curso) e no 2º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede particular.

Quando indagados se achavam fácil ou difícil falar em inglês, 58,3% afirmaram achar difícil/muito difícil falar a língua. A principal barreira observada foi a pronúncia das palavras, 45,8%, seguida pelo medo de errar, 41,7%, pronúncia/medo de errar mencionados juntos 8,3% e não lembrar o vocabulário 4,2%.

Para compreender mais sobre a maneira como eles gostam de aprender inglês, uma das perguntas do questionário, foi de que forma você gosta de aprender inglês, e as respostas obtidas foram: escutar músicas e cantar 58,3%, conversar com os colegas (diálogos ou atividades de conversação) 20,8%, jogos em grupos 16,7% e apenas um dos participantes não respondeu a esse questionamento.

Ao serem indagados sobre se sentiriam confortáveis para falar inglês na frente da turma, 62,5% disseram sim, enquanto 37,5% disseram não. Mas o que chamou a atenção é que os estudantes que disseram não se sentirem confortáveis, explicavam o motivo desse desconforto, como observado nas seguintes respostas:

“Não. Não sei falar inglês e tenho medo de pronunciar errado e rirem de mim”.

“Não. Porque eu falo errado, e eles riem de mim. Eu me sinto mal, mas a professora me ajuda para não rirem”,

“Não. Eu tenho muita vergonha e medo de errar”.

Essas falas revelam o impacto do medo de julgamento e da ansiedade de performance sobre o aprendizado da oralidade.

Dando prosseguimento às perguntas do questionário, foi solicitado que informassem de que forma eles se sentiriam confortáveis para trabalhar a habilidade oral. As respostas eram abertas e com respostas variadas e os itens mais recorrentes foram: ouvindo música, conversando (diálogos ou atividades em grupos), dinâmicas, leitura de texto, ajuda da professora, falar para professora e alguns (dois alunos) disseram não saber de que forma.

Já para finalizar o questionário, foi solicitado que os alunos informassem o que deixaria eles mais animados para participar das aulas de inglês e como resultados, mencionaram música, brincadeiras/jogos, apoio/segurança para falar, como os seguintes relatos:

“Músicas em inglês”.

“Eu gostaria que fosse brincando”.

“Conversação e brincadeiras”.

“Saber falar mais em inglês”.

Também foi observado que 95,8% dos alunos preferem atividades lúdicas ou práticas, sendo 65,5% voltadas a músicas, 20,8% a jogos e 20,8% a conversas em grupo. Além disso, 70,8% dos estudantes nunca haviam estudado inglês antes do 6º ano, o que reforça a necessidade de atividades acessíveis e motivadoras.

Essas constatações orientaram a professora a planejar uma sequência didática que promovesse um ambiente seguro, colaborativo e que valorizasse a fala espontânea.

Objetivo específico 2 – Desenvolver uma sequência didática que inclua a produção de um *podcast* para a prática da habilidade oral.

Para a realização desse objetivo, foi desenvolvida a sequência didática intitulada “A fauna do semiárido piauiense em língua inglesa: o caso do tatu

(armadillo). O desenvolvimento da sequência didática estava previsto para quatro aulas, mas se estendeu a sete, visto que os alunos demoraram mais do que o previsto para desenvolver algumas atividades. Nesse caso foi solicitado junto a coordenação da escola e aos professores da turma a concessão de mais algumas aulas para a conclusão do projeto no período proposto para a execução pela coordenação da especialização.

A elaboração da sequência didática partiu da observação das dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano em se comunicar oralmente em língua inglesa, especialmente quanto à pronúncia e à falta de confiança ao falar e que foram confirmadas após a aplicação de questionário diagnóstico. Assim, o planejamento da sequência buscou relacionar o novo conhecimento ao contexto vivido pelos alunos, como afirma Ausubel (1982 apud Dib *et al.*, 2024) sobre os princípios da aprendizagem significativa.

O tema “A fauna do semiárido piauiense em língua inglesa: o caso do tatu (armadillo), foi escolhido por estar previsto no planejamento curricular da disciplina e por possibilitar a integração entre o ensino da língua e aspectos culturais e ambientais da realidade local, o que torna o aprendizado mais próximo e relevante, conforme orienta a BNCC (2018).

O processo de criação da sequência didática envolveu a seleção de atividades progressivas, com o objetivo de levar os estudantes da exposição inicial ao vocabulário à produção oral em um produto final, o *podcast*. Essa organização dialoga com as etapas de desenvolvimento da oralidade propostas por Marques (2011 apud Dib *et al.*, 2024), que enfatiza a conscientização, apropriação e automatização da fala. Para garantir a coerência entre os objetivos e as práticas, foram elaborados roteiros detalhados, com instruções acessíveis, imagens, frases-modelo e momentos de prática guiada.

Durante a montagem surgiram alguns desafios, como desenvolver as atividades e adaptá-las à realidade dos alunos, e buscar alternativas que pudessem ser utilizadas em substituição a possível falta de recursos tecnológicos, como o projetor, por exemplo, e a adaptação ao calendário escolar, visto que poderia sofrer alterações durante a aplicação. Isso demandou uma articulação junto à gestão,

administrativo e docentes que sempre estiveram disponíveis a ajudar na realização do projeto. Essa etapa também representou um momento de aprendizagem profissional, pois exigiu reflexão crítica sobre o planejamento, organização da gestão e docentes, bem como a adequação das metodologias à realidade do ensino público.

Dessa forma, o desenvolvimento da sequência didática não representou apenas a criação de um material pedagógico inovador, mas também um exercício de autoconhecimento docente, em que teoria e prática se articularam para promover um ensino de língua inglesa mais contextualizado, crítico e significativo.

Objetivo específico 3 – Aplicar a sequência didática aos alunos do 6º ano

A sequência didática foi aplicada em sete aulas, envolvendo atividades de ampliação do vocabulário da fauna do semiárido em língua inglesa, uso contextualizado da gramática, especialmente os artigos indefinidos a/an e adjetivos, e conteúdos voltados para a conscientização ambiental. As aulas abordaram a proteção da fauna local, com ênfase na caça predatória do tatu (armadillo), integrando o ensino da língua inglesa a temáticas culturais e ambientais da região. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento da

Durante a aplicação, observei um notável engajamento e entusiasmo dos estudantes diante das atividades realizadas, evidenciando pela maior participação e pela ampliação da autoconfiança ao se expressarem oralmente. Os alunos demonstraram progressos significativos na pronúncia, na fluência e no uso do vocabulário aprendido, conforme desenvolveram o reconhecimento e a descrição dos animais do semiárido.

Essa evolução reforça a perspectiva de Ausubel (1982 *apud* Dib *et al.*, 2024), segundo a qual a aprendizagem torna-se mais significativa quando o conteúdo é vinculado às experiências e à realidade do aprendiz. Ao associar o ensino de língua inglesa ao contexto local, foi possível promover uma aprendizagem com sentido e relevância social.

O uso de tecnologias simples, como o celular, potencializou a ampliação do vocabulário e da oralidade. Entretanto, essa etapa também evidenciou a necessidade de as escolas ampliarem o acesso à internet e a recursos tecnológicos, de modo a

favorecer o uso pedagógico dessas ferramentas, conforme apontado pela *British Council* (2015) que destaca a precariedade estrutural como um dos principais entraves ao ensino comunicativo nas redes públicas.

O trabalho com a fauna local também representou um espaço de valorização da identidade e da cultura dos alunos, despertando neles uma nova forma de enxergar o aprendizado da língua inglesa. Essa integração entre língua e contexto, conforme Marques (2011 apud Dib *et al.*, 2024), favorece o avanço das etapas de desenvolvimento da oralidade – conscientização, apropriação e automatização –, pois os estudantes passaram do reconhecimento de estruturas básicas para o uso autônomo da fala ao gravarem os *podcasts*. Assim, a abordagem comunicativa e interdisciplinar adotada mostrou-se coerente com as diretrizes da BNCC (2018), ao articular saberes linguísticos, culturais e ambientais.

Ao longo da aplicação, alguns impasses surgiram, como o tempo reduzido destinado às aulas de língua inglesa, uma aula semanal, o que dificultou a execução integral das atividades. Ainda assim, com o apoio da gestão escolar, e o engajamento dos próprios alunos, foi possível concluir o projeto dentro do prazo estabelecido pela coordenação da especialização.

Outro desafio recorrente foi a timidez de alguns estudantes durante a escuta dos áudios, comportamento já observado nas atividades orais anteriores. Essa resistência inicial confirma o apontamento de Silva, Duque e Silva (2012), segundo os quais a insegurança e o medo de errar são barreiras frequentes ao desenvolvimento da fala em contextos escolares. Contudo, à medida que as práticas se tornaram mais constantes, os alunos passaram a demonstrar maior espontaneidade e interesse, reconhecendo a importância de praticar para aprimorar sua habilidade oral.

Por fim, constatou-se que, embora o tempo reduzido tenha limitado o aprofundamento das atividades, a aplicação da sequência didática favoreceu avanços concretos no desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Os estudantes demonstraram maior disposição para se expressar em inglês, participaram ativamente das interações em grupo e, ao gravar os *podcasts* conseguiram empregar vocabulário e estruturas aprendidas de forma mais fluente e confiante. Esse progresso confirma o que defendem Marques (2011 apud Dib *et al.*,

2024) e Silva, Duque e Silva (2012), ao afirmarem que a prática sistemática de contextualizada é fundamental para que o aluno evolua das etapas de conscientização e apropriação até alcançar uma fala mais automatizada e espontânea. De modo semelhante, De Lima *et al.* (2024) destacam que atividades orais significativas, ampliam a fluência, a compreensão auditiva e a motivação dos aprendizes.

Assim, a sequência didática cumpriu plenamente seu propósito, ao consolidar a oralidade como eixo central do aprendizado e ao promover uma aprendizagem crítica, significativa e conectada à realidade sociocultural dos alunos.

Objetivo específico 4 – Avaliar o impacto da sequência didática no desenvolvimento da habilidade oral e pensamento crítico

Após a socialização dos *podcasts*, os alunos responderam a um questionário reflexivo composto por dez questões, com o objetivo de avaliar de que forma as atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa. Os resultados revelaram um impacto positivo: 79,2% dos estudantes relataram aumento no interesse pelas aulas, e 91,7% afirmaram sentir-se mais confiantes ou um pouco mais confiantes para falar inglês. Além disso, 45,8% apontaram a gravação do *podcast* como a atividade eficaz para melhorar a fala, seguida pelas atividades em grupo (29,2%), consideradas facilitadoras da comunicação e da cooperação entre os colegas.

Esses dados indicam avanços expressivos na autoconfiança e na percepção de competência linguística dos alunos. Conforme os seguintes relatos dos estudantes:

“Sim, pois algumas pessoas não se sentem confiantes, agora elas estão mais confiantes”.

“Sim, pois a prática facilitou e me deixou confiante em falar inglês”

Esse relato exemplifica o fortalecimento da autoestima comunicativa, apontado por Marques (2011, *apud* Dib *et al.*, 2024) como elemento fundamental nas etapas de conscientização e apropriação da fala. De modo semelhante, Silva, Duque e Silva (2012) defendem que práticas orais guiadas e contextualizadas reduzem a ansiedade e fortalecem o uso espontâneo da língua, o que se confirmou durante a produção dos *podcasts*.

Os resultados também evidenciaram melhora perceptível na pronúncia e na fluência: 45,8% dos estudantes relataram ter melhorado muito e 54,2% afirmaram ter melhorado um pouco, como no seguinte relato:

“Sim, pois eu achei que desta maneira ficou mais fácil de aprender, já que estamos interagindo em inglês com pessoas mais próximas, fazendo perder a vergonha”.

Ainda que alguns tenham mencionado dificuldades com a pronúncia (16,6%) e com a gramática (12,5%), a maioria avaliou as atividades como motivadoras e significativas, sobretudo pela relação com temas da realidade local. Essas informações corroboram com Ausubel (1982 apud Dib *et al.*, 2024) ao demonstrar que o aprendizado se torna mais sólido quando o novo conhecimento se ancora em experiências prévias do aprendiz.

A prática contextualizada, baseada em temas do cotidiano regional e nas problemáticas ambientais, foi valorizada pelos alunos como relevante e prazerosa, sendo citada por 91,7% como fator de motivação. Tal resultado confirma o que afirmam Anjos (2024) e a British Council (2015), o ensino de língua inglesa ganha sentido quando se conecta à cultura e às vivências do aluno, favorecendo o engajamento e a construção de uma aprendizagem significativa. Além disso, o uso do gênero oral *podcast*, possibilitou a vivência de uma prática social autêntica, conforme destacam De Lima *et al.* (2024), que reconhecem o potencial desse gênero oral no desenvolvimento da oralidade e da fluência em língua adicional.

Outro ponto que merece destaque refere-se à abordagem contextualizada do ensino de línguas adotada durante as atividades, a qual contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes e tornou o processo de aprendizagem mais relevante. Quando questionados sobre “O que você achou sobre trabalhar a realidade (lugar onde mora, aspectos da natureza, situações do cotidiano) para aprender inglês? E você acha que isso influencia no interesse em aprender inglês?”, 91,7% dos alunos afirmaram que essa abordagem influencia positivamente seu interesse pela disciplina. As falas dos estudantes ilustram essa percepção:

“Achei bom e relevante. Sim, me deixou mais curiosa sobre o inglês”

“Eu achei bom, pois é algo que tem familiaridade.”

Essas respostas reforçam que a contextualização favorece conexões significativas e aproxima o conteúdo da realidade sociocultural dos educandos. Tais resultados corroboram com as ideias de Freire (2005) e hooks (2004) citados por Machado *et al.* (2024), ao defenderem que o ensino de línguas adicionais ancorado na vivência dos estudantes promove práticas emancipadoras de ensino e aprendizagem, alinhadas a uma educação voltada para autonomia e para a liberdade.

Por fim, a análise dos dados e das observações realizadas indicam que a sequência didática alcançou plenamente seu objetivo de promover o desenvolvimento da oralidade. Os alunos apresentaram avanços na pronúncia, fluência, autoconfiança e motivação para o uso da língua inglesa, superando a timidez inicial e valorização do próprio processo de aprendizagem. Os resultados reforçam a importância de criar um ambiente colaborativo e seguro, no qual os alunos se sintam à vontade para errar e aprender.

Assim, o trabalho com *podcast* não apenas fortaleceu a prática oral, mas também consolidou o vínculo entre teoria e prática, demonstrando que o ensino da língua inglesa pode ser transformador quando ancorado na realidade e na voz dos próprios aprendizes.

De modo geral, os resultados apresentados nos quatro objetivos específicos demonstram que o objetivo central da pesquisa “promover o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa por meio da criação de *podcasts*”, foi plenamente alcançado. As atividades realizadas possibilitaram a ampliação da confiança, da pronúncia e da fluência dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Esses dados confirmam o que defendem Ausubel (1982 apud Dib *et al.*, 2024), Marques (2011, apud Dib *et al.*, 2024) e Anjos (2024), ao ressaltarem que a prática pedagógica ganha sentido quando o estudante é sujeito ativo do processo e quando o conteúdo se ancora em experiências próximas à sua realidade. Assim, a sequência didática implementada consolidou-se como um caminho viável e eficaz para integrar o ensino da língua inglesa às práticas comunicativas e socioculturais dos alunos.

3.3 REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, apresento uma reflexão sobre os resultados encontrados na pesquisa, levando em consideração os diversos aspectos que a constituem e respondendo à pergunta “Como ensino e por que ensino da forma que ensino? que abre o capítulo.

As atividades planejadas e implementadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento da oralidade, das atitudes e do comportamento dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Cada uma das etapas realizadas favoreceu o alcance do objetivo de desenvolver a habilidade de produção oral na língua inglesa tendo como produto final a gravação de um *podcast*. Essa prática promoveu maior engajamento, autoconfiança e interesse pela oralidade, reduzindo o receio de pronunciar as palavras, o medo de errar e fortalecendo a expressão em língua inglesa.

Durante a implementação, houve a necessidade de realizar alguns ajustes metodológicos, como a apresentação do vocabulário da fauna local e depois a atividade de associação entre imagens e palavras. Essa mudança ocorreu porque, antes, foi realizada uma etapa de reconhecimento e pronúncia das palavras, o que contribuiu para um sentimento de maior segurança entre os alunos ao executarem as atividades.

Inicialmente, a proposta previa a produção de um *podcast* sobre o tatu (armadillo). Contudo, após análises e reflexões conjuntas com a orientadora da pesquisa, considerei mais pertinente que cada grupo elaborasse um *podcast* temático, abordando um animal diferente. Essa decisão ampliou o vocabulário, diversificou as falas e evitou que o produto final se tornasse repetitivo, resultando em um trabalho mais crítico, contextualizado e significativo. A escola também se beneficiou ao valorizar práticas pedagógicas inovadoras e integradas à realidade local.

Os instrumentos de pesquisa utilizados, como questionários, observações e notas de campo, mostraram-se adequados para compreender as percepções e os avanços dos alunos. As respostas evidenciaram aumento da autoconfiança e do

interesse pela fala, confirmando que o objetivo foi atingido. Os instrumentos escolhidos revelaram-se suficientes e coerentes com os propósitos da pesquisa.

Os resultados obtidos dialogam diretamente com o perfil dos estudantes da escola pública municipal, marcado por limitações de acesso a recursos tecnológicos e pelo pouco contato prévio com a língua inglesa, realidade que conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB lei nº 9.394/1996, só se altera a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, quando a língua passa a ser ofertada. Mesmo diante desse cenário, o envolvimento e a curiosidade dos alunos demonstraram que, quando o ensino parte de temas mais próximos a sua vivência, como a fauna local, a aprendizagem torna-se mais significativa e prazerosa.

O processo de pesquisa trouxe benefícios tanto para os alunos quanto para mim, enquanto professora-pesquisadora. Para os estudantes, significou vivenciar uma aprendizagem colaborativa, contextualizada e crítica. Para mim, representou uma oportunidade de repensar a prática docente e reconhecer a relevância da oralidade como eixo estruturante de ensino de línguas.

Entre as principais limitações observadas durante o estudo, destacam-se o tempo restrito destinado à disciplina, a necessidade de articulação junto à coordenação para obtenção de aulas extras e o acesso à internet na escola que não ocorreu conforme planejado. Além disso, a timidez dos alunos durante as gravações e socializações representou um desafio inicial. Ainda assim, os resultados evidenciaram que é possível realizar intervenções pedagógicas significativas mesmo em contextos com recursos reduzidos.

Dessa forma, futuras investigações poderiam aprofundar o uso de *podcasts* em outras séries do Ensino Fundamental ou explorar a integração entre oralidade e outros eixos, como leitura, escrita e conhecimentos interculturais, conforme a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais estudos podem promover o desenvolvimento de habilidades comunicativas e reflexivas sobre a língua em diversos contextos culturais, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos, confiantes e conscientes do uso social da língua inglesa.

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

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

Refletir sobre as identidades no espaço escolar e sobre o fazer pedagógico no ensino de línguas adicionais é um exercício fundamental para compreender o papel do professor na educação contemporânea. Ao longo dos conhecimentos teóricos e discussões desenvolvidos no decorrer do curso, foi possível perceber que o ensino de línguas vai muito além da simples transmissão de conteúdos gramaticais e lexicais. Ele envolve o reconhecimento das identidades dos sujeitos, das múltiplas vozes que compõem o ambiente escolar e das condições sociais e culturais que moldam tanto professores quanto alunos.

Nesse sentido, o ensino de línguas adicionais sob uma perspectiva crítica compreende a sala de aula como um espaço em que os estudantes podem interpretar, questionar e ressignificar a própria realidade, utilizando a língua como instrumento de participação social. A abordagem adotada nesta pesquisa, articulando conteúdos linguísticos ao contexto sociocultural dos alunos, especialmente à fauna local e às situações do cotidiano, materializa esse princípio, pois possibilita que os estudantes reconheçam a relevância da língua inglesa para compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Tal concepção dialoga com as ideias de Freire (2005) e hooks (2004), (apud Machado *et al.* (2024) sobre educação emancipatória e que a aprendizagem de uma língua implica no desenvolvimento da consciência crítica, autonomia e capacidade de agir no mundo, rompendo com práticas meramente transmissíveis e privilegiando um ensino voltado para a liberdade e o protagonismo discente.

A reflexão sobre as identidades no espaço escolar e sobre o fazer pedagógico no ensino de línguas adicionais possibilita uma análise mais profunda acerca dos debates relacionados ao “falante nativo” e à noção de “língua padrão”. Esses debates evidenciam que a valorização exclusiva de determinadas variedades linguísticas

consideradas “corretas” ou “prestigiadas” pode reforçar hierarquias linguísticas e culturais. No ensino de línguas adicionais, torna-se fundamental desconstruir a ideia de que apenas o falante nativo representa o modelo legítimo de fala. O objetivo não deve ser imitar um padrão americano ou britânico, mas desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos alunos, reconhecendo suas formas de expressão e seus repertórios linguísticos como legítimos. Ensinar língua também implica ensinar cultura, o que demanda considerar a diversidade social e cultural que os estudantes trazem para a sala de aula. Nesse sentido, conforme Machado *et al.* (2024), o ensino de línguas adicionais deve promover um olhar crítico sobre as identidades culturais, questionando estereótipos, reconhecendo a diversidade e estabelecendo diálogos em relações simétricas e não hierárquicas, nas quais nenhuma cultura seja vista como superior ou inferior às demais.

No início de minha trajetória docente, minha prática pedagógica era fortemente orientada para o ensino de vocabulário e estruturas gramaticais, abordagem que reproduzia tanto a forma como estudei língua inglesa na educação básica, quanto minha pouca experiência em sala de aula com a disciplina. O foco era direcionado para a correção formal, na memorização e na busca pela pronúncia associada aos modelos americano ou britânico.

No decorrer do curso de especialização, entretanto, pude desconstruir diversas dessas concepções. As aulas, leituras, atividades e práticas permitiram que eu compreendesse que o ensino de línguas envolve muito mais do que o domínio estrutural, abrangendo dimensões culturais, identitárias e sociais. Reconheci a importância dos estudantes serem participantes ativos no seu processo de construção do conhecimento na aprendizagem da língua inglesa, através do desenvolvimento do pensamento crítico e da interculturalidade.

Essa mudança de perspectiva também me levou a compreender o inglês como língua franca, uma língua que permite a comunicação entre culturas diversas, e não como uma língua que deve ser reproduzida de forma perfeita, imitando os falantes nativos. Assim, tornou-se fundamental conectar os conteúdos do currículo escolar às vivências dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e suas realidades locais, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa e próxima da sua realidade. A língua deixa de ser apenas uma disciplina para se tornar um instrumento de comunicação, expressão e transformação.

A experiência com a pesquisa-ação trouxe um novo olhar e ampliou significativamente minhas perspectivas sobre a prática docente. Ao planejar, executar e analisar as atividades da sequência didática, pude compreender a importância de observar minha própria atuação com um olhar investigativo. Ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo implica reconhecer que o ensino é um campo de descobertas contínuas, no qual crenças, concepções e conhecimento que sustentam nossas práticas precisam ser constantemente revisitados, aprimorados ou até mesmo ressignificados. Esse processo evidenciou que a pesquisa não está distante da sala de aula, ao contrário, constitui parte essencial da formação docente e contribui para o desenvolvimento de práticas mais conscientes, críticas e contextualizadas.

A aplicação da sequência didática apresentou algumas limitações que precisam ser consideradas na análise dos resultados. A primeira refere-se à carga horária reduzida da disciplina, com apenas uma aula semanal, o que demandou solicitar apoio da coordenação e de alguns professores da turma, para que algumas aulas fossem cedidas para que a conclusão do projeto ocorresse no tempo estipulado pela coordenação da especialização. Apesar deste reforço, observei que algumas atividades exigiam um maior espaço de tempo para serem desenvolvidas de forma plena, como o ensaio para a gravação dos *podcasts*, que seria mais adequado se realizado em aulas de dias distintos ou semanas distintas. Além disso, a turma agitada dificultou o andamento de algumas etapas e contribuiu para pequenos atrasos no cumprimento do cronograma previsto.

Outro desafio enfrentado foi a instabilidade da internet no momento em que seria utilizada em sala para o desenvolvimento da atividade de desenho e criação de balões de fala sobre o tatu em perigo ou protegido, o que exigiu algumas adaptações como uso de frases prontas apresentadas no conteúdo da sequência e posteriormente a orientação para finalização da atividade em casa. Tais limitações, embora não tenham comprometido a realização da proposta, influenciaram o ritmo das atividades e indicam a necessidade maior tempo e melhor distribuição das aulas, bem como melhores condições estruturais para intervenções futuras.

Considerando essas limitações, estudos futuros poderiam ser desenvolvidos com uma carga horária maior destinada à disciplina de Língua Inglesa permitindo acompanhar o desenvolvimento da oralidade de forma contínua e sem a necessidade

de condensar atividades em um número reduzido de aulas. Pesquisas posteriores também poderiam ser realizadas em turmas menores, favorecendo um acompanhamento mais individualizado do processo de produção oral dos estudantes.

Outra possibilidade seria a realização de estudos em contextos com infraestrutura tecnológica mais estável, possibilitando explorar de maneira mais consistente o uso da internet e de recursos digitais na produção de *podcasts*. Além disso, a distribuição das atividades de criação, ensaio e gravação dos roteiros ao longo de semanas diferentes poderiam oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre o impacto do tempo de preparo na qualidade da produção oral dos alunos. Tais estudos podem contribuir para aprimorar intervenções futuras e fortalecer a implementação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da oralidade no Ensino Fundamental.

Nesse processo de reflexão e transformação da minha prática docente, percebi que os conceitos de identidade, interseccionalidade e ensino crítico discutidos ao longo do curso não permanecem apenas no campo teórico, mas atravessam e reconfiguram minha forma de planejar e conduzir o ensino de línguas. Ao elaborar a sequência didática, procurei integrar esses princípios ao trabalhar com conteúdos próximos à realidade dos alunos, considerando suas vivências, repertórios linguísticos, formas de expressão e diferentes modos de participar da aula. Ao relacionar o tema do planejamento curricular com o contexto sociocultural local, o uso do *podcast* como espaço para desenvolvimento da habilidade oral, valorização da fauna local e de suas produções, ficou evidente uma prática comprometida com a diversidade e com o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, minha atuação passou a se orientar por uma perspectiva de ensino que reconhece os estudantes como sujeitos múltiplos, situados social e culturalmente, e que entende a língua como um instrumento de participação, expressão e transformação.

Dessa forma, ao longo de todo esse percurso formativo, compreendi que ensinar diferente significa assumir uma postura reflexiva e crítica sobre minha prática, buscando metodologias e fundamentos teóricos que ampliem o sentido do ensino e favoreçam aprendizagens mais significativas. Pretendo continuar investigando minhas ações pedagógicas, aprimorando o planejamento e incorporando estratégias que valorizem as identidades, as experiências e os repertórios linguísticos dos alunos. Entendo, que meu papel não se limita à transmissão de conteúdos de língua inglesa,

mas envolve a criação de espaços de diálogo e de reflexão crítica sobre a realidade e de construção coletiva de saberes.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Fênix: lenda e significado da ave mitológica que ressurgue das cinzas**. Segredos do Mundo, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/fenix/> Acesso em: 13 de nov de 2025.

ANJOS, Fabrício Alves dos. *O ensino da língua inglesa no Brasil: uma análise à luz do contexto educacional brasileiro*. Revista Babel, Salvador, v. 14, n 28, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/babel/article/view/18785/14433> Acesso em 25 de outubro de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Lei de Crimes ambientais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm Acesso em 13 de julho de 2025

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Inglesa.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 de nov. de 2025.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado a partir de dados de uma pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino*. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Acesso em: 25 de outubro de 2025.

CAMPOS, D. Reflexão e ensino do eixo oralidade em língua inglesa. **Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza**, n. 000235, 2023. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/134_debora_ultimas_alteracoes_1.pdf. Acesso em 16 de julho de 2025.

DELLAGNELLO, Adriana de Carvalho Kuerten; SILVA, Marimar da. Unidade **A: Paradigmas norteadores da formação docente**. Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica. IFSC, 2025. Disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=224017&chapterid=40979>. Acesso em: 22 jun. 2025.

DE LIMA, Gabriela Tavares Barboza; PEREIRA, Josineide Barbosa; ROCHA, Katielyne Coelho Cruz. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS: A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE A PARTIR DE NOVAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA. **CONSELHO EDITORIAL**, p. 35, 2024. Disponível em <https://contatosempreendimentos.com.br/site/files/Ebooks->

[Setembro/2024---linguagem--ensino-e-praticas-interdisciplinares-em-contextos-de-aprendizagem.pdf#page=36](#) Acesso em 30 de jun. de 2025.

DE OLIVEIRA, Fernando Alves. Oralidade em língua inglesa, no ensino fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Miguilim–Revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 10, n. 1, p. 04-18, 2021. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/80a1/057213c8d6302f80e8b8cbb08f560f5c48b6.pdf>

Acesso em 30 de maio de 2025.

DOS REIS, Susana Cristina. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de *podcast*: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Susana-Suzana-](https://www.researchgate.net/profile/Susana-Suzana-Reis/publication/336034874)

[Reis/publication/336034874](https://www.researchgate.net/profile/Susana-Suzana-Reis/publication/336034874) [Ensino de producao oral em lingua inglesa por meio de podcast/links/605f7a1d299bf17367729d54/Ensino-de-producao-oral-em-lingua-inglesa-por-meio-de-podcast.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Susana-Suzana-Reis/publication/336034874) Acesso em 20 de outubro de 2025.

DIB, Aline Provedel; SILVA, Marimar da; SALBEGO, Nayara Nunes; AMORIM; Telma Pires Pacheco. Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua. SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 148-290. E-book.. Disponível em:

<https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>.

Acesso em: 7 out. 2025.

MACHADO, Fernanda Ramos; SILVA, Leonardo da; LIMA, Laura Rodrigues de; COLLARES, Maria Teresa. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. *In*: SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 299- 373. E-book. Disponível em:

<https://moodle.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=296457&chapterid=57073> Acesso

em: 13 nov. 2025.

SILVA, Adriana; DUQUE, V. L.; SILVA, Solimar Patriota. O uso de *podcasts* no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 2, 2012. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20923/20923.PDF> Acesso em 11 de julho de 2025.

SILVA, Marimar da. **Curso de Especialização**: conceito e técnicas da pesquisa-ação. 2023. 1 vídeo (4min). Florianópolis: Publicado pelo canal Marimar da Silva. Disponível em: [tps://www.youtube.com/watch?v=zoEGp9oLM18](https://www.youtube.com/watch?v=zoEGp9oLM18). Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. **Joy STARTER**: Manual do professor. São Paulo: FTD, 2022. Componente Curricular: Língua Inglesa - Ensino Fundamental – Anos Finais.

APÊNDICES**FORMULÁRIO DE PESQUISA**

Este formulário tem como objetivo conhecer melhor a maneira como você aprende Inglês, o que você já sabe, o que acha difícil e o que mais gosta de fazer nas aulas. Com essas informações, a professora poderá preparar atividades que te ajudem mais e deixem as aulas de Inglês mais legais e fáceis de entender.

Dados de identificação**Idade:**

- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- Mais de 13 anos

Gênero:

- Feminino
- Masculino

1. Você gosta de aprender Inglês?

- Sim
- Não

2. Qual habilidade, em inglês, você mais gosta de aprender?

- Ler
- Escrever
- Falar
- Ouvir

3. Você já estudou Inglês antes de cursar o 6º ano?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, diga a série/ano: _____

4. Você acha fácil ou difícil falar em inglês?

- Muito fácil
- Fácil
- Muito Difícil
- Difícil

5. Qual é a maior dificuldade quando você tenta falar inglês?

- Pronúncia das palavras
- Medo de errar
- Não lembro o vocabulário
- Outro _____

6. Você gosta de ouvir músicas ou assistir a vídeos em inglês

- Sim
- Às vezes
- Não gosto

7. De que forma você gosta de aprender inglês?

- Escutar músicas e cantar
- Jogos em grupo
- Dramatização (encenação)
- Conversa com colegas

8. Você se sente confortável para falar inglês na frente da turma?

- Sim
 - Não. Porque
-
-

9. De que forma você se sentiria confortável para trabalhar a habilidade oral em sala de aula?

10. O que te deixaria mais animado para participar das aulas de inglês?
