

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIA DE BACABAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - BACABAL

WILSON VIEIRA OLIVEIRA

ORALIDADE EM INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: entre condições reais, crenças e
práticas de resistência a partir do gênero vídeo-minuto

Bacabal-MA

2025

WILSON VIEIRA OLIVEIRA

**ORALIDADE EM INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: entre condições reais, crenças e
práticas de resistência a partir do gênero vídeo-minuto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA – Centro de Ciências de Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso
Orientador(a): Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Bacabal-MA

2025

WILSON VIEIRA OLIVEIRA

ORALIDADE EM INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: entre condições reais, crenças e
práticas de resistência a partir do gênero vídeo-minuto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA – Centro de Ciências de Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso
Orientador(a): Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Data da aprovação: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luís Henrique Serra- UFMA (Orientador e Presidente)

Profa. Dra. Elisa Borges Alcantara Alencar - UFNT (Examinadora Externa)

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima – UFMA (Examinador Interno)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Wilson Vieira.

Oralidade em inglês na escola pública : entre condições reais, crenças e práticas de resistência a partir do gênero vídeo-minuto / Wilson Vieira Oliveira. - 2025.

138 p.

Orientador(a): Luís Henrique Serra.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal-ma, 2025.

1. Oralidade. 2. Sequência Didática. 3. Gênero
Vídeo-minuto. 4. Linguística Aplicada Crítica/indisciplinar.
I. Serra, Luís Henrique. II. Título.

À minha mãe, Francinete Vieira Oliveira (*In memorian*).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida, pelas bençãos e pela oportunidade de seguir em frente.

Aos meus familiares – avós: vovô Mirabor (*in memorian*) e vovó Ângela (*in memorian*); tios: Franci (*in memorian*), Franciné (*in memorian*), Francivaldo, Francinaldo, Francimar, Franceildo (*in memorian*), Francilene, Francineide, Manoel e José; irmãos: Wermison, Wilma (*in memorian*), Victor, Lo-Ruhama e Larissa; pais: Antônio Wilson (Pingo) e Francinete (*in memorian*) – pela educação e sempre estarem presentes na minha vida. EU AMO VOCÊS!

A minha amada esposa, Katiene Sousa Costa Oliveira, pela compreensão nos momentos ausentes para estudos.

Ao meu filho, Nicolas Costa Oliveira, minha fonte de energia, motivo e esperança em um mundo melhor.

A uma amiga muito especial, Mirlene Sampaio Pereira, pelo incentivo para realizar a seleção de mestrado;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA) do PGLetras/UFMA, liderado pelo Dr. Alex Alves Egido, pelas esclarecedoras discussões a respeito da LA.

Aos colegas do PPGLB, turma 2024.1, em especial ao meu amigo de mestrado Helleflan Almeida Machado, pela parceria e apoio, tanto na preparação para a seleção quanto durante o percurso do mestrado. “Tu és um exemplo para mim!”

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Letras, Campus Bacabal, que colaboraram com minha formação e pesquisa acadêmica, em especial ao Doutor Luís Henrique Serra, mais que um orientador, um amigo.

“O agricultor colhe as abóboras e vai jogando na carroça para vender no centro da cidade. Quando as abóboras chegam na feira estão todas organizadinhas. A compradora encantada com aquela organização perguntou ao agricultor como ele fazia para que elas ficassem desse modo. Ele apenas sorriu, isso porque, como visto no início do causo ele as jogava na carroceria, pois tinha pressa de chegar na feira antes do amanhecer. O que aconteceu é que no sacolejo da carroça as abóboras não se ajeitando por si só. E esse movimento de se organizarem, continua a cada abóbora que é vendida na feira”.

(Domínio popular)

RESUMO

Considerando que o aprendizado do inglês, como língua *franca*, funcione como veículo para a construção de uma globalização que considere os interesses de seus falantes, possibilitando o acesso do aprendiz a discursos sobre o mundo e sobre quem são ou podem ser, permitindo assim, que ele possa interagir com diferentes culturas e sociedades não só absorvendo-as, mas, expondo ao mundo seus próprios discursos, é que esta pesquisa tem como objetivo problematizar o desenvolvimento da competência da oralidade em língua inglesa de estudantes de escolas públicas de Santa Luzia-MA. A partir da aplicação de uma Sequência Didática (SD) que resultou em vídeos-minutos que proporcionava o uso da língua inglesa, o presente estudo parte do pressuposto de que o ensino de oralidade em língua estrangeira é um problema na escola pública brasileira. A sequência foi pensada a partir das reflexões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e é articulada a partir de tecnologias digitais (Moran, 2007, Kenski, 2007 e Abrantes 2021). A produção do gênero vídeo-minuto por alunos do 6º e 9º ano foi realizada considerando um ciclo colaborativo entre pesquisador e participantes e pretendeu responder ao questionamento: De que maneira o uso de uma SD que combina recursos tecnológicos digitais, por meio da produção de um vídeo-minuto no aplicativo *CapCut*, pode desafiar as limitações estruturais do ensino de língua inglesa em escolas públicas brasileiras e promover o desenvolvimento da competência oral de forma equitativa e significativa, além de proporcionar uma mentalidade crítica acerca do inglês no mundo? Para tanto, o trabalho toma como pressuposto teórico e metodológico a Linguística Aplicada na perspectiva de Moita Lopes (1996, 2006 e 2011), Fabrício (2006), Pennycook (2006), Kumaravadivelu (2006), entre outros, da mesma forma que consideramos a perspectiva crítica em Rajagopalan (2003) e Mattos (2018). Ao longo da aplicação da SD, buscamos a assunção de uma postura dissidente da tradição teórica, em que consideramos, sobretudo, sujeitos e competências marginalizados: estudantes de escolas públicas e a oralidade. Desse modo, como design metodológico utilizamos a Pesquisa-ação (ciclo de Burns de 2015, *apud* Paiva, 2009). Esse método, com o ciclo colaborativo entre participantes e pesquisador (Dois professores e 60 alunos - uma turma do 6º ano e uma turma do 9º ano do ensino fundamental de diferentes escolas públicas de Santa Luzia - MA) revelaram não a visão de fora, do pesquisador, mas de dentro, a partir de seus participantes. Dessa maneira, alguns diagnósticos criados a partir da pesquisa de campo justificaram a necessidade da pesquisa nessa área, como: o privilégio dado à escrita, carga horária de língua inglesa reduzida, o elevado número de alunos com diferentes níveis de proficiência por sala de aula, a escassez/ausência de recursos didáticos para a aprendizagem e as lacunas na formação de professores. A análise dos dados reforça a importância das reflexões para o desenvolvimento de uma postura crítica/indisciplinar frente aos desafios de ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa por alunos e professores de escolas públicas.

Palavras-chave: Oralidade; Sequência Didática; Gênero Vídeo-minuto; Linguística Aplicada Crítica/Indisciplinar.

ABSTRACT

Considering that learning English as a lingua franca serves as a vehicle for constructing a globalization that takes into account the interests of its speakers, enabling learners to access discourses about the world and about who they are or can be, thus allowing them to interact with different cultures and societies not only by absorbing them but also by exposing their own discourses to the world, this research aims to problematize the development of English orality competence among students in public schools in Santa Luzia-MA, Brazil. Based on the application of a Didactic Sequence (DS) that resulted in minute-videos that promoted the use of the English language, the present study starts from the assumption that the teaching of orality in a foreign language is a problem in the Brazilian public school. The sequence was designed based on the reflections of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004) and is articulated using digital technologies (Moran, 2007, Kenski, 2007 and Abrantes 2021). The production of the minute-video genre by 6th and 9th-grade students was carried out considering a collaborative cycle between the researcher and the participants and aimed to answer the question: In what way can the use of a DS that combines digital technological resources, through the production of a minute-video using the CapCut application, challenge the structural limitations of English language teaching in Brazilian public schools and promote the development of oral competence in an equitable and meaningful way, in addition to fostering a critical mindset about English in the world? For this purpose, the work adopts Applied Linguistics as its theoretical and methodological basis from the perspectives of Moita Lopes (1996, 2006 and 2011), Fabrício (2006), Pennycook (2006), Kumaravadivelu (2006), among others, just as we consider the critical perspective in Rajagopalan (2003) and Mattos (2018). Throughout the application of the DS, we sought to adopt a stance dissident from the theoretical tradition, primarily considering marginalized subjects and competencies: public school students and orality. Thus, we used Action Research as the methodological design (Burns' cycle from 2015, cited by Paiva, 2009). This method, with the collaborative cycle between participants and the researcher (Two teachers and 60 students - one 6th-grade class and one 9th-grade class from different public schools in Santa Luzia - MA), revealed not the external view of the researcher, but the internal view, from the perspective of its participants. In this way, some diagnoses created from the field research justified the need for research in this area, such as: the privilege given to writing, reduced English language workload, the high number of students with different proficiency levels per classroom, the scarcity/absence of didactic resources for learning, and gaps in teacher training. The data analysis reinforces the importance of reflections for developing a critical/indisciplinary stance regarding the challenges of teaching and learning orality in English by public school students and teachers.

Keywords: Orality; Didactic Sequence; Video-Minute Genre; Critical/Undisciplined Applied Linguistics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A01E1 - Aluno 01 da Escola 1

A02E1 - Aluno 02 da Escola 1

ALAB - Associação Linguística Aplicada do Brasil

BAAL - British Association of Applied Linguistics

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

CNCA - Avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense

E1 - Escola 1

E2 - Escola 2

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLE - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira

PE1 - Professor da Escola 1

PE2 - Professor da Escola 2

PGLB - Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal

SD - Sequência Didática

SEAMA - Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e consentimento de participação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e consentimento de participação

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Pesquisas em LA desenvolvidas no PPGLB nos últimos cinco anos.....	25
QUADRO 2: Estrutura Curricular Santa Luzia-Ma - Anos Finais	47
QUADRO 3: Capacidades e objetivos do modelo didático	57
QUADRO 4: Modelo didático do vídeo-minuto	64
QUADRO 5: Sequência didática para produção do gênero vídeo-minuto.....	66
QUADRO 6: Encaixe Burns X SD.....	73
QUADRO 7: Enquadramento metodológico da pesquisa	81
QUADRO 8: Itens obrigatório no planejamento do período do Plano Municipal de Ensino e BNCC	84
QUADRO 9: Caracterização linguística do vídeo-minuto Our Class - 6º ano.....	106
QUADRO 10: Caracterização linguística do vídeo-minuto Racism - 9º ano.....	109

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Percorso da Língua Inglesa até a BNCC	35
IMAGEM 2: Indicador de adequação da formação docente – Brasil 2024.....	44
IMAGEM 3: Quadro 6 – Objetivos de diferentes graus de flexibilidade do uso do inglês nas habilidades de compreensão/produção oral e pronúncia	53
IMAGEM 4: Localização de Santa Luzia no Maranhão.	75
IMAGEM 5: Colégio Dehon Ensino Fundamental	76
IMAGEM 6: U.E. Professora Silvana Maria Almeida Silva.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Formação inicial e continuada: graduação.....	101
GRÁFICO 2: Contribuição da formação inicial para lecionar inglês	101
GRÁFICO 3: Recursos disponíveis na escola para o ensino de LI.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LINGUÍSTICA APLICADA.....	20
2.1 Para início de conversa.....	20
2.2 Da aplicação de Linguística à LA crítica/indisciplinar	23
2.3 LA e ensino de línguas: crenças sobre a aprendizagem do inglês	28
3 A ORALIDADE, O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	32
3.1 Um percurso até a BNCC.....	32
3.2 Língua inglesa como língua franca	37
3.3 Desafios do ensino de língua inglesa na escola pública brasileira	43
3.4 Leitura, escrita e silenciamento da oralidade	49
4 MODELO DIDÁTICO E GÊNERO VÍDEO-MINUTO	56
4.1 Didatização de gêneros através de modelo didático	56
4.2 Modelo didático do gênero vídeo-minuto	59
4.3 Apontamentos para a elaboração de uma sequência didática.....	65
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	70
5.1 Delineamento metodológico	70
5.2 Local da pesquisa.....	74
5.3 Sujeitos da pesquisa.....	78
5.4 Instrumentos de coleta de dados e técnica de análise.....	79
5.5 Enquadramento metodológico da pesquisa.....	81
6 DESCRIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS	83
6.1 Relato e descrição da SD	83
6.2 (Não) aprender: a influência do político, do sociocultural e do pedagógico.....	93
6.2.1 Dimensão política	93
6.2.2 Dimensão sociocultural	98
6.2.3 Dimensão pedagógica	100
6.3 Tecendo sentidos sob um olhar para o linguístico.....	103
7 CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES	123
ANEXOS.....	133

1 INTRODUÇÃO

Vivemos, atualmente, em um mundo onde as pessoas estão, a cada momento, em constante troca de informações por meio de tecnologias digitais. Neste meio, a diminuição das distâncias temporais e das fronteiras espaciais estão modificando o cenário mundial. Nessa dinâmica, um idioma se destacou como língua da globalização, a Língua Inglesa (LI). Ademais, documentos norteadores da educação básica brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), estabeleceram critérios para a escolha de uma Língua Estrangeira (LE) como disciplina na escola e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino do Inglês como Língua Franca (ILF).

A BNCC (Brasil, 2018) justifica a escolha do ILF pelas muitas interações em LI que ocorrem entre falantes não nativos. Pessoas de inúmeras partes do mundo usam-na em suas viagens, na escola, no trabalho, ao conversarem pela *internet* ou pelo telefone, entre outras situações e contextos. Em um mundo moderno como o nosso, várias são as finalidades de uso desse idioma. A oportunidade de interação com outros povos e culturas fica latente em todas elas. Desse modo, existem razões claras para apoiar a importância de que os alunos compreenderem o aprendizado do inglês como algo positivo.

Consideramos, sobretudo, que nestes tempos de globalização, o aprendizado de uma língua franca, como o inglês, possibilita o “acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes” (Moita Lopes, 2006, p.318), oportunizando ao aprendiz a possibilidade de interação com diferentes culturas e sociedades. Portanto, pensar sobre a língua franca para além de seus aspectos gramaticais é um tema premente e interessante. A despeito disso, circula em nossa sociedade globalizada um imaginário de fluência em inglês como essencial para o sucesso profissional, dada sua importância no mercado de trabalho e ao acesso às informações digitais. Contudo, existem variados objetivos/necessidades de uso de uma língua, não se prendendo a apenas um fim.

É relevante pensarmos sobre essa e outras questões, já que o inglês é utilizado (falado ou escrito) por usuários de contextos e identidades diversos. Desse modo, ao considerar a aprendizagem de um idioma, descartamos o privilégio hegemônico de uma forma de falar, mas sim, buscamos o apreço por uma forma de expressão que permita a comunicação em diferentes contextos. Sendo assim, o ILF está longe de ser um espaço neutro de trocas culturais, mas sim, é uma arena transcultural de poder (Siqueira, 2025), onde trocas são possíveis pelo

caráter plurilíngue deste mundo em que habitamos.

As motivações desta pesquisa são divididas por sentimentos pessoais de frustração enquanto estudante de escolas pública e acadêmico do curso de Letras Português/Inglês, pois, apesar do contato com a disciplina desde a antiga 6^a série do ensino fundamental (atual 7º ano), as habilidades e competências básicas precisaram ser desenvolvidas em curso de idiomas em escola particular. Enquanto coordenador dos anos finais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Santa Luzia¹ (2022 – 2024), localizado na porção centro-oeste do Estado do Maranhão, de acordo com acompanhamentos da Coordenação de LI, constatei que os alunos estavam (estão) pouco familiarizados com esse componente curricular, pois, era perceptível que os alunos tinham (e ainda têm) grandes dificuldades em aprendê-la.

No tocante à realidade de diversas escolas, o critério de lotações de docentes para ministrar a disciplina de língua inglesa nem sempre atende requisitos de formação na área e aptidão, pois as alocações são realizadas considerando as necessidades de complementação da carga horária da escola e do professor. Portanto, este estudo também é imersivo, pois oportuniza uma primeira vivência dos desafios e realizações da prática docente em LI relegadas durante anos de fuga por este pesquisador. A esse respeito, atuei 2011 como professor de anos iniciais, dois anos após (2013) fui habilitado em Letras Português/Inglês por concluir o curso de graduação, porém, esquivava-me quando cogitavam a possibilidade de atuar com o componente de LI nos anos finais, por não “dominá-la”. Este sentimento não é incomum aos professores que atuam nessa área, visto que a graduação geralmente não atende a contento na preparação para nossa atuação em sala de aula.

É fato que no contexto da educação seja fundamental preparar os alunos para enfrentar desafios e promover uma aprendizagem mais efetiva da LI. No entanto, considerando a realidade de escolas públicas de Santa Luzia, no Maranhão (base para nossa coleta de dados), assim como muitas escolas da educação básica brasileira, observamos que os estudantes enfrentam desafios nesse processo. Um deles é o privilégio dado ao padrão escrito da língua, negligenciando a oralidade como objeto de ensino. Outros fatores como a carga horária reduzida, o elevado número de alunos por sala de aula, níveis diferentes de proficiência em alunos do mesmo ano escolar, escassez/ausência de recursos didáticos para a aprendizagem e

¹ Santa Luzia está localizada na região centro-oeste do Estado do Maranhão, a 295 km da Capital, São Luís. Tem uma população de mais de 57.600 pessoas, de acordo com o Censo de 2022. Tem 63 anos de emancipação política, ocorrida em 26/03/1961. Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-luzia/panorama>. Acesso em 08 de outubro de 2024.

lacuna na formação de professores são fatores que, de algum modo, perpetuam a preferência para o ensino do padrão escrito, bem como tradição do fracasso da escola pública, reforçando o discurso de modelos e teorias de ensino em escolas de línguas como verdades absolutas. Possibilitar a aprendizagem de LI aos alunos de escolas públicas no município de Santa Luzia-MA, assim como em todo território brasileiro, é uma tarefa árdua, além dos desafios já mencionados no contexto geral, as infraestruturas precárias dos estabelecimentos de ensino adicionam dificuldades nesse processo.

Sobre a indiferença com a oralidade enquanto objeto de ensino, ocorre pelo motivo dela ser a competência mais desafiadora para os aprendizes na educação pública brasileira (Oliveira, 2015). Essa negligência é demostrada tanto por professores, ao prestigiarem o ensino de competências com menos desafios (leitura e escrita), como também pelos próprios alunos ao demonstrarem insegurança e vergonha para falarem em público. Ao limitar o contato com a oralidade, o ensino perpetua desigualdades, pois nega aos estudantes da rede pública as mesmas oportunidades de expressão e interação que os alunos das escolas privadas e cursos de idiomas têm acesso. Mais do que reproduzir frases memorizadas, a oralidade precisa ser trabalhada como espaço de construção de sentidos, negociação de identidades e exercício de cidadania. Trata-se, portanto, de superar a visão instrumental da língua inglesa como ferramenta meramente utilitária, para concebê-la como prática crítica de comunicação, capaz de ampliar horizontes culturais e sociais. Defender o ensino da oralidade em inglês é, assim, defender uma escola pública mais justa, que reconhece seus alunos como sujeitos de voz ativa no cenário global, não apenas como receptores passivos de conteúdos descontextualizados. Essas credenciais desafiadoras provocam nossa atenção a refletir sobre o caso e justificam o foco desta pesquisa para um olhar sobre a competência da oralidade como objeto de ensino em LI.

Considerando as informações da importância da LI no contexto geral, os desafios enfrentados por estudantes e professores de escolas públicas e marginalização da oralidade, este estudo tem como objetivo geral, problematizar o desenvolvimento da competência da oralidade em língua inglesa a estudantes de escolas públicas de Santa Luzia - MA, através da incorporação de tecnologias digitais, no sentido de contribuir com reflexões críticas/indisciplinares para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

Considerando os desafios da assimilação da LI como língua de relações no mundo, estruturamos esta pesquisa fazendo uso de uma Sequência Didática (SD), combinada com tecnologias digitais para produção do gênero discursivo vídeo-minuto no aplicativo *Capcut*².

² *Capcut* é uma plataforma de edição de vídeo desenvolvida pela *Bytedance*, mesma empresa do *Tiktok*. Ela conta com versões para uso no celular (Aplicativo) e em computadores (On-line).

Nesse sentido, a utilização da SD mostrou-se relevante, pois permitiu estabelecer conexões entre a língua e a vivência cotidiana dos estudantes, estimulando sua motivação e interação no processo de aprendizagem de uma competência silenciada pela educação pública brasileira, como a oralidade.

Diante da problemática apresentada, postulou-se a hipótese de que a assunção de uma postura reflexiva e crítica/indisciplinar por professores e alunos de escolas públicas poderia contribuir com ensino e aprendizagem da competência da oralidade em LI e alguns letramentos necessários para os indivíduos que lidam com diferentes culturas e modos de vida, como o cidadão global. Portanto, o principal questionamento que esta pesquisa pretendeu refletir foi: De que maneira o uso de uma SD que combina recursos tecnológicos digitais, por meio da produção de um vídeo-minuto no aplicativo *CapCut*, pode desafiar as limitações estruturais do ensino de LI em escolas públicas brasileiras e promover o desenvolvimento da competência oral de forma equitativa e significativa?

Para buscarmos respostas a esse questionamento, recorremos aos nossos objetivos específicos advindos do projeto de pesquisa: pensar sobre o ensino da oralidade em LI por meio da assunção de uma perspectiva crítica/indisciplinar em pesquisa aplicada; apresentar uma trajetória do ensino de LI, identificando desafios da atualidade que levam ao silenciamento do ensino da competência oral em escolas públicas brasileiras, auxiliadas por documentos oficiais; produzir e aplicar uma SD que combine recursos tecnológicos digitais na produção de gênero vídeo-minuto no aplicativo *Capcut*, de modo a desenvolver competência oral em língua inglesa a alunos de escolas públicas de Santa Luzia-MA; e, a partir dos sentidos extralingüístico (político, sociocultural e pedagógico) e linguístico (características do modelo didático do vídeo-minuto) projetados no gênero produzido, refletir sobre o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa em escolas públicas, auxiliadas por SD com finalidade pedagógica.

Para que se possa acompanhar o fio condutor deste trabalho, no primeiro capítulo, elucidamos nosso entendimento do que seja LA enquanto uma área de estudos científicos (Moita Lopes, 1996, 2006 e 20011; Rojo, 2006; Signori, 2006 entre outros), assim como, descreveremos um percurso histórico que a estabeleceu nas pesquisas em Ciências Sociais, conquistando espaço em programa de pós-graduação acadêmico no interior do Estado do Maranhão. Além disso, abordamos a perspectiva crítica/indisciplinar (Celani, 1992; Moita Lopes 2011; Mattos, 2018; e Pennycook, 2001), uma das concepções da LA que têm como característica a não simpatia pela disciplinar aplicação da teoria, considerando as reflexões a

partir da participação do usuário da língua. Ainda nesse capítulo, algumas crenças sobre o ensino de língua inglesa são pontuadas a partir das reflexões em uma epígrafe e debatida com os pensamentos de Moita Lopes (2011), Rajagopalan (2019) e Kubota (2019).

No segundo capítulo, voltamos os olhares para a trajetória do ensino de LI no contexto brasileiro, os desafios decorrentes das orientações de documentos oficiais (PCN, 1998 e BNCC, 2018, entre outros) e a preferência pelo ensino de algumas habilidades em detrimento de outras. Para isso, descrevemos um percurso percorrido pela LI na escola pública brasileira até sua aclamação como língua franca (Costa Leite, 2018), bem como os métodos utilizados para seu ensino em diferentes contextos (Oliveira, 2015). Pontuamos, os desafios enfrentados pelos principais sujeitos envolvidos no processo de ensino de LI da escola pública, alunos e professores: lacuna na formação de professores, carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido etc. Ainda, refletimos sobre esses furos que revelam a preferência por uma habilidade em detrimento de outras, silenciáveis a partir da descrição da BNCC (Brasil, 2018) sobre as habilidades em LI, leitura, escrita, escuta, fala e conhecimentos linguísticos (Oliveira, 2015). Para tanto, recorremos às reflexões de Gimenez (2011), Sarmento (2016), Cypriano (2022), Walker (2003), Soares (2000) e Siqueira e Anjos (2012), entre outros.

No terceiro capítulo, discutimos sobre a construção de modelo didático (Bronkart, 1999 e 2021; Marcuschi, 2008; e Costa e Silva, 2025) e de uma SD (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) para o ensino de habilidades discursivas através dos gêneros textuais (Bakhtin, 2016). Essa discussão ocorrerá a partir da concepção bakhtiniana de que os gêneros discursivos são os meios próprio da comunicação humana, também a partir das concepções da BNCC (Brasil, 2018), documento orientador do ensino escolar brasileiro, sobretudo as sugestões para o trabalho com gêneros discursivos da atualidade tecnológica digital (Moran, 2007; Kenski, 2007 e Abrantes, 2021). Para tanto, vislumbramos para este estudo bibliográfico as orientações da BNCC (Brasil, 2018) para a escolha de gêneros discursivos da atualidade, em Silva (2018) buscamos compreender as características do gênero vídeo-minuto. Para conceituar gêneros na perspectiva sociodiscursiva, apoiamo-nos nos estudos de Bakhtin (2016), as concepções de texto em Marcuschi (2008), Adam (2019 e 2022), Koch (2003), bem como em Cavalcante e Filho (2010). Em seção final deste capítulo, a partir da análise das características, propomos um modelo didático do gênero vídeo-minuto, fazendo apontamentos e elaboramos uma SD que tenha como fruto um gênero produzido pelos alunos no aplicativo *Capcut*.

O capítulo quarto é dedicado ao delineamento metodológico desta pesquisa, a qual através natureza aplicada, entrelaçamos o ciclo de Burns (2015, *apud* Paiva, 2019) com o

método de pesquisa-ação (Paiva, 2019; Novelli, 2024), considerando a coparticipação dos sujeitos envolvidos, professores e alunos. Nele, descrevemos o local da pesquisa, os sujeitos (professores e alunos), que junto com a bibliografia utilizada compõem as fontes de informações para uma abordagem quanti-qualitativa na análise dos instrumentos: questionário, caderno de notas de campo, fotos, vídeos e a produção dos alunos, o gênero vídeo-minuto.

A análise linguística e extralingüística dos dados é realizada no quinto capítulo através da comparação e reflexão do sentido pretendido no gênero vídeo-minuto produzido pelos alunos, das respostas do questionário de pesquisa e dos relatórios escritos no caderno de notas de campo. Sendo essas duas dimensões nossas categorias de análise, os resultados e sentidos tecidos a partir da produção do gênero vídeo-minuto, buscamos o cumprimento do objetivo geral advindo do projeto de pesquisa: Problematizar o desenvolvimento da competência da oralidade em língua inglesa a estudantes de escolas públicas de Santa Luzia - MA, através da incorporação de tecnologias digitais, no sentido de contribuir com reflexões críticas/indisciplinares para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Na dimensão linguística, o olhar para a oralidade é realizado a partir das características levantadas no modelo didático do gênero vídeo-minuto, em que considera os contextos físico e sociossubjetivo de produção, o plano global, os mecanismos de textualização e enunciativos. A dimensão extralingüística também tem peso sobre os resultados obtidos, pois, ao considerar nos sujeitos, as condições sociais e culturais (sociocultural), a tomada de decisão e poder (políticos) e os processos metodológicos envolvidos no ato de ensinar e aprender (pedagógico), buscamos uma visão não só linguística dos resultados, mas, holística.

No capítulo sexto apresentamos algumas (in)conclusões, pois nossa pretensão é contribuir com reflexões críticas/indisciplinares para o ensino e aprendizagem da oralidade em LI no Brasil, ao passo que nossas considerações possam corroborar com outras reflexões sobre o desenvolvimento da competência da oralidade em LI.

2 LINGUÍSTICA APLICADA

Ao buscarmos assumir a LA como perspectiva para uma pesquisa em ensino da oralidade em LI, escolhemos elucidar conceitos, trajetória e perspectivas, divididos em três seções deste capítulo. Para iniciar a conversa (Seção 2.1), discutiremos o conceito que nos baliza enquanto área científica, bem como descreveremos um percurso histórico que a estabeleceu nas pesquisas brasileiras em Ciências Sociais, conquistando espaço em programa de pós-graduação acadêmico no interior do Estado do Maranhão (2.2 Da aplicação de Linguística à LA crítica/indisciplinar). Na seção 2.3, intitulada LA e ensino de línguas: crenças sobre a aprendizagem do inglês, serão abordadas algumas crenças limitantes que permeiam socialmente o ensino de língua inglesa na contemporaneidade.

2.1 Para início de conversa

Como ponto de ancoragem, para adotarmos uma forma de fazer ciência pautada não só na aplicação, mas sobretudo na reflexão de suas bases, é que consideramos válido destacar o modo como Moita Lopes (1996) sugeriu fazer pesquisa, pontuando características intrínsecas que revelam o espírito que embasam um conceito de LA. Contudo, é importante advertir que, anos depois o próprio autor repensa muito do que escreveu no início de sua jornada, demonstrando o caráter sempre movente da LA.

Por centrar-se primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem dentro e fora da escola, o autor elenca essa como característica primeira da área LA, uma vez que se tratar de pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais, pois focaliza os problemas de uso da linguagem enfrentados por participantes do discurso (leitores, escritores, falantes, ouvintes) em contexto social. Como segunda característica desse modo de fazer pesquisa, o foco recai na linguagem do ponto de vista processual, isso implica dizer que a perspectiva do usuário deve ser considerada no processo da interação linguística escrita ou oral. O terceiro ponto diz respeito ao conhecimento teórico advindo de várias disciplinas, portanto a pesquisa em LA é de natureza interdisciplinar (transdisciplinar, conforme Signori, 2006) e mediadora, na medida em que os subsídios teóricos para a reflexão de determinado problema ou solução não parte apenas da Linguística, mas de várias disciplinas.

Além de operar com a interdisciplinaridade e mediação, a pesquisa em LA envolve formulação teórica, ao passo que alarga o próprio conhecimento, além de colaborar com outras disciplinas, sendo esta a quarta maneira de construir saber científico. Sobre os métodos de fazer

LA, o autor diz utilizar métodos de investigação de modo a demonstrar relação de causa e efeito, centrando-se na análise do produto final (positivista) e considera a possibilidade de o método recair sobre processo de uso da linguagem (interpretativista) da mesma forma que outras áreas nas Ciências Sociais. Contudo, anos mais tarde, ele mesmo refuta esse ponto ao declarar sua posição antiobjetivista e antepositivista, afirmando que “não é possível basear-se em relação de causa e efeito, tendo em vista a complexidade das práticas em que vivemos” (Moita Lopes, 2011, p.21).

Portanto, de acordo com Moita Lopes (1996), ao se discutir o modo de fazer LA deve-se considerá-la a partir de sua natureza aplicada em Ciências Sociais, seu foco na linguagem do ponto de vista processual, sua natureza interdisciplinar e mediadora e seu envolvimento com a formulação teórica que utiliza métodos de investigação de base antiobjetivista e antipositivista.

As possibilidades de pesquisas nessa área podem ser variadas e em diferentes contextos, mas que não podem estar desvinculados das escolas, dos hospitais, das empresas, do mundo real, onde os dados para investigação são gerados e a interferência na realidade é uma possibilidade, procurando contribuir para sua melhoria. Rojo (2006) esclarece esse ponto reforçando o caráter social ao afirmar que a LA não busca a aplicação de teorias, muito menos a descrição de conceitos ou processos à luz de uma teoria, mas, de olhar para problemas com relevância social e que as respostas teóricas tragam ganho real as práticas sociais e seus participantes.

Assim, por romper as limitações de um conhecimento disciplinar, transfigurando-se em uma área mestiça, mais próxima do mundo real, a LA é considerada indisciplinar ou transgressiva (Moita Lopes, 2006), pois, expande-se para além da Linguística convencional para ouvir a voz a quem está à margem do processo de socialização, rompendo assim as fronteiras que separam os sujeitos de questões sociais (Pennycook, 2006). Dessa forma, na perspectiva de uma Linguística Aplicada transgressiva, a prática da pesquisa deve ser sempre movente para nos livrar de conhecimentos aprisionadores e essencializados. Pelo contrário, a autorreflexão política sobre nosso próprio conhecimento sem a pretensão de verdade absolutas, tendo a ética como elemento central, torna esse campo um espaço de desaprendizagem (Fabrício, 2006).

Fabrício (2006) questiona, assim como os demais, sobre a tradição da aplicação das teorias linguísticas, ao mesmo tempo que evidencia que a LA está se reinventando como área de não-verdades, baseada em relações disciplinares e transfronteiriças. Sendo assim, as verdades não são imutáveis, mas sim moventes, produzidas por agentes sociais e seus

posicionamentos no mundo. Essa dinamicidade nos permite desgarrar de conhecimentos aprisionados e especializados. A autora defende a autorreflexão política sobre as bases do nosso próprio conhecimento sem objetivar a verdades universais.

Do mesmo modo, sob roupagem transgressiva, Pennycook (2006) assinala que a partir dessa postura existe a intenção de transgredir não só política, também teoricamente, buscando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Essa perspectiva almeja atravessar fronteiras e quebrar regras. Para além disso, uma das metas estabelecidas é o posicionamento reflexivo sobre o que é o motivo de se atravessar.

Moita Lopes (2006), por seu turno, advoga por uma perspectiva indisciplinar, considerando a possibilidade de que pesquisas (como esta) contemplem outras histórias sobre a visão do próprio sujeito sobre sua aprendizagem, e mais, suas formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção as vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários dos sujeitos. Essa postura admite a mutabilidade teórica, bem como a transitoriedade de verdades, pois já não são absolutas. Isso é desconfortável para aqueles que buscam os limítrofes da LA e se conformam na aplicabilidade de modelos sagrados pela história do ensino de LE. Pelo contrário, ao assumir uma postura transgressiva, indisciplinar, a LA objetiva romper os padrões modelares de métodos consagrados que privilegiaram quem pode pagar para ter acesso ao ensino de língua materna, estrangeira ou franca.

Dessa forma, por esse espírito científico, são considerados como coautores no construto teórico da aprendizagem da competência da oralidade, os sujeitos estudantes e professores de escolas públicas, seus anseios e formas de interação com os outros, evidenciando na oralidade suas próprias formas de construir sentidos através da LI. E mais, uma LA envolve a necessidade de pensar diferente, politicar e problematizar o próprio conhecimento que produz, pois tem a ver com movimento, fluidez e mudança.

Sendo assim, entende-se por LA um campo indisciplinar, transdisciplinar, transgressivo, que reflete e propõe conhecimentos a fim de investigar e intervir no uso da linguagem como prática social, em contexto de aprendizagem reais, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos no uso. Com esse cenário, esta pesquisa busca romper com a tradição de mera aplicação de métodos consagrados ou aplicação de teorias linguísticas tatuadas no seio da tradicional ciência como verdades absolutas e inquestionáveis.

Todavia, o comprometimento com uma postura científica, em qualquer área, é passiva de tensões. Uma delas pode ser observada a partir de um panorama histórico. Abordaremos, a seguir esse caminho tensivo, mas de ruptura da obediência a uma área até a constituição da LA como ciência.

2.2 Da aplicação de Linguística à LA crítica/indisciplinar

A LA ainda é uma ciência ou um campo de conhecimento relativamente novo. Vários estudos foram realizados a partir do século XX para que fosse possível sua afirmação como área científica e suas perspectivas fossem desenvolvidas em várias direções. Constatase essa afirmação ao lembrarmos que o primeiro Congresso Internacional de Linguística Aplicada aconteceu em 1928 e, apenas 36 anos depois, a Associação Internacional de Linguística Aplicada se estruturava como primeiro evento da LA. Alguns decênios depois, a LA figurava como disciplina na Universidade de Michigan, desde o ano 1946, época da criação do Instituto de Língua Inglesa por Charles Fries e Robeet Lado (Celani, 1992). Nessa interim, os estudos eram produzidos com uma forte preocupação no ensino de línguas estrangeiras (Moita Lopes, 2011).

Sob a égide conservadora estruturalista da aplicação de uma disciplina-mãe, o que se chamava de LA até então, baseava-se nos conhecimentos da Linguística, servindo-a de fonte primeira onde deveria submeter-se ao crivo teórico, aplicação reducionista e unidirecional, sem que se considerassem os sujeitos envolvidos no processo investigativo. Contudo, de acordo com Moita Lopes (2006), o conhecimento que as pessoas têm sobre o fenômeno da linguagem é mais útil do que possa determinar uma pretensiosa teoria. Então, o que se entendia por LA até 1940 foi se distanciando do que se entende por aqueles que desbravam este campo nos dias de hoje.

Ao remontar as bases da construção do campo de ensino de línguas apoiadas na aplicação de teorias, Moita Lopes (2011) cita o compêndio de Jan Amos Comenius, *O Portão Destrancado das Línguas* (1632), para ilustrar que essa discussão vem de épocas imemoráveis e mais, o que se chama de LA atualmente nada tem a ver com a aplicação de teorias sobre o ensino de línguas. Essa prática perdurou por muito tempo e se desdobrava em duas formas de fazer LA: o uso teórico da Linguística para descrever línguas e o uso da Linguística para ensinar línguas.

A partir de 1940, pela necessidade de contato dos Estados Unidos, no contexto da Segunda Guerra Mundial, com aliados e inimigos falantes de outras línguas, percebe-se como a preocupação na elaboração de material ensino/aprendizagem de LE, mais especificamente do inglês, contribuiu para se pensar no modo de fazer LA. Desde então, e cada vez mais, a comunidade de simpatizantes por uma nova forma de pesquisar se reuniam para desbravar as potencialidades. A Europa, por exemplo, fundou no ano de 1964, na França, a *Association Internationel de Linguistique Appliquée* (AILA) e na Inglaterra a *British Association of Applied Linguistics* (BAAL) em 1966. Em 1957, já existia o “Departamento de Linguística Aplicada de

Edinburgh, de onde saíram Pit Corder, Widdowson, Davies, provavelmente três dos maiores linguistas aplicados de então e, cuja relevância é perceptível até hoje” (Moita Lopes, 2011, p. 13). Na América, em 1977, é fundada a *American Association of Applied Linguistics*. No Brasil, só em 1990 é que foi fundada a Associação Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

Nesse interstício, duas grandes viradas foram importantes para o estabelecimento da LA. A primeira quando se rompe o pensamento de obediência às teorias Linguística e a ocupação de outros contextos fora do ensino. Citando Widdowson (1979), Moita Lopes (2011, p. 15) descreve as bases para esta primeira virada no pensamento da LA:

[...] a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome. E, na verdade, perspicazmente, Widdowson, no mesmo capítulo, ainda afirma que ideias intuitivas e de senso comum sobre a linguagem podem ser muito mais úteis para o ensino de línguas, uma vez que o aprendiz e o analista operam sob condições de relevância diferentes: não há nenhuma razão para supor, então, que os linguistas tenham qualquer acesso privilegiado à realidade.

Depreende-se daí, o rompimento da subserviência à pureza de uma área, a libertação do caráter unidirecional e aplicacionista, enquanto abrem-se portas para outras áreas de conhecimentos. Outra observação importante dessa virada de chave de Widdowson está relacionada ao modelo que o analista aplicado deva utilizar, pois este deve observar a perspectiva do usuário.

A segunda virada ocorre quando abandona “[...] a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, inglês, embora ainda preponderante) e tradução” (Moita Lopes, 2011, p. 17). Ao se romper essas duas restrições, a LA inicia seu vislumbre por contextos cada vez mais variados (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica, entre outros), ensino e aprendizagem de língua materna, letramentos e de outras disciplinas do currículo (*idem*).

Fruto de 35 anos (1990 – 2025) de afirmação como área científica repleta de possibilidades e dos diferentes contextos em que a LA pode atuar, o 14º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), organizado pela ALAB, vem buscando refletir sobre linguagens, territórios, sujeitos, além de outros temas relevantes para a modernidade. Em 2025, o Congresso teve como objetivo visibilizar diferentes agenciamentos de linguagens, em articulação com corpos e territórios, que constituem modos contemporâneos de sobrevivência, resistência e reexistência ao colonialismo, às colonialidades, às desigualdades sociais, às injustiças epistêmicas e às violências de diversas ordens. Para tanto, o evento voltou-se àquelas vozes das comunidades tradicionais e de terreiro, povos afro-indígenas e movimentos sociais

das cidades, do campo, dos rios e das florestas, apagadas das grandes narrativas hegemônicas. Isso demonstra que a LA no Brasil vem cada vez mais se estabelecendo em áreas plurais, além do ensino de línguas.

No interior do estado do Maranhão, pesquisadores também têm se associado às discussões sobre a área da LA e buscam pensar o ensino de língua(s) a partir das mais modernas ideias sobre o ensino e demais práticas de linguagem. Nos últimos cinco anos, a LA vem se consolidando e ocupando espaço no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Bacabal, através do levantamento dos interesses de pesquisas dos professores do programa, listados no site institucional da Universidade, as potencialidades dentro e fora da sala de aula mostram-se promissoras, como se pode observar no quadro abaixo:

QUADRO 1: Pesquisas em LA desenvolvidas no PPGLB nos últimos cinco anos³

ANO	QUANTIDADE	PROFESSOR	TÍTULO DE PESQUISA
2025	-	-	-
2024	01	José Magno de Sousa Vieira	Do leitor interditado ao leitor interpretante: desenvolvimento de um dispositivo teórico-prático-analítico para a formação do leitor por meandros discursivos
	02	José Magno de Sousa Vieira	Consciência fonológica: estudo sobre tonicidade em língua materna a partir da teoria da otimalidade.
	03	Monica Fontenelle Carneiro	A influência da mídia (impressa/ online e redes sociais) na informação/desinformação da população no enfrentamento da covid-19 nos períodos pandêmico e pós-pandêmico: uma análise cognitivo-discursiva
2023	04	Monica Fontenelle Carneiro	A violência doméstica/familiar contra a mulher nos quadros pandêmico e pós-pandêmico da covid-19 no maranhão: uma análise da figuratividade presente no discurso da mídia e sua influência sobre as vítimas dessa violência
	05	Paulo da Silva Lima	Métodos de avaliação da produção textual na escola
	06	Rubenil da Silva Oliveira	Métodos de avaliação da produção textual na escola
2022	-	-	-
2021	07	José Antonio Vieira	Diversidades linguísticas e culturais em narrativas orais e escritas de comunidades tradicionais do Brasil, Argentina, Peru e Moçambique

³ O site não apresenta informações sobre resultados ou conclusão das pesquisas. Para mais informações acesse https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/pesquisa_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1465

	08	Lucélia de Sousa Almeida	Gêneros de texto na escola: a reescrita em foco
	09	Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro	Diversidades linguísticas e culturais em narrativas orais e escritas de comunidades tradicionais do Brasil, Argentina, Peru e Moçambique
	10	Paulo da Silva Lima	Gêneros de texto na escola: a reescrita em foco
2020	11	Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro	Práticas de leitura e escrita em comunidades quilombolas
	12	Monica Fontenelle Carneiro	Pandemia, violência e metáfora: conceptualização e produção de sentido à luz da metáfora conceptual/discursiva
	13	Monica Fontenelle Carneiro	Violência, esporte e metáfora na mídia: uma análise cognitivo-discursiva

Fonte: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/pesquisa_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1465

A partir desse levantamento, verificam-se diferentes contextos em que a LA desperta interesse no programa, como no exemplo da Professora Doutora Lucélia de Sousa Almeida, em 2021 (Gêneros de texto na escola: a reescrita em foco), que ao abraçar uma perspectiva em LA na reescrita dos gêneros textuais, vê na sala de aula um campo de atuação. Outro exemplo, agora considerando o contexto fora da sala de aula, temos o interesse de pesquisa da Professora Doutora Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro (Práticas de leitura e escrita em comunidades quilombolas, evidenciando o que se tem discutido ao logo desse percurso histórico), que mesmo evocando a escrita, também presente no outro exemplo, vislumbra um espaço quilombola como possibilidade. Além disso, a Língua Materna (LM) e a mídia são outras possibilidades desbravadas pelo programa.

Essas são apenas as pesquisas confessas com LA e listadas no site institucional do Programa. Elas exemplificam os rumos tomados pela área desde os anos de 1940. Apesar de ilustrarem um contexto atual dessa Ciência no interior do Estado do Maranhão, certamente mais pesquisas em LA foram e são desenvolvidas na instituição, por exemplo esta, que apresenta temática em ensino de língua inglesa em contraste com as pesquisas do PPGLB e sua preferência por LM.

Uma perspectiva demandada da LA, que acreditamos agregar valor na maneira de refletir e agir, é a perspectiva crítica, pois, segundo Mattos (2018, p. 30) “não se trata de método de ensino, mas, de uma maneira de ver o mundo”, “situada nas nossas práticas e experiências de vida e, por isso mesmo, é também corporificada e inescapável” (Idem. p. 31). Pennycook (2001) nos esclarece sobre o tema ao revelar um conceito complexo, indo além da adição de uma dimensão crítica à LA. Para o teórico, essa perspectiva é dinâmica e autônoma e se define

por um conjunto de preocupações fundamentais e se aplica a vários domínios da LA: Linguagem, discurso, alfabetização, tradução, planejamento, avaliação e ensino de línguas, este último, nossa área de interesse. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica no ensino de línguas pode abordar diversos temas como raça, classe, gênero e sexualidade. Sendo assim, a pesquisa de Monica Fontenelle Carneiro, junto PPGLB, que tem como título “A violência doméstica/familiar contra a mulher nos quadros pandêmico e pós-pandêmico da covid-19 no Maranhão: uma análise da figuratividade presente no discurso da mídia e sua influência sobre as vítimas dessa violência”, por denominar-se como pesquisa em LA e discutir questão da violência contra o gênero feminino, poderia materializar-se na perspectiva crítica à medida que refletisse sobre essa relação conflituosa.

Ainda, tratando-se sobre o ensino de línguas, citando alguns autores, Pennycook (2001), inclui a crítica às desigualdades na relação entre falante nativo e não-nativo ao exemplificar que:

Other authors take different configurations of power and inequality as their focus. For Janina Brutt-Griffler and Keiko Samimy (1999), for example, it is the inequalities in the relation between the constructs of the Native and Nonnative speaker that need to be addressed, a concern that has become a major topic of discussion in recent years (e.g., Liu, 1999). (Pennycook, 2001, p. 13)

A partir do exposto, percebemos a ligação estreita do exemplo com esta pesquisa, que pretende romper com o paradigma da não aprendizagem da oralidade em língua inglesa por estudantes de escolas públicas em detrimento da inalcançável fluência padrão do falante nativo. Por fim, aplicado ao domínio do ensino de línguas, o autor remete à perspectiva crítica a aplicação de princípios da pedagogia crítica. Como exemplo, o autor cita Walsh (1991) que, baseando-se numa tradição semelhante à freiriana de resolução de problemas, conceitua bilinguismo crítico como sendo a competência de não apenas falar duas línguas, mas, trata-se “de estar consciente dos contextos socioculturais, políticos e ideológicos nos quais as línguas (e, portanto, os falantes) estão posicionadas e funcionam, e dos múltiplos significados que são fomentados em cada uma delas”. (Walsh, 1991, *apud* Pennycook, 2001, p. 13). Portanto, a perspectiva crítica da LA, no tocante ao ensino de línguas, deve abordar relações sociais de classes, incluir críticas a essa relação desigual, abrangendo a relação falante não nativo e falante nativo e englobar a resolução de problemas seguindo princípios freirianos.

Como desdobramento, propomos neste trabalho a utilização da concepção crítica, na medida em que pensamos na oralidade no ensino de LI e resolução de problemas relacionados à não aprendizagem em escolas públicas, a partir das reflexões dos próprios

sujeitos. Assim como na perspectiva indisciplinar, a pesquisa recusa verdades absolutas e considera valorosa a perspectiva a partir dos sujeitos pesquisados. Logo, acreditamos que, movidos pela LA crítica (Pennycook, 2001 e 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 1996, 2006 e 2011), poderemos aproximar-nos com maior fidelidade dos sujeitos e seus conhecimentos sobre a oralidade em LI.

2.3 LA e ensino de línguas: crenças sobre a aprendizagem do inglês

*“Se farinha fosse americana, mandioca importada
Banquete de bacana era farinhada”
(Nóis é Jeca mais é Jóia - Juraildes da Cruz)*

Apesar do caminho percorrido pela LA como um campo epistemológico, ainda hoje, circula entre as diferentes discussões das teorias da linguagem um conceito restritivo de pertencimento da língua a um território, tendo como proprietário legítimo um falante nativo. Segundo essa ideologia, as barreiras comunicativas que aprisionavam conhecimentos a determinado território são rompidas pela globalização, bastando que se absorva a cultura e que se imite o falar do nativo. Pelo desdobramento desse discurso, se potencializa a estima do aprendizado de outro idioma, aos moldes do falante nativo.

Contudo, é possível relacionarmos a equivocidade desse discurso nos versos da música em epígrafe, ao colocar como evidente a posição irônica de um sujeito, que através da utilização da forma verbal no pretérito imperfeito do subjuntivo (*fosse*) marca seu discurso na oposição de pertencimento daqui e o de fora, colocando em evidência sua crítica ao mito de que quando vem de fora, da América (Estados Unidos da América), é mais valorizado. Fica bem marcado, através dos versos, a crítica a ideia de que as coisas que vêm de outro lugar, de fora, quando adentra em sua terra, recebe maior valor. Do mesmo modo, alguns mitos e ideias sobre ensino e aprendizagem de LI perpetuam-se a partir de muitas metáforas que ouvimos constantemente de alunos e professores.

Como visto, Moita Lopes (2011) ao descrever um percurso da LA, que em suas origens estimava pelo ensino da gramática e tradução de línguas, reforçava muitos mitos de língua como pertencente a um falante nativo. Rajagopalan (2019) discute alguns conceitos encapsuladores nas teorias da linguagem, descrevendo mudanças durante a história que impactam na construção de metáforas e na forma como vemos a língua hoje.

Um dos conceitos está relacionado à visão da linguagem como ciência natural. A partir desse ponto de vista, difunde-se a crença de que, sendo uma ciência completa, a Linguística seria destinada a produzir verdades universais, válidas para todos os tempos e lugares (Rajagopalan, 2019). Além dessa, outras metáforas sobre a linguagem vieram da evolução da ciência e do conhecimento da Química e Física. Assim como nessas áreas, língua era tido ou pretendia-se que fosse como sistema puro. Ainda de acordo com o teórico, existe um mito persistente na teorização sobre a linguagem: seria a existência de uma língua comum à comunicação entre duas pessoas. O autor adverte que nesse afã, esquecemos que a linguagem, mesmo sendo constitutiva da natureza humana, está longe de um produto pronto e acabado, mas, é um produto social, assim como refletir sobre ela também é. O autor conclui que:

What makes it possible for two persons to engage in a fruitful dialogue with each other is a willingness to do so, being favourably disposed to the idea of establishing a working rapport with each other, rather than their sharing a common language code beforehand. In other words, language is not the cause; it is the consequence. (Rajagopalan, 2019, p. 6)

Por esse viés, em que o foco recai não sobre o código, mas sobre a disposição entre os indivíduos na interação comunicativa, o autor aproveita para apresentar mitos encapsulantes (territorialidade, propriedade e legitimidade) que frustram a comunicação entre esses indivíduos. Rajagopalan (2019) ilustra que territorialidade remete a associação da língua como pertencentes a uma país, assim, propriedade alude à ideia de que, quando o falante nativo tem domínio sobre uma determinada língua, então, teria ele (ou apenas os falantes com sotaques nativos) legitimidade para falar aquela língua.

Do mesmo que Rajagopalan (2019), Kubota (2019) situa o ensino de línguas num espaço político e ideológico, revelando que certas crenças em torno da língua, dos falantes, das culturas e do ensino e a aprendizagem são produzidas e reproduzidas na sociedade. A autora, descreve dez mitos decorrentes de efeitos nacionalistas, colonialistas e neoliberalistas.

De acordo com Kubota (2019), sob o viés nacionalista os mitos que se perpetuam são da ordem das variedades legítimas, modelo do falante nativo e mito do aprendiz ideal. No mito das variedades legítimas, se acredita numa variedade da língua mais aceitável para uso escrito e oral, ou seja, um inglês padronizado. A autora atribui a persistência desse mito nacional às restrições impostas pela avaliação da linguagem, convenções fixas para escrita formal e influência da mídia. O mito do modelo do falante nativo, consequentemente de um aprendiz ideal, revela-se na preferência por professores nativos. Essa ideologia é bastante difundida em escolas e centros particulares de línguas ao exporem seus professores nativos como diferencial

de ensino. Logo, o sucesso da aprendizagem seria alcançado pelo aprendiz naquelas instituições. Este, por sua vez, sendo um aprendiz ideal, distinguem-se por possuírem capital cultural diferenciado e, portanto, mais propício a aprendizagem. Como consequência, o aprendiz obteria capital econômico (melhores empregos) e seriam dignos de prestígio com status social mais elevado (capital social).

O viés colonialista é composto pelas crenças do eurocentrismo e americanismo, essencialismo cultural e branquitude. O eurocentrismo e americanismo se manifestam na crença de que o inglês legítimo seria de origem britânica ou americana e que o professor legítimo para ensinar a língua deveria ser falante nativo branco. Esse mito entrelaça-se com o da branquitude, segundo o qual, falantes do inglês padronizado seriam pessoas brancas. Por essa ótica, professores de inglês não-brancos nativos ou não nativos seriam inferiores. Para Kubota (2019) essa ideologia está enraizada na vida cotidiana, mas é pouco percebida ou discutida. O essencialismo cultural é uma crença frequentemente entendida como uma cultura sendo distinta, com uma história e características únicas, e, portanto, homogênea e resistente a mudanças. Para combater essa crença, é necessário que professores e alunos apoiem as diferenças culturais de maneira crítica, para que não caiam na cilada do essencialismo cultural, que pode levar a estereótipos culturais e microagressões raciais.

A partir de crenças neoliberalista, os mitos do inglês são muitos, como língua internacional, da competência linguística para o sucesso econômico, do quanto mais cedo melhor e pedagogia monolíngue. Esse e outros ganham destaque nos discursos e ideias sobre a o ensino de LI no Brasil. Sem dúvidas, o inglês ganhou visibilidade mundial e seu ensino em contexto formal e informal vem ganhando cada vez mais espaços. Contudo, a crença desse idioma como universal para a comunicação internacional perde escopo à medida que a autora sugere que professores reconheçam o multilinguismo na sociedade e que estejam dispostos a aprender e usar idiomas além do inglês. Além disso, alunos devem ser incentivados a utilizarem os múltiplos recursos linguísticos e não linguísticos disponíveis como repertórios para realizar tarefas comunicativas.

O mito da competência linguística para o sucesso econômico tornou-se justificativa para a aprendizagem do inglês, pois, acredita-se que adquirir proficiência na língua inglesa seja essencial para o sucesso econômico individual e nacional. Outro mito relacionado ao aprendizado do inglês consiste no pensamento de que quanto mais cedo iniciar, melhor para se abrir portas para o futuro. Essa ideologia neoliberalista não garante exclusividade de fluência para uma menor faixa etária, pelo contrário, crianças, adolescentes e jovens podem adquirir fluência, importando a quantidade cumulativa de exposição do aprendiz à língua. Por fim, o

mito da pedagogia monolíngue está ancorado na ideia de que inglês deve ser ensinado em inglês. Contudo, o uso pedagógico monolíngue não garante fluência na língua alvo, segundo Kubota (2019). Para a autora, tanto em contexto de ensino do inglês com segunda língua ou LE, os resultados são céticos quanto ao monolingüismo por não anularem os resultados de uma pedagogia bilingue em que a multicompetência do uso de dois idiomas seja considerada.

Ao discutir as metáforas em que se ancoram a linguagem e os mitos provenientes do prestígio do inglês, é possível depreender dos pensamentos de Rajagopalan (2019) e Kubota (2019) um apontamento para a urgência de repensar a linguagem não como sistema fixo, mas como ação situada, atravessada por relações de poder, exigindo uma linguística e uma educação linguística comprometidas com justiça social.

As reflexões sobre esses mitos, a partir dos dois autores, importam na medida em que o ensino de língua inglesa necessita de um novo olhar, mais crítico e menos preso a velhas ideias, assim como é a LA, transgressiva, crítica e insdisciplinar. Enquanto Kubota (2019) fala da importância de valorizar todos os recursos linguísticos que uma pessoa tem, mesmo que não sejam “inglês perfeito”, Rajagopalan (2019) sugere que foquemos no “*languaging*”, o uso ativo e criativo da língua para se conectar com outros. Para uma pesquisa de ILF, a lição é clara: precisamos desconstruir os mitos que cercam o idioma e celebrar a diversidade e a praticidade com que ele é usado de verdade no mundo, ou seja, colocar a comunicação real entre as pessoas no centro, e não a gramática ou um sotaque idealizado.

Logo, a partir das palavras de Kubota (2019), professores, alunos e instituições são convidados a refletirem sobre suas próprias crenças ao afirmar que:

Multiples beliefs and assumptions held by teachers, learners, parents and institutions ultimately influence the ways our learners interact with people from diverse linguistic and cultural backgrounds. Critical appraisals of these beliefs will engender an anti-racist, anti-essentialist, anti-Euro- and US-centric, and anti-reductionist worldview. It will also foster attitudes to affirm diversity and value empirical knowledge. Teachers are encouraged to make informed judgments by constantly questioning assumptions, understanding contextual meanings, and reflecting on their own biases.” (Kubota, 2019, p. 360)

Assim como os versos em epígrafe fazem refletir sobre a valorização do que vem da América (mas poderia ser da Europa), idealizando algo de fora, a reflexão a partir das palavras da autora conclama professores e alunos a refletirem sobre a construção de mitos e preconceitos, mais do que isso, romper essas representações equivocadas.

3 A ORALIDADE, O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este capítulo tem como objetivo problematizar o ensino de língua inglesa, sobretudo no desenvolvimento da oralidade em escolas públicas brasileiras, identificando desafios decorrentes das orientações de documentos oficiais. Para isso, na primeira seção - Um percurso até a BNCC - descreveremos uma trajetória percorrida pela LI na escola pública brasileira até sua aclamação como língua franca, bem como os métodos utilizados para seu ensino em diferentes contextos. Na segunda seção, Língua inglesa como língua franca, conceituamos e caracterizamos o ILF. Na seção 3.3, pontuamos os desafios do ensino de língua inglesa na escola pública brasileira. Na última seção deste capítulo, a partir da descrição da BNCC (Brasil, 2018) sobre as habilidades em LI (Leitura, escrita, escuta, fala e conhecimentos linguísticos), refletimos os furos que revelam a preferência a uma habilidade em detrimento de outras “esquecidas”.

3.1 Um percurso até a BNCC

A linguagem é um dos instrumentos mais importantes para a humanidade. Existem várias concepções a respeito dela e não há consenso sobre a matéria, contudo, três delas são bem evidentes e devem estar claras para um professor de LI. As concepções mais aceitas no contexto do estudo da linguagem são: Expressão do pensamento (relação direta entre linguagem e pensamento), instrumento de comunicação (emissor e receptor devem conhecer o mesmo código) e processo de interação (significados entre interlocutores em um contexto sócio-histórico e ideológico). À medida que um professor admite certa concepção de linguagem, molda-se à abordagem metodológica em sala de aula.

Em alguns documentos norteadores educacionais (Por exemplo: o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (Maranhão, 2019) e a BNCC (Brasil, 2018)), percebe-se o direcionamento para a concepção de linguagem como interação. Nessa perspectiva, vislumbra-se para a educação básica uma concepção de linguagem enunciativa e discursiva, “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Como se chegou a essa concepção dependeu do caminho percorrido pelo ensino de LI no contexto educacional brasileiro e sua presença nos documentos oficiais atuais buscaram uma narrativa de construção democrática.

Contudo, os equívocos dessa narrativa são passíveis de questionamentos pela percepção do imperialismo vivenciado há muito tempo pelo Brasil.

Desde a nossa colonização, por volta de 1500, o Brasil vem sofrendo imposições de aprendizagem de uma outra língua. De início, os vários dialetos falados aqui, principalmente o tupi, sofreram com a obrigatoriedade da língua portuguesa, imposta pelos colonizadores, amparados pela missão catequética jesuítica. Por outro lado, a relação (comercial) da Inglaterra com Portugal e o apoio à transferência de status de colônia para reinado (1808) favoreceram a participação dos ingleses nas primeiras obras de industrialização nestas terras, com isso, “a língua inglesa figurou-se em uma essencialidade para aqueles que queriam trabalhar no comércio e fábricas inglesas no Brasil” (Costa Leite, 2018, p.9).

Costa Leite (2018), no livro “*Yes, Vamos Correr para ‘Dominar’ a Língua: como a língua inglesa é representada em textos midiáticos*”, traça, no primeiro capítulo, uma trajetória histórica da carga horária da LI no Brasil, marcada por instabilidade, descontinuidades e falta de prioridade. Guimarães (*apud* Oliveira, 2009, p. 25) relata que o empenho pelo ensino começou no século XIX, impulsionado pelo comércio com a Inglaterra. Com tradição no ensino de línguas clássicas, o Método Gramática-Tradução privilegiava a tradução de textos e o estudo da gramática. O objetivo era instruir os estudantes para a comunicação oral e escrita, revelando as necessidades comerciais da época. Essa perspectiva predominou nos séculos XVIII e XIX no ensino de língua inglesa.

Para Costa Leite (2018, p.22), “o ensino oficial de língua estrangeira teve início em 1837, com a criação do colégio D. Pedro II”. Contudo, a Reforma Benjamim Constant, em 1889, excluía do currículo obrigatório língua inglesa, juntamente com a francesa e a italiana, voltando a ser optativas somente em 1892, por intermédio do ministro Amaro Cavalcanti. Como se vê, naquelas cinco décadas, houve instabilidade na inclusão da língua inglesa através dos documentos oficiais. Ainda é possível afirmar que, naquele século (XIX), a LI começou a ser introduzida nos currículos, mas de forma restrita e voltada às elites, com poucas aulas e caráter complementar em relação ao latim e ao francês, que tinham maior prestígio. Já no início do século XX, a carga horária de inglês era reduzida e variava bastante, pois dependia das reformas educacionais da época. Durante aqueles dois séculos, o Brasil, a partir da ação do governo, realizou intervenções no currículo escolar de inglês. O foco na literatura, na comunicação oral e na escrita foi intervalado. Métodos como o direto, que focava o uso da língua inglesa nas aulas e a leitura de obras literárias, foram aplicados. O método direto destaca a comunicação oral e o mergulho na língua-alvo desde as primeiras aulas, rechaçando o uso da língua materna. Nesse mesmo contexto, o ensino continuava centrado na tradução e leitura, sem foco comunicativo.

Foi a partir da Reforma Capanema (1942) que o inglês se tornou obrigatório na escola secundária, mas com carga horária pequena, sendo ministrado apenas algumas horas semanais (Costa Leite, 2018), em contrapartida, o francês ocupava posição privilegiada no currículo secundário. Nesse momento, o ensino de língua inglesa tinha como alvo a estrutura do inglês americano, devido os EUA despontarem como potência mundial e permear com sua cultura em terras brasileiras. O Método Audiovisual se popularizou, alavancado pela maior presença de alguns recursos tecnológicos audiovisuais como filmes, vídeos e gravações que auxiliavam no ensino e na aprendizagem de línguas. Costa Leite (2018) evidencia que, durante a ditadura militar, por meio da Lei 5.692/1971, o ensino de línguas estrangeiras se tornou optativo, o que contribuiu para a redução da carga horária e para a marginalização da LI na escola pública.

Na década de 1980, a língua estrangeira moderna voltou a ser obrigatória no currículo, mas a lei não definiu a carga horária mínima, deixando a decisão a cargo das redes de ensino e escolas. Os PCNLE (Brasil, 1998) recomendavam fatores (históricos, comunidades locais e tradição) a serem considerados no momento da escolha dessa inclusão, além de recomendarem uma prática voltada para a leitura em detrimento da oralidade. Segundo Costa Leite (2018), isso gerou uma grande desigualdade: em muitas escolas públicas, a carga foi restrita a uma ou duas aulas semanais. Na atualidade, a BNCC (Brasil, 2018) é o documento oficial normatizado e definido pela LDB (Brasil, 1996). A BNCC determina o inglês como obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental, mas ainda com carga horária reduzida (em média, 1 aula por semana), o que limita as possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

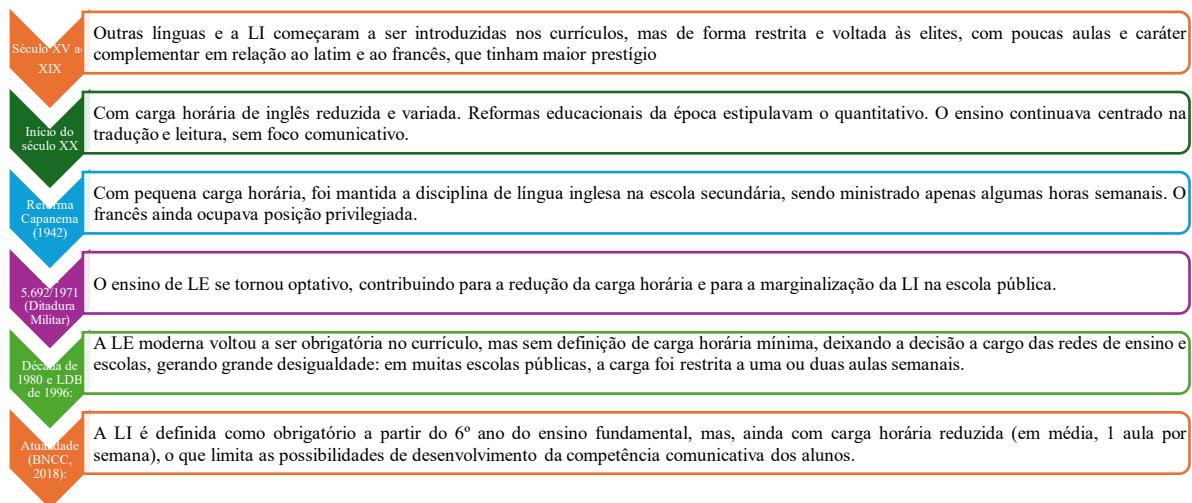
Permitindo a abertura para diferentes possibilidades, buscando ser referencial para a discussão e tomada de decisão sobre o ensino de LE nas escolas brasileiras, os PCNLE (Brasil, 1998, p.18) consideram que “a aprendizagem de outro idioma é direito de todo cidadão”. Compondo o dispositivo legal, o Artigo 26, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), com o objetivo de situar o Brasil no contexto do ensino de LE, tornou a língua inglesa obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. Colaborando para essa ótica, Oliveira (2009, p. 27) afirma que “o aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de LE no Brasil”.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 241) orienta ações pedagógicas em “uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”, indo além do desenvolvimento cognitivo dos educandos,

caracterizando assim a língua inglesa como língua franca, diferente dos outros documentos oficiais em que não se considerava esta língua como pertencente ao mundo. De acordo com Siqueira (2025) esse termo caiu de paraquedas justamente por não figurar em outras orientações governamentais. Essa lacuna e a histórica carga horária insípida desafiam professores na observância dos documentos oficiais quanto ao ensino de LI.

A partir de uma perspectiva histórica, é possível perceber que a função e carga horária do ensino de LI variou ao longo do tempo, de acordo com fatores políticos, econômicos e educacionais. Para ilustrar a trajetória do ensino de língua inglesa e as políticas educacionais voltadas para seu ensino, apresentamos um infográfico que ilustra de maneira sintética essas informações:

IMAGEM 1: Percurso da Língua Inglesa até a BNCC



Fonte: Baseada em Costa Leite (2018)

Nesse caminho, de acordo com Costa Leite (2018), em todas as reformas, o inglês foi mantido em posição secundária e, a ausência de políticas que assegurem tempo pedagógico suficiente continua sendo uma das principais razões do fracasso da disciplina nas escolas públicas. Na contemporaneidade, multiplicam-se centros de ensino de línguas privados utilizando metodologias à gosto do cliente, evidenciando o fracasso histórico do ensino escolar público. Nesse percurso, mesmo se apegando a objetivos além de sua realidade, a maioria dos sujeitos aprendizes da escola pública ficam à margem da idealização de aprendizagem de LI. Ao que parece, apesar da recomendação dos documentos norteadores educacionais, o sucesso da aprendizagem em LI, bem como a autonomia de escolha segundo os objetivos do sujeito, estão fora dos muros da escola pública e desconexa com a concepção sócio-interativa de linguagem. A aplicação de teorias descontextualizadas e disciplinares permeiam e cerceiam

professores e estudantes a desacreditarem na possibilidade de comunicação e construção de sentidos em outra língua diferente da materna. Essas questões levantadas perpetuam o discurso e hegemonizam um imaginário de fluência americana ou britânica.

A despeito da posição marginal da LI no currículo obrigatório, bem como da inconstância de carga horária suficiente, acreditamos que a aprendizagem nesse idioma possibilita ao estudante perceber a si mesmo como participante do mundo atual. Então, o ensino dessa língua deve considerar a participação e interação discursiva de quem aprende, em outras palavras, deve despertar a capacidade de comprometer-se e envolver outros no discurso, de modo a poder interagir no mundo a sua volta. Para isso, o professor e o estudante devem dispor de tempo suficiente para desenvolver ações pedagógicas no ensino e aprendizagem de LI, fato desprezado por documentos oficiais ao longo da trajetória mostrada.

Não obstante a isso, a partir da visão do documento oficial atual, BNCC (Brasil 2018), o aluno vive em constante sintonia com a globalização através das redes sociais, músicas, vídeos, entre outros meios, estando em contato direta e indiretamente com outras línguas fora do ambiente escolar. No entanto, é apenas no 6º ano que acontece o primeiro contato escolar para muitos dos estudantes do ensino público com a língua inglesa, levando-os a descobrir uma nova percepção da linguagem. Nesse sentido, segundo a BNCC:

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (Brasil, 2018, p. 41).

Por essa ótica, o caráter formativo desempenhado pela aprendizagem da língua inglesa na perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, a dimensão pedagógica e política estão intimamente juntas. Para tanto, a BNCC (Brasil, 2018) descreve cinco eixos no intuito de enriquecer os processos pedagógicos e, consequentemente, a aprendizagem. Eles são nomeados de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Cada eixo foi estruturado para a efetivação de uma aprendizagem adequada aos elementos linguísticos como prática social e profissional. Nessa perspectiva, o ensino de habilidades é realizado mediante a exposição de vários tipos de textos e motiva nos alunos a percepção de ir além da decodificação de palavras, pois, existem tantos gêneros do discurso quanto o homem

necessita se comunicar. Então, diante do exposto, para os documentos norteadores, quais os gêneros adequados ao ensino de língua inglesa?

A BNCC (Brasil, 2018) objetiva promover uma educação de qualidade, unificando saberes básicos, mas necessários, traça diretrizes para a construção de aprendizagem a partir da aquisição de diferentes capacidades durante o percurso do estudante. Porém, a defesa desse objetivo pelo documento oficial não garante efetiva participação dos sujeitos aprendizes em contextos de comunicação, como já apresentado. Os desafios enfrentados pelo ensino de LI na escola pública distanciam o pretendido pela BNCC (Brasil, 2018) da vivência real do aluno, reproduzindo desigualdades, fortalecendo imaginários de fluência (americana ou britânica) e consequentemente, favorecendo a criação de centros de ensino de línguas (desde 1808). É nessa perspectiva que se aventa o uso de variados gêneros e as tecnologias nas salas de aula.

3.2 Língua inglesa como língua franca

A relação da escola pública com o ensino da LI tem enfrentado desafios que perpetuam discursos de eficiência das escolas particulares e dos institutos de línguas. Elucidar as implicações do conceito de ILF é importante para “posicionar o indivíduo social, cultural e individualmente em sua relação com a língua de maneiras diversas. Além disso, o modo como a língua é representada modifica a maneira de ensiná-la e aprendê-la” (Costa Leite, 2018, p. 45). Partindo dessa premissa, nesta seção conceituaremos o termo ILF, bem como, explanaremos as implicações desse posicionamento. Ao final, apresentaremos sete princípios sugeridos por Kiczkowiak (2019), principalmente para a elaboração de materiais didáticos, mas que pensamos ser um ponto de vista importante para que pesquisadores, professores e alunos superem narrativas idealizantes do inglês nativo e rompam desafios limitantes da aprendizagem da língua inglesa.

O percurso trilhado pelo ensino de LI na escola pública, através dos documentos oficiais brasileiros até a BNCC (Brasil, 2018), marca a tentativa de alinhamento com o discurso da contemporaneidade global, abdicando (em tese) da visão de ensino utilitário, gramatical e descontextualizado, para sugerir esforços nas ações pedagógicas para um inglês como língua desterritorializada. Sendo assim, o status de língua franca adquirida pelo inglês na atualidade, tem orientado ações pedagógicas por documentos oficiais no contexto das escolas públicas brasileiras, visando ampliar sua atuação e aplicabilidade tanto no viés escrito, quanto para a oralidade.

Contudo, ao analisar as orientações do documento norteador quanto a perspectiva do ILF, Siqueira (2025) fala sobre a sensação do termo ter “caído de paraquedas” por não figurarem em documentos anteriores e, mesmo com perspectivas mudanças no quadro de ensino instrumental da língua, as lógicas neoliberais permanecem. O autor aponta para a necessidade de “compreender que o ILF possuir um conceito plural, um fenômeno intercultural por natureza, cuja parte significativa das interações em que a língua aparece ocorre numa grande variedade de comunidades de prática, sejam presenciais ou, nos tempos atuais, principalmente, virtuais” (Siqueira, 2025, p. 217 – 218). Esse conceito é produtivo para qualquer pesquisa que busque a compreensão de seu uso pedagógico em instituições de ensino.

É conveniente frisarmos que o comércio, a relação entre os países e a comunicação fluida desterritorializada são importantes fatores de influência para a qualificação de uma língua como franca. Desta maneira, o latim e a língua francesa já ocuparam este lugar, uma vez que cada período da história e seus acontecimentos, designou-os como de importância internacional e não pertencentes a uma fronteira. Por sua importância mundial, “a língua inglesa, na qualidade de língua internacional, recebe várias denominações: língua franca, língua global, língua mundial ou mesmo *World English*” (Costa Leite, 2018, p. 47). Assumindo esses status, os termos “segunda língua”, “língua estrangeira”, “língua adicional”, já não bastam para caracterizá-la pelos falantes, inclusive nós brasileiros, que buscamos tecer e interagir com discursos globais. Para Jordão (2014, p.34), “a terminologia adotada, [...], é bastante variada e se sobrepõe com frequência; com isso, também os sentidos pressupostos e gerados por cada uma por vezes coincidem, outras vezes divergem sobremaneira”. Essa visão chama a atenção para a necessidade de se conhecer as implicações de cada terminologia, sobretudo, da ILF, objetivo desta seção.

Antes de definirmos língua franca, como forma de distinção conceitual, esclareceremos alguns termos relacionados acima. Costa Leite (2018, p; 45), ao elucidar as especificações ao redor daquelas expressões, afirma que existe justaposição na definição de língua materna e primeira língua, conceituando a primeira como “aquela que aprendemos no meio em que nascemos e da qual fazemos uso diariamente com propósitos de comunicação para sobrevivência e não só para integração social”. Já para o termo segunda língua, a autora defende que sua aquisição tem fins comunicativos, sendo ela utilizada diariamente em situação de socialização e integração por uma comunidade linguística. A autora sustenta que o termo língua estrangeira difere do termo anterior (segunda língua) por não objetivar uma pertença social, mas almejada como uma forma de expandir conhecimento e lazer, sendo adquirida em espaços distantes fisicamente de onde ela é falada na qualidade de língua materna, ou seja, seu ensino

se dá através de instituições formais públicas ou particulares. A autora tece críticas ao ensino da língua inglesa como LE, pois, por conceberem-na como propriedade de um território, pertencente a um dono, existe a idealização da forma de falar e da aquisição de fluência, frustrando, muitas vezes, o aprendiz por não atingirem uma língua idealizada (Costa Leite, 2018). Neste sentido, Jordão (2014) esclarece as implicações de uma perspectiva do inglês como LE ao afirmar que ela se constrói como elemento de contraposição a ILF. Claramente, um ensino que tenha a LE como perspectiva é idealizante de um inglês nativo fluente.

Buscando analisar o conceito de ILF, Duboc (2019) alerta, de antemão, que ele é polêmico e polissêmico. A autora compara o vocábulo com aqueles que “carregam o fardo do passado, como se tivesse sido duramente exposto a um ferro de marcar gado, sempre às voltas com seu ‘sentido primeiro’ após novos escrutínios e expansões teóricas” (Duboc, 2019, p.11). Porém, a intenção da autora não é apenas tomar partido na dicotômica relação conceitual, mas evidenciar as teias de sentidos ora ingenuamente romantizado, ora tendente a um entendimento político.

Numa tentativa de definir esse termo, Jenkins (2006, citada por Duboc, 2019, p.12), conceitua-o como “língua de contato entre falantes cujas primeiras línguas diferiam”. Esse conceito simplista encapsula-o como sistema adquirido adicionalmente para fim de comunicação entre falantes que não compartilham a primeira língua, fomentando pesquisas descritivas da língua e homogeneizando-a como variante. Duboc (2019) aponta que esse conceito recebeu duras críticas a partir dos anos 80, por priorizar a forma em detrimento da função, deixando o discurso projetado pelos sujeitos de fora dessa reflexão. Esse conceito nutriu, durante muito tempo, as perspectivas de ensino e aprendizagem de língua franca.

Para Friedrich & Matsuda (2010, *apud* Jordão, 2014, p. 16), “as funções do inglês a que se refere o termo ILF são fluidas demais e não podem ser capturadas pela noção de variante”, portanto, ILF não deve ser definido como variável, mas, como função da língua inglesa no contexto global. Por essa perspectiva, a ênfase é dada a fluidez a partir do uso em diferentes comunidades de prática, não como uma mera variação, mas como não pertencente a um nativo, outrora idealizado como o dono da língua. Uma língua franca seria propriedade de todos que a utilizam como meio de comunicação em uma situação multilíngue, uma língua desenraizada, sem território definido, desapropriada, porém, pertencentes a todos (Costa Leite, 2018). Na tentativa de atualizar-se diante das recentes teorizações sobre linguagem, mobilidade e translinguismo, Jenkins (2015, citada por Duboc, 2019) aprofundou sua visão sobre o termo, passando a comungar das definições acima. Nessa discussão, Costa Leite (2018, p. 47) corrobora para um rompimento simplista do termo ao afirmar que:

Os falantes utilizariam a língua franca para atuar na sociedade, a fim de conhecer novos povos, novos locais, novas culturas, mas não mais somente como um receptáculo da cultura do outro e muito menos como um espelho do nativo. Há uma troca cultural de modo que a língua franca é modificada a partir de elementos identitários e culturais do sujeito que é constituído e a constitui. Desse modo, surge a língua inglesa com sotaque brasileiro e a língua inglesa com sotaque chinês, entre outras, haja vista que ela é reinventada, ressignificada, reinterpretada localmente.

Essa visão atualiza e aprofunda politicamente o conceito de ILF ao projetar ao sujeito o poder de atuação na sociedade global através dessa língua, interagindo de maneira não espelhada ou idealizada, mas reinventando-a na medida que acrescenta seu sotaque, sua identidade, seus discursos, entre outras características. Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem, os conceitos e acepções arraigadas de culturas e pronúncias de alto prestígio (americana ou britânica) devem ser desconstruídas frente a natural postura desterritorializante do ILF (Siqueira e Barros, 2013).

Adentramos em uma discussão pertinente para nos questionarmos: Além das características conceituais já mencionadas, quais fundamentos são importantes para o ensino de ILF? Pensamos ser relevante os princípios apresentados por Kiczkowiak (2019) que, analisando materiais voltados para o ensino de língua inglesa, nos apresenta sete práticas e princípios voltados para escritores de materiais em *Língua Franca Core* (LFC), mas sobretudo para a prática de professores em atividade, que, por sua vez, podem utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem de ILF, recaindo assim em nosso foco de interesse. O autor indica que uma prática comprometida com as características básicas de uma língua franca deve permitir:

- Inteligibilidade em vez de proximidade de “falante nativo”;
- Usuários bem-sucedidos de ILF, em vez de “falantes nativos”;
- Uso autêntico do ILF em vez de corporações de “falantes nativos”;
- Habilidades comunicativas interculturais ao invés de modelos culturais fixos;
- Habilidades comunicativas em vez de correção “como um nativo”;
- Uso Multilíngue do ILF em vez do uso monolíngue de “falante nativo”;
- Conscientização dos alunos.

Para o primeiro princípio, Inteligibilidade em vez de proximidade de “falante nativo”, o autor desvincula a inteligibilidade em ILF à fala com sotaque nativo padrão, abrindo oportunidade para se articularem características fonéticas e fonológicas básicas de uma língua franca. Ele exemplifica um conjunto de características (linguísticas) que são recorrentes em

contexto do ILF e que fazem com que o falante pareça mais inteligível, como: consoantes (excluindo os fricativos interdentais <th>), agrupamentos de consoantes, a distinção entre vogais longas e curtas (não em termos de qualidade da vogal, mas de seu comprimento) (Kiczkowiak, 2019), além de outras situações. O autor esclarece que esforçar-se em pronúncias corretas ou incorretas, tendo como padrão um falante nativo, podem levar a mal-entendidos muito mais que contribuir para a compreensão, mas, as características básicas de uma LFC devem prevalecer para se ter inteligibilidade de uso da fala.

O segundo princípio proposto pelo autor, Usuários bem-sucedidos de ILF em vez de “falantes nativos”, incentiva os professores a mostrarem para seus alunos de ILF exatamente o oposto de espelharem-se nos (muitos) exemplos de falantes nativos propostos pelos materiais didáticos, pois eles podem se apropriar e moldar o inglês, refletindo sobre a natureza das características básicas de uma língua franca (Kiczkowiak, 2019). O teórico acrescenta que isso poderia ser um passo importante para enfrentar alguns dos discursos que apoiam e normalizam o nativismo e, ainda, devido a existência de maioria dos não nativos em comparação com os falantes nativos, esta abordagem poderia preparar melhor os alunos para usar o inglês fora da sala de aula, fornecendo-lhes exemplos de interações autênticas em ILF (Kiczkowiak, 2019). Por este princípio, uma ILF será tão mais efetiva, quanto mais conscientes seus usuários forem para distanciarem-se do falar nativo imposto nos materiais didáticos, somando maior capacidade de comunicação do aluno fora do contexto de sala de aula.

Ao discutir o Uso autêntico do ILF em vez de corporações de “falantes nativos” como terceiro princípio, Kiczkowiak (2019) levanta a questão sobre o predomínio de uso modelos exclusivamente de falantes nativos britânicos ou americanos nos materiais didáticos, ignorando o fato do inglês ser utilizado principalmente por falantes provenientes de outros países e, de certa forma, falhando em fornecer exemplos autênticos. O autor aconselha usar tanto *corpora* de falantes nativos quanto de ILF em conjunto, por exemplo, para chamar a atenção para as semelhanças e diferenças entre eles.

No quarto princípio, Habilidades comunicativas interculturais ao invés de modelos culturais fixos, orienta que:

Indeed, since our learners are very likely to use English in multilingual and multicultural ELF contexts, it is vital that they are not only presented with a variety of different cultures, but more importantly encouraged to think about culture not as static and fixed, but as fluid and changeable.” (Kiczkowiak, 2019, p. 6.).

Em outras palavras, alunos (também professores) devem ser desencorajados a perpetuarem uma representação da cultura americana ou britânica, pelo contrário, eles devem

ter claras as diferentes representações estereotipadas de sua própria cultura com a realidade, desenvolvendo assim, habilidades comunicativas interculturais a partir de sua própria fala.

No princípio das habilidades comunicativas, em vez de correção como um “nativo”, o autor se opõe ao ensino da língua como um conjunto de pontos gramaticais ou lexicais que visa alcançar a domínio semelhante a um nativo da língua padrão (Kiczkowiak, 2019), pois, segundo ele, uma prática caracterizada nesse foco, dá pouca ênfase em estratégias comunicativas, por isso, ele sugere que uma ênfase maior seja dada ao desenvolvimento de estratégias comunicativas que demonstraram facilitar a comunicação em contextos de ILF. Vale ressaltar que, a idealização de um falante nativo, usuário de uma gramática padrão e acurado manuseio lexical convém ser superada pelas habilidades comunicativas a partir da perspectiva do ILF.

Ao utilizar termos ou expressões de suas primeiras línguas (diferentes do inglês) para terem uma comunicação efetiva e fluida, ocorre um enriquecimento do ILF, sendo este o sexto princípio defendido por Kiczkowiak (2019): Uso Multilíngue do ILF em vez do uso “monolíngue de falante nativo”. De acordo com o autor, a partir desse modelo de interação, a ILF pode facilitar a comunicação (através do compartilhamento das mesmas famílias linguísticas ou do uso de cognatos para facilitar a comunicação), construir relações (ao se utilizar saudação de sua língua nativa na comunicação) e, revelar a identidade linguística do falante (pelo mesmo motivo anterior).

Finalmente, a Conscientização dos alunos, como sétimo princípio proposto pelo autor, é sugerida para “maior conscientização sobre o ILF” e o fato de que o inglês agora é utilizado principalmente para fins comunicativos entre ‘falantes não nativos’ pode ajudar a combater o nativismo (Kiczkowiak, 2019). Com isso, alunos e professores podem desenvolver uma consciência de como podem utilizar o inglês (e outras línguas à sua disposição) para se comunicarem com sucesso.

Contribuindo com essa discussão, Kubota (2019) resume em três pontos as implicações pedagógicas do modo como usuários do ILF negociam significados e quais formas linguísticas são essenciais para essa negociação. Para a autora, em primeiro lugar, para a comunicação em ILF não é necessária a adoção estrita da norma do círculo interno. Em segundo lugar, uma comunicação, apoiada por estratégias comunicativas, será eficaz não pela precisão linguística, mas pela inteligibilidade. O terceiro ponto descrito pela autora, requer que os aprendizes do ILF tenham oportunidades de interações com outros usuários do ILF. Esses três pontos estão alinhados com os princípios de Kiczkowiak (2019), sendo um convite para instituições e professores a reorganizarem suas perspectivas curriculares.

Diante da discussão dos conceitos, implicações e características, fica evidente que, o fato de figurarem em documentos oficiais não incorre a superação imediata do fracasso com o ensino e aprendizagem desse idioma. Levando isso em consideração, Siqueira e Anjos (2012) ao discutirem a (verdadeira) finalidade do ensino da língua inglesa na escola regular pública, chamam a atenção para o fato de ser necessário romper com crenças e posturas que vêm se perpetuando ao redor do discurso de fracasso construído nesse contexto educacional. Sendo assim, a superação do histórico fracasso se iniciará, tão logo se tenha clareza das concepções e características do ILF, de modo que o ensino seja situado não no passado, muito menos na perpetuação de crenças engessadas, mas, na movente globalização atual e no reconhecimento das próprias capacidades de tecer discursos em ILF pelos sujeitos.

3.3 Desafios do ensino de língua inglesa na escola pública brasileira

São numerosas as barreiras para o ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Os PCNLE (Brasil, 1998) já alertavam para alguns pontos que poderiam inviabilizar o ensino de línguas, como a carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático. Por outro lado, a BNCC (Brasil, 2018) parece desprezar essa discussão para empenhar esforços na organização curricular, pois nele estão previstos os conhecimentos básicos para todo o território escolar brasileiro. Mesmo assim, os desafios permeiam o ambiente e as práticas de ensino e aprendizagem de LI, não sendo possível ignorá-los ou “varrer para debaixo do tapete”, revelando apenas o lado otimista da realidade. Pelo contrário, a consciência dos desafios poderá impulsionar ações para superá-los.

Essa condição diversa se coloca, principalmente, porque é uma das temáticas relevantes sobre o ensino de língua estrangeiras em escolas brasileiras e, é justamente o fato de que o ensino de inglês tem apresentado uma realidade complexa, e, por isso, merece reflexões que pensem e avaliem soluções para um quadro problemático que se apresenta em alguns diagnósticos negativos realizados sobre o ensino de língua inglesa no Brasil (British Council, 2015). A partir dessa constatação, alguns pontos críticos ficam ainda mais evidentes no panorama educacional brasileiro.

As escolas públicas do Brasil estão inseridas em contextos multifacetados, sendo alguns limitantes. Duas dessas limitações se situam na ordem da formação do professor e nas metodologias utilizadas. Paiva (2003), avaliando a formação de professores do Componente Curricular LI no Brasil, verifica que muitos dos cursos de Letras - Português e Inglês são

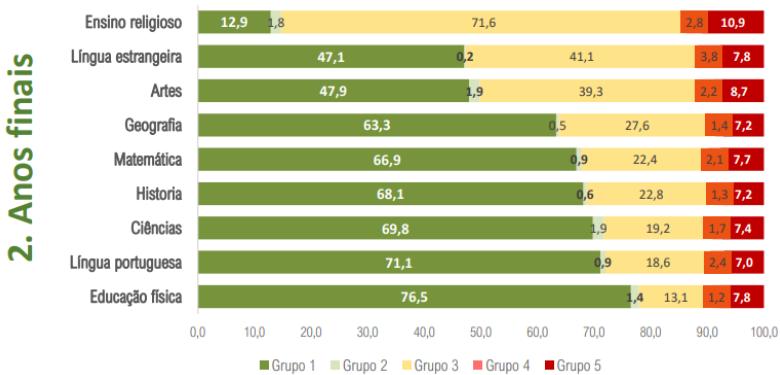
ministrados em tempo mínimo e recebem estudantes de escolas do ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. Soma-se à lacuna na formação, a falta de aperfeiçoamento contínuo dos docentes.

Gimenez (2011), ao discutir sobre as permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro, reconhece o problema de que muitos professores de LI, muitas vezes, não conseguem se expressar na língua que é hoje considerada um importante instrumento de participação em escala ampliada. Reforça essa perspectiva, o fato de a oralidade ser uma habilidade pouco trabalhada em escolas, o que deixa mais essa demanda importante para o ensino. Em outra discussão, Paiva (2011, p.33) também relata ser comum, “um professor aceitar, por questão de sobrevivência, lecionar conteúdos para os quais não tem habilitação”. Em decorrência disso, a fragilidade estrutural do ensino de Língua Inglesa no Brasil se revela e é perpetuada na formação inicial e continuada dos docentes.

Para compreendermos melhor o quesito sobre formação dos docentes, tomamos por base o Ministério da Educação (MEC) que, através do Censo Escolar 2024, apresentou alguns dados relativo ao cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objeto de interesse garantir que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O órgão governamental apresentou os percentuais sobre o Indicador de Adequação da Formação Docente do Grupo 1 (Licenciado na mesma disciplina que leciona), Grupo 2 (Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica), Grupo 3 (Licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em disciplina diferente daquela que leciona), Grupo 4 (Formação superior não considerada nas categorias anteriores) e Grupo 5 (Sem formação superior), e sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A imagem abaixo demonstra o gráfico sobre o indicador de adequação da formação docente no Brasil no ano de 2024:

IMAGEM 2: Indicador de adequação da formação docente – Brasil 2024



Fonte: Inep/Censo Escolar 2024

Apesar de apresentado como dado animador pelo MEC, observamos que menos da metade dos professores que atuam com componentes de LE nos anos finais possuem formação básica específica para atuar na área, ou seja, a grande maioria dos professores (cerca de 53%) não possuem formação inicial em LE, mas atuam como professores destes componentes curriculares. Mas, o que chama ainda mais a atenção é o fato dos Grupos 4 e 5 somarem de 11,6% da quantidade de professores que não possuem formação específica para atuarem com LE. Esses dados, em que se confrontam a relação entre o lócus de atuação *versus* formação dos docentes de LE, constatam uma realidade apresentada como desafiadora quanto a formação de professores. Além disso, mesmo não retratando a formação de professores de LI em específico, participam de um grupo da mesma categoria, professores de LE em penúltimo lugar do indicador pretendido. Sobre a formação inicial e continuada de professores, pensamos assim como Cruz e Lima (2011, p. 196) que diz ser “preciso reenfatizar a importância da formação continuada do professor para que ele possa ressignificar suas crenças e comportamentos, provocar mudanças na escola”.

É relevante destacar que, em muitas escolas, a contratação de profissionais do ensino de LI, até mesmo a seleção em certames, exigem como critérios de avaliação apenas o conhecimento da língua escrita, não havendo uma análise de outras habilidades. Nesse sentido, existem muitos docentes desse componente em sala de aula que não possuem domínio sobre a oralidade da língua, isso acaba potencializando os desafios da implementação de metodologias efetivas de ensino, consequentemente, frustram as expectativas do aluno com relação à aprendizagem.

A escassez de recursos didáticos diferenciados em sala de aula, consequentemente, a ausência de metodologias rompedoras de mera aplicação de teorias, desprezando sobretudo, os anseios e conhecimentos dos sujeitos envolvidos, endossam as dificuldades, permeando de obstáculos o ambiente que deveria ser de aprendizagem. Para um aluno recém apresentado ao

conhecimento sistematizado de uma LE, esses fatores prejudicam o início de seu aprendizado em língua inglesa, ainda mais quando passa a ser obrigatório o ensino apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, sendo esse, muitas vezes, o primeiro contato formal que muitos têm com ela.

Algumas políticas públicas do governo, como a distribuição de livros e materiais didáticos, prometem ser alternativas para o enfrentamento dessa problemática. De acordo com Sarmento (2016), o primeiro programa de distribuição de livro didático ocorreu em 1929, mas só em 1985 passou a ser chamado de Programa Nacional do Livro Didático. Em 2011, o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna foi incluído para distribuição gratuita. Em 2012, o programa passa a incluir, além de livros impressos, material multimídia, com jogos, simuladores e infográficos para serem utilizados por professores e alunos. Em 2017, através do decreto 9.099, o programa passou a incluir o termo “Material” na nomenclatura se tornando o que é hoje o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Para Sarmento (2016, 29), “o Livro Didático deve ser um aliado na ação pedagógica do professor” e, por analogia, os materiais também. A ausência desses e demais materiais que se fizerem necessários ao desenvolvimento de uma boa aula, podem colaborar para o quadro desafiador que é o ensino de LI em escolas públicas brasileiras. Pensamos que a presença deles, combinados com recursos da modernidade digital, em que os alunos tenham disponibilidade, possam favorecer o ensino e aprendizagem, assim como aconselha Cypriano (2022, p. 24):

Para além da possível demanda de capacitação de professores, é vital pensar nas condições necessárias de sala de aula para o desenvolvimento da oralidade. Precisa-se, minimamente, de infraestrutura, traduzida em salas de aula com recursos tecnológicos (computador/notebook, data show/tevê digital, caixa de som e amplificador, cabos e adaptadores necessários, acesso à internet, aplicativos, redes sociais, podcasts etc.) disponíveis para o professor usar com os alunos, expô-los à língua-alvo e, a partir dessa exposição, trabalhar pronúncia, *intonation*, ritmo visando à inteligibilidade na interação com falantes de diferentes variedades da língua adicional.

Pela sugestão do autor, os materiais e as novas tecnologias digitais são condições minimamente necessárias ao bom desenvolvimento de aula de LI, a ausência desse mínimo é verificada nas escolas, apesar de novas políticas públicas governamentais, perpetuando as dificuldades e frustração quanto ao ensino e aprendizagem de LI.

A carga horária, além de revelar um privilégio hierárquico a outros Componentes Curriculares (Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo), leva a um desafio que induz os alunos a desacreditarem na capacidade de ensino da escola. Walker (2003, p. 46), ao discutir a sobre a (reduzida) carga horária de noventa minutos por semana (em média), tece duras críticas

ao afirmar que esse tempo “não conduz a uma aprendizagem sólida”, isso leva “os próprios alunos não acreditam que a escola seja o local adequado à aprendizagem da língua inglesa [...].” De modo geral, levando em consideração o descrédito na escola, advindo de uma carga horária insuficiente, o professor precisa pensar no tempo que lhe foi disponibilizado e fazer o que for possível de maneira efetiva, tendo em vista um plano a curto e longo prazo.

Como se sabe, das cinco grandes áreas previstas na BNCC (Brasil, 2018) para o ensino fundamental, as Linguagens são subdivididas em quatro Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa). Observando uma distribuição de horários semanais e anuais para os anos finais do ensino fundamental, dentro da área de Linguagens, na Rede Municipal de Educação de Santa Luzia-MA, podemos ter um panorama do que Walker (2003) alertou:

QUADRO 2: Estrutura Curricular Santa Luzia-Ma - Anos Finais

ÁREA	CARGA HORÁRIA		
	SEMANAL	ANUAL	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5 horas-aula	200 horas-aula
	Produção Textual	1 hora-aula	40 horas-aula
	Arte	1 hora-aula	40 horas-aula
	Educação Física	2 horas-aula	80 horas-aula
	Língua Inglesa	2 horas-aula	80 horas-aula
MATEMÁTICA	Matemática	5 horas-aula	200 horas-aula
	Geometria	1 hora-aula	40 horas-aula
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3 horas-aula	120 horas-aula
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	2 horas-aula	80 horas-aula
	História	2 horas-aula	80 horas-aula
	Filosofia	1 hora-aula	40 horas-aula
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1 hora-aula	40 horas-aula

Fonte: Estrutura Curricular Santa Luzia-Ma.

Observando o quadro acima, não tendo como finalidade o questionamento da importância da Língua Portuguesa no contexto de ensino dela como LM, podemos constatar que para a LI é previsto 18% (80 horas-aula) do tempo curricular nas áreas de Linguagens. Mas, se considerarmos todos os Componentes, verificamos que a LI é relegada a 7,6% de toda a carga horária curricular, em outras palavras, enquanto a Língua Portuguesa (+ Produção Textual) e Matemática (+ Geometria) consomem uma fatia de 580 horas-aulas anuais, quase 50% da carga horária de cada ano escolar, a LI é espremida em apenas 80 no mesmo período. Talvez isso

explique os esforços e ocorrência de componentes com maior prestígio aparecerem em avaliações externas, servindo de parâmetros para indicadores educacionais, como o IDEB.

Outros fatores que, combinados, potencializam os desafios para o contexto de ensino e aprendizagem de LI está relacionado a (falta de) infraestruturas das escolas, o elevado número de alunos por sala (mais de 27 alunos por turma de anos finais, de acordo com o censo 2024⁴), com discrepantes níveis de conhecimento da língua em estudo. Ao discorrer sobre a democratização do acesso das camadas populares à escola e o ensino de línguas, Soares (2000) afirma que, desde os anos 70, a escola pública vem recebendo uma demanda importante, contudo, “essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo” (Soares, 2000, p. 5). Para a autora, o fracasso escolar tem acentuado e colaborado para perpetuar desigualdades sociais. Mesmo se atendo ao ensino de línguas, ela revela muito sobre uma realidade que acomete o sujeito, não apenas uma inconstância em um Componente Curricular. É claro que essas circunstâncias dependem muito mais da correta aplicação de políticas públicas do que da direta ação de professores, mas pensar sobre elas, ajudam a ter uma visão ampliada sobre os elementos constitutivos de uma realidade desafiadora.

Quanto à infraestrutura básica das escolas, o portal de dados educacionais QEdu⁵ (<https://qedu.org.br/>) apresenta uma condição alarmante, tomando como referência parâmetros definidos em âmbito nacional, como o Projeto de Lei nº 5.288, de 2019, que entrou em vigor em 20 de maio de 2024, elencando uma cesta de itens considerados básicos para o funcionamento das escolas, entre eles, destacam-se as condições mínimas previstas para as escolas públicas de ensino fundamental: biblioteca e/ou sala de leitura, *internet*, cozinha, banheiro, energia de rede pública, água potável, tratamento de lixo, acessibilidade e rede de esgoto. De acordo com o portal, 19,2% das escolas brasileiras possuem infraestrutura básica adequada. Esse parâmetro fica ainda mais alarmante se considerarmos os 2,8% das escolas maranhenses. Portanto, nem a nível nacional, muito menos a nível estadual, temos escolas com infraestruturas adequadas ao bom funcionamento das aulas de LI ou qualquer outros Componentes.

Apesar dos inúmeros problemas e obstáculos enfrentados por professores e alunos na escola pública, Siqueira e Anjos (2012, p. 127, grifos originais) revelam uma posição

⁴ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>

⁵ QEdu é um portal de dados e indicadores da Educação Básica brasileira. Foi idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann em 2012. Atualmente, está sob a gestão do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), desde 2020.

otimista ao considerar que a escola, enquanto ambiente de inquietação e instabilidade, manifesta-se como:

o lugar mais propício para que ‘pequenas revoluções’ aconteçam na nossa área, uma vez que as mudanças ali gestadas podem promover o resgate do prestígio e respeito da disciplina Língua Estrangeira (LE) na escola, assim como abrir caminhos para o seu (bom) funcionamento.

Assim como os autores, reconhecemos os inquietantes desafios enfrentados por professores e alunos no contexto de ensino de LI, do mesmo modo reconhecemos as escolas e sala de aula como espaço de transformação social, a partir de pequenas, mas, significativas mudanças em um contexto desafiador. Este sentimento nos impulsiona aqui a debater o assunto e, posteriormente, trazer proposições para que caminhos possíveis possam ser trazidos e cheguem às salas de aula.

3.4 Leitura, escrita e silenciamento da oralidade

A fim de pensarmos sobre nosso objeto de estudo, em que desenvolvemos uma SD que pretendeu pensar sobre habilidades orais em LI, importa discutirmos sobre aquelas comumente citadas e esquecidas nas aulas desse componente nas escolas públicas. Tomando como ponto de partida, trazemos a BNCC (Brasil, 2018), que propõe a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural como eixos estruturantes para o ensino de LI, considerando “a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (Brasil, 2018, p. 245). A partir dessa orientação, encontramos pontos de ruptura com os PCNLE (Brasil, 1998) ao recomendarem a leitura instrumental como foco do ensino de LI.

Oliveira (2015), no intuito de contribuir para a formação de professores e considerando o caráter multidimensional das habilidades em LI desde o planejamento à avaliação, sugere o trabalho com, no mínimo, duas macro-habilidades (assim chamadas por ele), entre as quais nomeia de: Compreensão oral, leitura, fala e escrita. A partir da valorosa contribuição do autor, justifica-se o abandono da posição reducionista de se pensar no privilégio de apenas uma habilidade. Em outras palavras, o ensino instrumental da leitura, outrora sugerido por documentos oficiais, já não se justificam.

Para fim de explicação didática, principalmente da multidimensionalidade das macro-habilidades, Oliveira (2015) especifica seu entendimento sobre elas, também esclarece sobre as micro-habilidades. Para ele, escrever (*writing*) é uma habilidade que desenvolve os elementos de coesão e coerência na produção textual. Por isso, o uso correto das convenções ortográficas e pontuação, ordenação correta das palavras, adequação do texto ao contexto de produção e recepção, uso adequado dos elementos coesivos, estruturação interna e lógica dos parágrafos e revisão textual são as micro-habilidades da escrita.

A macro-habilidade de leitura (*Reading*) é considerada, para alguns estudiosos de LE e por documentos oficiais, como o ponto principal para se poder dominar um outro idioma no contexto formal de aprendizado. Ela se materializa através do texto escrito. Em virtude disso, as micro-habilidades são: reconhecimento dos padrões ortográficos, reconhecimento das classes de palavras, busca por informações específicas, busca por ideias gerais e realização de inferências. Oliveira (2015) é enfático ao afirmar que a leitura exige interação entre o texto e o leitor no processo de construção de sentido.

Em alguns métodos, as habilidades de leitura e escrita são consideradas as mais importantes, uma vez que foram habilidades recomendadas por documentos oficiais. O que chama a atenção através das orientações dos PCNLE (Brasil, 1997) foi a preferência de um ensino instrumental da leitura sob a justificativa de que ela:

[...] atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (Brasil, 1998. p. 20)

Apesar das explicações acima, o que se observa na atualidade não condiz com atendimentos da educação formal, tampouco, a utilização da escrita pelos alunos em contextos nem próximos, muito menos distantes do contexto social a qual vivem. O que se percebe a partir dessa orientação, foi um arranjo para organizar o ensino de uma LE numa pequena carga horária (02 horas semanais no máximo), que nem sempre é favorável para o ensino nas escolas públicas. O número de horas insuficientes e o tempo limitado não permite dar atenção igual a todas as habilidades. E, de acordo com Schimitz (2009), é justamente por tal motivo que os PCNs (Brasil, 1998) recomendavam que a ênfase fosse dada ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

Em contrapartida, as habilidades orais são postas de lado por instituições, professores e alunos, mesmo com as orientações da BNCC (Brasil, 2018) para o trabalho integrado dos eixos. Esse eixo engloba o desenvolvimento tanto da compreensão, quanto da produção oral, ou seja, as habilidades de *listening* e *speaking*. Para Oliveira (2015), a macro-habilidade relacionada à capacidade de ouvir (*listening*) está associada à interpretação e atribuição de sentido em um contexto comunicacional. Ela é uma prática que tem como base desenvolver o processo de audição, pode também ser considerada como a habilidade de entender e identificar o que os outros estão falando não apenas enquanto código, mas mensagem de sentido. Por se tratar de uma habilidade na qual os brasileiros têm maior dificuldade, o autor sugere que as micro-habilidades são: busca por informações específicas, reconhecimento de palavras, assimilação, elisão, busca por ideias gerais, realização de inferências.

Outra habilidade constitutiva da oralidade e descrita por Oliveira (2015) é a fala (*speaking*). Segundo ele, essa habilidade não diz respeito apenas sobre ter o conhecimento e saber as características da língua formando frases oralmente, mas, conseguir interpretar e negociar significados, para então elaborar uma fala encadeada e manter uma conversa com outra pessoa. As micro-habilidades nela contempladas são: produção inteligível dos sons, uso apropriado dos elementos gramaticais e do vocabulário, uso apropriado dos registros, uso de estratégias de comunicação, negociação de sentidos, circunlocução, evitar um tópico e, por último, uso de linguagem não verbal. Espera-se que os alunos negoiciem a construção de significados com seus inter-locutores (solicitando esclarecimento sobre algo que não ficou claro durante a interação ou confirmando alguma informação fornecida, por exemplo) e aprendam, simultaneamente, características de pronúncia, entonação e ritmo da língua-alvo, como também técnicas de tomada do turno conversacional e de lidar com a alteridade etc.

Para além do oficial silenciamento da oralidade, advindo das orientações dos PCNLE (Brasil, 1998), muitos desafios, como o reduzido número de aulas semanais, o excessivo número de alunos e a timidez ou medo, entre outros, desvirtuam a aprendizagem de habilidades orais. Em busca de minimizar ou até mesmo sanar estes fatos citados, buscamos teóricos que nos orientam sobre a melhoria do trabalho em sala de aula. Cypriano (2022) esclarece que as novas tecnologias devem ser utilizadas para superação de desafios e elas podem:

“(...) oferecer uma solução para a dificuldade de monitorar o desempenho individual dos alunos em turmas grandes. Se os alunos utilizarem seus celulares para gravar uma interação ou simplesmente uma apresentação oral, o professor poderá monitorar a produção oral e oferecer feedback construtivo e mais individualizado ao aluno, mesmo em turmas com alunos de mais.” (Cypriano, 2022, p. 24 – 25)

Essa sugestão também se pauta no abandono de um ensino de LI da leitura apenas, pois, a BNCC (Brasil, 2018) orienta o trabalho com os cinco eixos mencionados acima, no intuito de enriquecer os processos pedagógicos, consequentemente a aprendizagem e, a proposta do autor está relacionada a elementos linguísticos e não-linguísticos. Assim, cada eixo na BNCC (Brasil, 2018) foi estruturado para a efetivação de uma aprendizagem adequada aos elementos linguísticos como prática social e profissional. Corroborando com o documento, Holden (2009, p. 50) já postulava que a todo o momento utilizamos habilidades em nosso próprio idioma e na vida real. A autora menciona que:

a leitura sempre foi uma habilidade fundamental na aprendizagem da língua. [...] usada para introduzir e ilustrar exemplos de padrões gramaticais e vocabulário [...] A escrita sempre fez parte da aprendizagem formal de sala de aula[...] A Audição depende também de fatores como a relação com o falante ou os falantes, o assunto e o nível e a qualidade das vozes. [...] A fala é uma habilidade comunicativa importante – mas requer obviamente alguém para falar e pode parecer bastante superficial na aula de idioma. Também requer prática (Holden, 2009, p. 50-51).

Pela ótica da autora, a exposição dos alunos a vários tipos de textos contribui para a percepção de ir rumo aos letramentos, pois, cada possibilidade comunicativa possui seus objetivos e funcionalidades. Compreendemos que, aliada a isso, a divisão dos textos em gêneros também auxilia no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, sabe-se que existem tantos gêneros do discurso quanto o homem necessita se comunicar (Bakhtin, 2016) através da leitura (*reading*), da escuta (*listening*), da escrita (*writing*) e da fala (*speaking*), em ambientes físicos e digitais. A partir dessa análise, compreendemos que a escola precisa ser um lugar onde o aluno possa fazer as relações com a vida em sociedade. Para tal, precisamos formar estudantes criativos, críticos e usuários conscientes das novas tecnologias digitais, para desta forma, rompermos os limites da alfabetização, formando sujeitos letrados.

Nessa direção, contrapondo um ensino restritivo à alfabetização, Soares (2009) conceitua letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso da linguagem, sejam essas práticas realizadas pela modalidade oral ou escrita. Ao tratar desse assunto, a autora destaca o entendimento do que seria um sujeito letrado, diferenciando-o daquele que só sabe ler. O letrado, na perspectiva da autora, é capaz de usar a linguagem de maneira consciente, frequente e competente em suas práticas sociais. Um sujeito letrado tem a capacidade de interagir com textos atuais, compostos de combinações de diferentes modalidades de linguagem. Sobre esse acontecimento da linguagem, Rojo (2012) afirma se tratar de um fenômeno humano da modernidade chamando de multimodalidade ou multissemiose, sendo

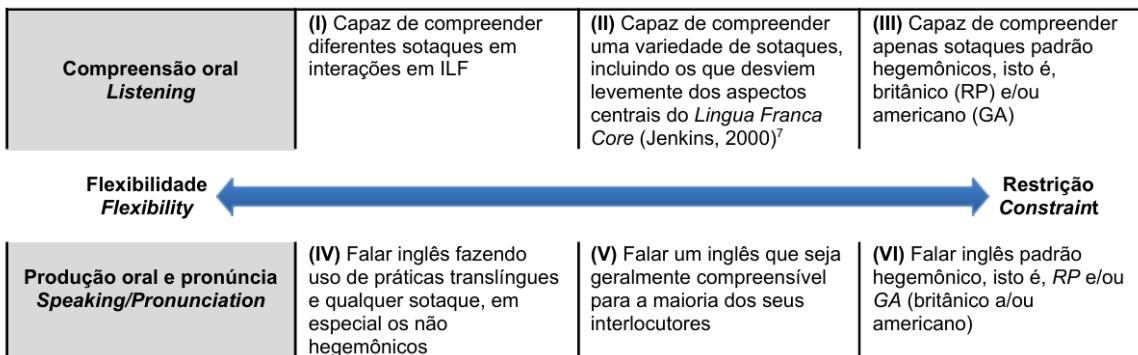
essa linguagem caracterizada pelo uso de ferramentas comunicativas diversas, que ampliam a possibilidade de expressão e interação entre os indivíduos.

Esse novo fenômeno, que define, de algum modo, a sociedade moderna, tem exigido dos nossos estudantes habilidades que a autora denomina de multiletramentos, ou seja, “capacidades e práticas de compreensão e produção de textos com diversas semioses” (Rojo, 2012, p.19). A autora explica que os multiletramentos fazem parte dessa nova sociedade, com comportamentos e práticas sociais inovadoras e complexas, pois “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (Rojo, 2017, p. 189). A partir da perspectiva de Soares (2009), é incoerente pensar em um indivíduo letrado sem que seja protagonista de sua prática social, inclusive na manipulação dos recursos tecnológicos (digitais) e novos modos de linguagem, como assegura Rojo (2012, 2017). O ensino da oralidade em LI, nesse contexto, não pode estar alheio a essa característica da sociedade moderna. Nesse sentido, deve-se incorporar estratégias para a aquisição dos letramentos digitais, de modo a romper práticas de privilégio do ensino dos eixos da leitura e da escrita, como era preconizado por documentos oficiais, praticado por professores e alunos.

As práticas de ensino da oralidade (escuta e fala), parte imprescindível das novas tecnologias, possibilita ao estudante atuar na sociedade como um sujeito letrado. “As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competência e formas de pensar adicionais ao que era antes previsto para o impresso” (Zacharias, 2016, p. 17). Frente à existência de novos formatos de textos e de novas formas de interagir com eles, o ensino voltado para os (muitos) letramentos deve fazer parte da prática do professor de língua inglesa também. Por isso, compreender os letramentos relacionados com as tecnologias digitais (letramentos digitais) para se dar voz a oralidade em LI é uma concepção importante para esta pesquisa.

Pensando em ajudar professores a implementarem o ensino de LI sob uma perspectiva de ILF, Siqueira (2025) adapta e expande uma ideia de Tsang (2019, *apud* Siqueira, 2025) sobre o ensino dos eixos estabelecidos BNCC (Brasil, 2018). Para contribuir com o ensino da (excluída) oralidade (compreensão auditiva, fala e pronúncia), recortamos abaixo as produtivas sugestões do autor, concebida a partir de um *continuum* de flexibilidade:

IMAGEM 3: Quadro 6 – Objetivos de diferentes graus de flexibilidade do uso do inglês nas habilidades de compreensão/produção oral e pronúncia



Fonte: Siqueira (2025), adaptado de Tsang (2019)

Ainda de acordo com o autor, a escolha da perspectiva a ser trabalhada pelo professor (ILF mais à esquerda ou LE mais à direita) é flexível, podendo ele transitar no *continuum* dos descritores a depender dos objetivos planejados. Dessa maneira, para esta pesquisa, em que buscamos o rompimento da idealização de um padrão de inglês (britânico ou americano), não pretendemos recorrer aos descritores mais à direita (III e VI), muito menos arriscamos desbravar o ILF em sua versão mais prototípica (I e IV). Dentre as três possibilidades de cada habilidade acima descrita, buscamos lançar mão, pelo menos por agora, das mais centrais: Compreensão oral (*Listening*) - Capaz de compreender uma variedade de sotaques, incluindo os que desviam levemente dos aspectos centrais do Língua Franca Core e, Produção oral e pronúncia (*Speaking*) falar um inglês que seja geralmente comprehensível para a maioria dos seus interlocutores.

Reconhecemos que a aprendizagem das quatro habilidades em LI possibilita ao estudante perceber a si mesmo como participante do mundo atual. Nesse caminho, o ensino dela deve considerar a participação e interação discursiva de quem aprende. Em outras palavras, deve despertar a capacidade de se comprometer e envolver outros no discurso, de modo a poder interagir no mundo a sua volta de forma gráfica (leitura e escrita), mas também por meio da oralidade (escuta e fala), estas últimas, esquecidas na prática de sala de aula e em documento normativo anterior. Sendo assim, as demandas da atualidade evidenciam a busca de conhecimentos pedagógicos na construção de atividades que prevejam o desenvolvimento das habilidades mencionadas, principalmente, a escuta e fala.

Além de habilidades, a BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância da articulação entre construção de conhecimentos, a formação de atitudes e valores para desenvolvimento de competências gerais na Educação Básica. Dentre as dez competências, duas destacam-se neste trabalho por apresentarem relação direta com a temática abordada, pois buscam a utilização de diferentes linguagens, dentre elas a digital (Competência 4), a compreensão e criação

tecnologias digitais (Competência 5). Neste estudo, portanto, em que se buscou a construção de uma SD para o desenvolvimento de habilidades orais nas aulas de língua inglesa considera-se que seja importante a utilização de tecnologias digitais para se romper o silêncio da oralidade.

4 MODELO DIDÁTICO E GÊNERO VÍDEO-MINUTO

A partir da concepção bakhtiniana, da BNCC (Brasil, 2018) e demais documentos decorrentes, nas três seções deste capítulo discutiremos sobre a construção de modelo didático e de uma SD para o ensino de habilidades discursivas através dos gêneros textuais. Na seção 4.1, Didatização de gêneros através de modelo didático, percorremos as sugestões para a construção de um modelo didático a partir de gêneros. Na seção seguinte, Modelo didático do gênero vídeo-minuto, analisamos as características e propomos um modelo didático do gênero vídeo-minuto. Visando o ensino da oralidade em LI é que na seção 4.3 fazemos apontamentos e elaboramos uma Sequência Didática (SD), que tenha como produto o gênero vídeo-minuto, produzido pelos alunos da escola selecionada no aplicativo *Capcut*.

4.1 Didatização de gêneros através de modelo didático

Na concepção bronckartiana de que os textos são objetos legítimos de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar muitos dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos, bem como a sugestão para o trabalho com série didática a partir dos gêneros, inclusive orais, buscamos a compreensão do modelo sugerido pelo autor para elaboração do modelo didático de um vídeo-minuto. Inspirados nos estudos de Bronckart, bem como nos de Dolz *et al.* é que Costa e Lima (2025, p. 42) definem modelo didático “como uma descrição das características mais relevantes de um gênero textual, transformando em objeto de ensino”. Nessa perspectiva, pensamos nas regularidades do gênero para a construção de um modelo didático. Sobre o tratamento dos gêneros para a construção de uma série didática, Bronckart (2001) sugere o desenvolvimento a partir de quatro fases:

Elaborar um modelo didático (I): a primeira fase é o momento de escolha do gênero e da análise das propriedades dos textos, usos, formas, variações e contextos de uso (ações discursivas, tipológicas, linguísticos-textuais); **Identificar as capacidades adquiridas (II):** Esse é o momento de diagnosticar os conhecimentos dos alunos a partir da primeira fase, verificando uma primeira produção dos alunos do gênero escolhido; **Elaborar e conduzir atividades de produção (III):** a partir das observações do professor sobre as capacidades em I e II, nesta etapa, os módulos de atividades são elaborados e executados a partir de uma sequência de atividades com o objetivo de desenvolver condições a competências ainda não alcançadas; **Avaliar as novas capacidades adquiridas (IV):** Percorrido os caminhos de

diagnóstico e ação sobre as dificuldades através da etapa I, II e III, a produção final é analisada de modo a favorecer retorno específico para que o aluno siga produzindo textos similares.

Sendo assim, por desenvolvemos pesquisa voltada para a competência oral através de SD, é necessário tratarmos as especificidades para a construção de um modelo didático (Etapa I) do gênero vídeo-minuto. A etapa de elaboração de um modelo didático inicia a partir da escolha de um gênero. Após a escolha, a adaptação desse gênero aos conhecimentos dos alunos se faz necessária para maior êxito nas etapas posteriores. É nessa etapa que é imprescindível a análise das propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, variações e contexto, permitindo-nos assim, visualizarmos capacidades e objetivos demandantes do gênero.

Ao olhar para o trabalho com essa ferramenta a partir do estudo de Bronckart (1999), Marcuschi (2008) elenca três capacidades e objetivos que podem ser resumidos de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 3: Capacidades e objetivos do modelo didático

CAPACIDADES	OBJETIVOS
Analizar as atividades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender os critérios de escolha de um dado gênero numa dada situação comunicativa; • Simular a posição de um produtor de gênero imaginando as interações os interlocutores (destinatário etc.); • Identificar os conhecimentos mobilizados para produzir os gêneros nas circunstâncias imaginadas; • Especificar as estruturas comunicativas e o formato convencional de que o gênero apresenta.
Operar com as sequências típicas (tipos textuais)	<ul style="list-style-type: none"> • Saber como coordenar as sequências que entram para compor a coerência de base textual, tais como as sequências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; essas bases globais devem ser ordenadas em sequenciadas de maneira organizada.
Dominar os mecanismos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramática reage de uma maneira geral) e as propriedades lexicais bem como a escolha dos registros estilo; observa-se aqui a organização textual sobre os seus aspectos local (coesão) e global (coerência).

Fonte: Marcuschi (2008)

Observando o enquadramento acima, decorrem do modelo didático muitas possibilidades de ensino através do gênero. A partir da afirmação de Costa e Lima (2025, p. 41)

de que “a grande importância do modelo didático está ligada à possibilidade de ele apresentar os elementos que serão transformados em conteúdos de ensino nas atividades escolares”, este estudo não considerou o ensino modelar do gênero, mas ao passo de sua produção, o desenvolvimento das habilidades tenha primazia no uso da linguagem, pois sabemos da impossibilidade da linguagem humana se manifestar fora de algum gênero.

Costa e Lima (2025, com base em Gonçalves 2009) sintetizam, a título ilustrativo (não rígido), cinco grupos característicos para a elaboração do modelo didático, que pode ser visto no esquema abaixo:

- ✓ **Contexto físico de produção:** Momento da produção, local da produção, leitor/receptor e objetivos da interação;
- ✓ **Contexto sociossubjetivo de produção:** Em que papel social se encontra o emissor? A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social? Em que instituição social se produz e circula o gênero? Com que atividade social se relaciona o gênero?
- ✓ **Plano global:** Como o conjunto do conteúdo temático costuma ser organizado? Que tipo de discurso predomina no gênero a ser ensinado? Quais sequências textuais costumam predominar?
- ✓ **Mecanismos de textualização:** Como acontece a coesão nominal do gênero a ser ensinado? Há retomadas anafóricas pronominais, elipses? Há expressões nominais definidas? Qual tempo e modos verbais predominam para a construção da coesão verbal? Qual relação entre tempo, o modo e o gênero? Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero? Qual tipo de organizador aparece com mais frequência: Espacial? Temporal? Lógico-argumentativo? e,
- ✓ **Mecanismos enunciativos:** No gênero a ser didatizado, que tipo de vozes aparecem ou devem aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? Qual tipo de modalização aparecem com mais frequência?

A partir desse esquema, analisaremos as características do gênero para chegarmos a um modelo que vislumbre possibilidades de ensino de habilidades e competências por meio do gênero do vídeo-minuto, não utilizando-o como pretexto, mas, descartada a possibilidade da interação discursiva ocorrer fora dos gêneros, que este permita o desenvolvimento de habilidades e competências interativas através da linguagem.

4.2 Modelo didático do gênero vídeo-minuto

O estudo do texto já rompeu alguns limítrofes. De início, a ênfase era dada a características como coesão e conectivos, sendo assim, o foco recaía nos elementos formais do texto. Com a inclusão de fatores funcionais, o texto passa a ser visto como uma unidade de interação, não apenas uma estrutura formal. Numa perspectiva mais atual, existe a ampliação do conceito de texto para abarcar práticas discursivas em geral, incluindo gêneros textuais, discursos midiáticos e digitais.

Algumas das teses centrais defendidas por Marcuschi (2008, p. 154) foram a de que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” e “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Então, analisando o vídeo-minuto como gênero que articula várias modalidades da língua, sobretudo verbal (escrita e oral) e audiovisual (sons, imagens, vídeos, entre outros), considera-se nesta seção a produção de um modelo didático desse gênero multimodal.

Acompanhando Cavalcante e Filho (2010), seguimos a definição de Koch (2018, p. 58) que defende que o “texto emerge de um evento no qual sujeitos são vistos como agentes sociais que leva em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção do sentido”. Além do mais,

a concepção sócio interacionista do texto define um objeto constitutivamente multifacetado, o que impele a consideração e a análise de situações nas quais o verbal não é exclusivo ou predominante; esse desdobramento esperado solicita a revisão do uso de termos como linguísticos e correlatos, uma vez que o caminho aberto não mais se assenta na exclusividade do verbal (Cavalcante e Filho, 2010, p. 67).

Diante disso, percebemos que a postura sugerida pelos autores busca uma ruptura com abordagens tradicionais e a escolha de uma prática interdisciplinar e multimodal do texto. Este trabalho vê o posicionamento dos autores como significativo em contextos educacionais e comunicativos contemporâneos, onde textos visuais, digitais e híbridos têm um papel crescente.

Ao refletir sobre a unidade da língua, Adam (2022, p. 30) também considera a não exclusividade do verbal ao afirmar ser “impossível limitar a língua escrita à transcodificação da língua oral e reduzir o texto à transcodificação-inscrição do que seria o discurso”. Ao considerar aspectos distintos entre os dois regimes (oral e escrito) em alguns gêneros, o autor conclui que “elas derivam, certamente, de dois regimes distintos de uso da língua, mas fazem texto, tanto um quanto outro” (Adam, 2022, p. 30). Em outras palavras, os gêneros que se

utilizam da forma oral, bem como os gêneros que se utilizam da multimodalidade digital, também são textos como os escritos.

Desde tempos remotos, os seres humanos buscam formas de registrar a realidade em que vivem, transmitindo sentido através de modos de representação demandada de semioses distintas. As pinturas rupestres, os hieróglifos, os livros, as fotografias, os filmes, os sons gravados, dentre outros, figuram nesse rol. Imagem, som e filme são elementos multimodais que compõem o vídeo-minuto. Contudo, as técnicas de registros desses elementos se desenvolveram em aparelhos distintos. Os estudos de Lígia Diogo (2011) nos ajudam compreender, entre outros aspectos, a origem do vídeo (análogo) propriamente dito. Tão comum no meio digital de hoje, o vídeo possui origens no desenvolvimento de técnicas das câmeras analógicas. Por muitos anos, “imagem, som e filme, cada um a seu modo, buscavam a duplicação de algum aspecto da realidade, seja na fotografia, no cinema ou na reprodução sonora” (Diogo, 2011, p. 113). Foram muitos anos em que esses elementos funcionaram em separado, mas, desde as primeiras décadas do século XX, houve um esforço científico para a integração deles no formato eletrônico.

Segundo Almeida (*apud* Diogo, 2011), foi em 1956 que cientistas norte-americanos lograram êxito no desenvolvimento da tecnologia de imagem e som eletrônicos. Porém, não foram os únicos, pois, na primeira metade da década de 1970, cientistas japoneses também o fizeram, após muitos investimentos em projetos nessa área. A autora atribui a popularização do vídeo ao aumento do poder de compra das classes médias e baixas e a consequente aquisição de aparelhos tecnológicos da época. Sendo assim, com a associação de movimento, imagem e som em um único aparelho, foi possível que pessoas comuns produzissem variados vídeos.

Com o advento da *internet* e dispositivos cada vez mais digitais, as redes sociais ganharam força, popularizando e sendo popularizadas pelos vídeos. Silva (2018) nos informa que os vídeos possuem um forte apelo visual e são responsáveis pelo crescente uso da *internet*. Foi devido à popularização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga e a popularização de *smartphones* que o consumo de filmes e videoclipes cresceu. O autor reforça que outro motivo que possibilitou isso “foram as redes sociais de vídeos, pois através delas, canais, comunidades em tornos desses canais e a conexão entre os vídeos através de *hyperlinks* favoreceram a popularização dos vídeos digitais” (Silva, 2018, p.16). Sendo assim, a nomeação do gênero vídeo-minuto marca uma observação importante, pois, “a designação que usamos para gêneros não são invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída” (Marcuschi, 2008, p. 163). Nesse sentido, pensamos ser preciso que:

A educação responda às influências tecnológicas, tanto no que diz respeito a mudar suas práticas de comunicação, aprendizagem, construção e compartilhamento de conhecimentos, quanto em relação à promoção de leituras críticas e contextualizadas dos diversos ambientes digitais que os estudantes frequentam e com os quais interação (Abrantes, 2021, p. 27)

A partir do pensamento acima e com foco no vídeo-minuto como gênero discursivo, surgido a partir das emergentes redes sociais, a escola precisa estar atenta pois, a sua produção pode partir de um contexto de produção físico para o virtual (Gravações com câmeras digitais, edição em aplicativos/ambientes digitais e compartilhamento na rede), mas, podem já iniciar no virtual (Edição de material já disponível em aplicativos/ambientes digitais e compartilhamento na rede). Esses materiais são produzidos por usuários de plataformas digitais (Tiktok, Kwai, Youtube, por exemplo) e redes sociais (Instagram, Whatsapp, Telegram, para citar alguns), que objetivam obter engajamento de outros usuários das mesmas plataformas e redes sociais (sendo estes os leitores), através de solicitações iniciais ou finais: acessem, visualizem, reajam, curtam e compartilham.

O pesquisador Jonathan Zotti da Silva (2018), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao estudar o vídeo-minuto como prática de imprensa escolar, define:

O vídeo-minuto é um formato de vídeo com até 60 segundos. Pode ser utilizado para exibir produções audiovisuais curtas, de ficção ou não ficção, para apresentar boletins de notícias durante a programação de uma emissora ou mesmo veicular notícias nas redes sociais, para relatar brevemente os resultados de uma pesquisa, para fazer a propaganda de um produto ou serviço, para fazer uma apresentação pessoal, entre outros. Enfim, o vídeo-minuto é um formato de vídeo que, a princípio, pode servir a qualquer gênero audiovisual que se encaixe em 60 segundos. (Silva, 2018, p. 32)

Ao conceituar o gênero conforme sua forma e duração, bem como a partir da sua função, o autor desenvolve dois aspectos. Quanto à forma, caracteriza-o como audiovisual, que são combinações de modalidades de linguagem distintas. Isso demanda que o gênero apresente características não verbais. O autor também demarca a duração de 60 segundos, fato esse que pode ser contestado ao visitarmos algumas sugestões de Planos de Aula do site Nova Escola voltado para o vídeo-minuto. Em uma das sugestões do site⁶, sugere-se o trabalho com um exemplar do gênero⁷ com duração superior a 90 segundos. Isso revela que no contexto de produção o gênero pode variar, mas não exceder para dois minutos.

⁶ https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/a-revisao-de-um-video-minuto/4055?gad_source=1&gclid=CjwKCAiApY-7BhBjEiwAQMrrEQGGW1a3Q8c1Q_IQxAl77NrTJ6gMnGGaTey69oqoikzMnPnW88WK6lBoCMg4QAvD_BwE

⁷ Por Trás das Câmeras D.P.A. | Erros de Gravação da 7ª Temporada | Gloob Exclusivo Web
<https://www.youtube.com/watch?v=rEXW056tl0>

Sobre as variadas funções descritas, o autor chama a atenção para um aspecto do plano global, a capacidade de síntese ao apresentar a brevidade do gênero. Fato esse justificável, pois ele estuda a capacidade de síntese do gênero na prática de imprensa, em outras palavras, o vídeo-minuto permite sintetizar em tempo curto informações próprias de gêneros mais longos.

Diante do estudo desenvolvido pelo autor é possível percebermos também que, dentre inúmeros gêneros com utilização de diferentes linguagens para o ensino, os que combinam tipos diferentes de linguagem, como o vídeo-minuto, contribuem como forma de expressão e comunicação de ideias, interpretação e usufruto das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Silva, 2018). Sobre os tipos de linguagens eficientes na aprendizagem, o DCTMA sugere:

como proposta pedagógica a ser adotada para o desenvolvimento de um aprendizado escolar, que possibilite aos educandos o uso significativo da língua inglesa em situações de comunicação efetiva, a BNCC sugere a prática de estudos em situações de ampla exploração de variados recursos, destacando a eficiência dos multimodais [...] (Maranhão, 2019, p.274)

Dessa forma, é importante abandonar da prática educativa os textos desconexos com a realidade do estudante, mas sim, deve-se utilizar multimeios e gêneros com os quais os estudantes mantenham contato fora da escola, principalmente os multimodais, não desprezando outros tipos. O vídeo-minuto possui características desse gênero, utilizando-se de linguagem verbal, audiovisual e outras atributos da multimodalidade (linguagem não verbal).

Considerando essas diferentes formas de linguagem, o vídeo-minuto permite aos estudantes explorarem e compreenderem textos de forma mais ampla. Sem contar que, necessariamente, o trabalho com esse gênero remete a utilização de recursos tecnológico digitais da atualidade: câmeras, celulares, *internet*, aplicativos e mais que os estudantes mantêm contato fora da sala de aula. Dessa maneira, a aquisição de várias habilidades se torna muito mais proveitosa através de recursos tecnológicos, pois, muitos estudantes estão familiarizados com esse mundo que se encontra à sua inteira disposição e deleite, antes mesmo de adentrar em sala de aula. Essa realidade é diversa pois algumas condições sociais, infraestruturas escolares, ou as próprias escolhas de pais quanto ao (não) uso de muitos recursos tecnológicos limitam tal contato. Portanto, consideramos que distintas modalidades da linguagem formam o vídeo-minuto como um gênero discursivo multimodal realizador de texto, por esta via possibilita o uso pedagógico em sala de aula para favorecer a aprendizagem.

A partir da discussão acima, compreendemos que os mecanismos de textualização no gênero vídeo-minuto são mediados pela multimodalidade, pois, o sentido construído pela

referenciação em gêneros atuais não se dá apenas no verbal. Imagem, som, cores, transições, dentre outros elementos podem suscitar significado, assim como o verbal. Nesse sentido, não se trata, portanto, de fazer uma linguística sem língua, mas de levar às últimas consequências a tese de que a comunicação se efetiva a partir da conjunção entre diversos fatores, sendo a multisemiose um dos mais relevantes (Cavalcante e Filho, 2010). Com base na perspectiva apresentada, no qual se reconhece que diferentes recursos semióticos, como imagens, gestos, sons e elementos visuais, como interagentes para a construção de sentidos em textos atuais, pretendemos pensar nas características do vídeo-minuto, especialmente, no contexto digital, onde as linguagens verbal e não verbal se conectam.

Uma última, mas importante informação a considerar é a capacidade de um gênero desempenhar funções de outros gêneros, ou seja, a existência de gênero híbrido. Assim como Marcuschi (2008), utilizaremos o termo intergenericidade para designar a mescla de gênero em que um assume a função de outro. O vídeo-minuto é portador dessa capacidade e a partir de sua dinamicidade como gênero pode ser utilizado de maneira sucinta para convites, propaganda, sínteses de notícia(s), resumos, dentre muitas possibilidades.

Para os mecanismos de textualização do vídeo-minuto as características vão depender do gênero em que se transveste. Por exemplo, tratando-se do objeto de pesquisa de Silva (2018), prática de imprensa escolar, certamente a progressão temática poderá ser mantida pela síntese de um tema constante ou um tema principal (hipertema) se dividindo em subtópicos (temas derivados). Nesse mesmo exemplo, a coerência temática poderá ser mantida pela manutenção do assunto principal e a coesão por referências ao usar anáforas e catáforas. De todo modo, é interessante observar primeiro a ocorrência para depois se fazer esta análise, pois, se tratando de gênero onde a intergenericidade é um fato, não se pode determinar muita coisa na largada.

Para sugestão do modelo didático do vídeo-minuto, respaldado em Gonçalves (2009, *apud* Costa e Lima 2025), pensamos na fluidez e no uso real do gênero, não servindo apenas para um fim pedagógico. De igual modo, pensar na didatização e produção de um gênero fora do contexto físico em ambiente de ensino, como a escola, é indefensável lógicamente. Então, o que Gonçalves (2009, *apud* Costa e Lima 2025) categoriza como Contexto físico e Contexto sociossubjetivo de produção, chamamos apenas de Contexto de Produção, pois, apesar do caráter pedagógico imbricado pela ação de ensinar, não propomos a construção de um gênero para ser encapsulado pelas paredes da escola, mas que ele flua ao mundo como usufruto das ações sociais dos sujeitos contemporâneos. Com isso, resumimos o discutido acima no quadro de Modelo didático do vídeo-minuto:

QUADRO 4: Modelo didático do vídeo-minuto

Contexto de Produção	<p>Lugar: Parte do contexto físico para o virtual (Gravações com câmeras digitais, edição em aplicativos/ambientes digitais e compartilhamento na rede) ou inicia no virtual (Edição de material já disponível em aplicativos/ambientes digitais e compartilhamento na rede).</p> <p>Produtor: Usuário de plataformas digitais (Tiktok, Kwai, Youtube, por exemplo) e redes sociais (Instagram, Whatsapp, Telegram, para citar alguns).</p> <p>Leitor: Usuário de plataformas digitais (Tiktok, Kwai, Youtube, por exemplo) e redes sociais (Instagram, Whatsapp, Telegram, para citar alguns), em sua maioria, chamados de seguidores.</p> <p>Objetivo: Engajar o seguidor a interagir como a publicação por meio de visualizações, reações, comentários e compartilhamentos.</p>
Plano global	<p>Com tempo de duração por volta de um minuto, articula-se linguagem multissemiótica (sobretudo verbal: escrita e oral; e audiovisual: sons, imagens, vídeos, entre outros) para expor brevemente (síntese) um determinado assunto (ou vários, como nas chamadas de jornais). Por se tratar de gênero intergenérico apresenta estrutura híbrida de outros gêneros, mas, de maneira geral, é composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, acompanhados ou não de vinhetas de abertura e encerramento; Objeto temático pode ser único (foco em uma dica, uma informação, um evento específico) ou compilações. Pode abranger entretenimento, humor, educacional, informativo, político, jornalístico e é frequentemente delimitado por nichos e hashtags para otimizar o engajamento.</p>
Mecanismos de textualização	<p>Progressão temática, coerência, coesão e marcas enunciativas a depender do gênero ou intergênero que se produz. Mas, pela brevidade do gênero, o assunto principal (tema) é introduzido rapidamente e a progressão deve começar com as informações novas (rema) para prender a atenção. Não há tempo para um desenvolvimento longo e linear, por isso, avanço é feito por saltos informativos</p>

	rápidos, muitas vezes pontuados por cortes de cena, texto na tela, efeitos e músicas. O fechamento da progressão ocorre com a retomada do tópico inicial ou com um remate final que exige interação: comente, compartilhe, siga, dentre outros).
Mecanismos enunciativo	<p>Marcas do autor (voz): Poderá recorrer à pessoalidade (aulas e dicas em 1ª pessoa, <i>vlogs</i>, relatos, convites) ou à impessoalidade (vídeos puramente informativos ou de síntese de um assunto em 3ª pessoa).</p> <p>Subjetividade: Manifesta-se especialmente nos gêneros de opinião, humor ou didáticos, através da entonação da voz, expressões faciais, uso de músicas, imagens e recortes de vídeos.</p> <p>Modalização (certeza ou incerteza): Predominância da certeza para construir autoridade ou convicção. A ocorrência da dúvida ou hipótese é usada em vídeos de perguntas, reflexões ou para construir um mistério.</p>

Fonte: Gonçalves (2009, *apud* Costa e Lima 2025)

Tratando-se de um modelo didático do vídeo-minuto, há muito o que se refletir, pois, como se discutiu, é um gênero discursivo que emerge em um contexto movente da atualidade, onde o mundo digital e as redes sociais atualizam-se em velocidade nunca vista antes. Portanto, ao sugerirmos o (um) modelo acima, não pretendemos uma proposta engessada, mas sim, que ele seja ponto de partida para se pensar nas características e funcionamento do gênero vídeo-minto para termos um objeto de ensino que contribua com a aprendizagem, sobretudo da língua.

4.3 Apontamentos para a elaboração de uma sequência didática.

Definida como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 82), a sequência didática (SD) vem despertando interesse de várias áreas de conhecimento que se preocupam com a melhoria de processo de ensino e aprendizagem. Essa questão é de nosso interesse e de igual modo é tema de investigação pela Educação, pela Linguística e pela Didática.

Então, partindo do pressuposto de que sequenciar as atividades didáticas no gênero vídeo-minuto no aplicativo *Capcut* pode favorecer o ensino e a aprendizagem (Oliveira e Serra,

2024), e, de que é na escola, por natureza, o local de possibilidade do desenvolvimento de competências, habilidades, formação de valores cognitivos, emocionais, éticos e sociais (Brasil, 2018), tecemos nesta seção apontamentos para elaboração de uma SD a partir da pesquisa⁸ apresentada no Simpósio Internacional de Tecnologias Educacionais, organizado pela Universidade Federal do Maranhão em 2024.

Naquela oportunidade de pesquisa, discutimos a importância e desafios do ensino de língua inglesa em escolas públicas brasileiras, evidenciando as habilidades em seu ensino e como orienta a BNCC (Brasil, 2018). Abordamos também sobre as tecnologias digitais, que, para Kenski (2007) são, além de equipamentos e instrumentos, se encaixam entre os recursos, produtos e processos oriundos da inovação e do conhecimento humano, e, do letramento digital. Moran (2007, p.3) explica a necessidade dos envolvidos no processo de ensino refletirem sobre o uso de tecnologias como instrumento pedagógico, pois elas “são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo”. Nesse sentido, pensamos na elaboração de uma SD como possibilidade de produção de vídeo-minuto no aplicativo *Capcut* a partir dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesta pesquisa, assim como naquela, voltamos nosso olhar para o ensino da oralidade em LI em escolas públicas brasileiras, onde as realidades são diversas, desde as estruturas físicas precárias até a lacunas na formação de professores, afetando, sobretudo a aprendizagem, ficando evidentes os percalços que temos a percorrer nesse caminho em direção a inclusão de tecnologias como pontes para chegar à aprendizagem. Vislumbramos o rompimento do paradigma (A não-efetivação da aprendizagem da língua inglesa em algumas escolas), buscando edificar uma proposta na qual as tecnologias digitais possam sustentar a prática do professor, que mantendo um olhar atento, inclusive às diferentes concepções de linguagem, relacionadas a diferentes momentos históricos e sociais, galga um passo a mais rumo ao ensino de língua inglesa de maneira eficiente.

Sob a reflexão discutida acima, tendo como fonte, além de outros, mas sobretudo os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a tentativa da superação das dificuldades apresentadas, produzimos e propomos a seguinte SD:

QUADRO 5: Sequência didática para produção do gênero vídeo-minuto

⁸ No referido Simpósio, apresentamos um modelo de SD (Quadro 6) como resultado de uma pesquisa que discutiu sobre o uso de sequência didática combinado com tecnologias digitais no processo de ensino de língua inglesa na escola pública.

Apresentação da situação	Apresentação da sequência aos alunos. Exibição de um vídeo-minutos em língua inglesa de uma pessoa se apresenta e falando sobre suas preferências e rotina. Discutir o vídeo com a turma e verificar o passo a passo para a construção do vídeo minuto.
Produção inicial	Atividade de diagnóstico – Conversa sobre conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências, rotinas pessoais e sociais.
Módulos (atividades)	Atividade 1 – Utilização de cumprimentos e apresentação pessoal em língua inglesa em vídeo curto no aplicativo <i>CapCut</i> combinadas com inserções de cortes e imagens. (<i>Greetings, What is your name? e My name.../I am... (How old are you? I am...)</i>)
	Atividade 2 – Entrevista em trios: Os alunos deverão se reversar na entrevista perguntando o nome e a idade do entrevistado enquanto um terceiro grava a ação. No aplicativo, deverá ser apresentada trilha sonora ou narração em áudio. (<i>What do you like?, I like... - What do you prefer? , I prefer ...</i>)
	Atividade 3 – Exibição de recorte de filmes ou vídeos em língua inglesa com os conteúdos já trabalhados e um novo para que os alunos possam exercitar a escuta/listening (<i>Where are you from? I am from... I live in...</i>), através de batalha de perguntas e respostas. As repostas gravadas poderão ser editadas com efeitos e filtros no aplicativo.
	Atividade 4 – Elaboração do roteiro (texto escrito) do vídeo-minuto (nome, idade, cidade, preferências...) e discussão sobre onde será publicado: Instagram, Facebook, Whatsapp ou outro.
	Atividade 5 – Gravação do vídeo-minuto pelos alunos.
Produção final	Atividade de edição da versão final do vídeo no aplicativo <i>Capcut</i> – Junção de vídeos gravados durante as aulas, cortes, inserção de imagens, trilha sonora e aplicação de efeitos.

Fonte: Oliveira e Serra (2024, p. 925)

Buscamos sintetizar no quadro acima uma possibilidade a ser aplicada em sala de aula por professores de língua inglesa em escolas públicas a partir do modelo geral de sequência didática, para mitigação das dificuldades de aprendizagem, pensando na relação estreita da tecnologia com a educação, e ainda, a importância da didatização de atividades de maneira eficiente (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.83, *apud* Oliveira e Serra 2024).

Observando o quadro, a SD possui a seguinte estrutura base: Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos (n), Produção final. A qual a primeira etapa, Apresentação da situação, sugeriu-se a exibição do gênero discursivo a ser produzido na etapa final, um vídeo-minuto em língua inglesa, discutindo as características desse gênero a partir do modelo didático, bem como, se pretendeu apresentar todas as etapas da sequência didática. Desde o início,

aventou-se a manipulação pelos alunos de tecnologias digitais, como celulares, notebooks, aplicativo *Capcut*, sem os quais não seria possível a produção do gênero. Isso foi realizado pensando nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando relatam que a apresentação da situação visa expor os alunos a um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final, apresentando dimensões a serem conhecidas pelos alunos.

Duas dimensões são importantes serem mencionadas e discutidas nesta etapa. A primeira é a distinção de um problema de comunicação bem definido onde possa se conhecer qual o gênero a ser trabalhado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará dela. Essa dimensão possui relação estreita com o Contexto de produção, sugerido no QUADRO 03: Modelo didático do vídeo-minuto. Outra dimensão a ser esclarecida na situação inicial, prevista na sugestão acima “é da ordem dos conteúdos, onde se mostra a importância de os alunos perceberem, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com os quais vão trabalhar” (2004, p. 85, *apud* Oliveira e Serra, p. 924). Pensando nisso, nessa primeira etapa sugeriu-se a apresentação da sequência aos alunos; exibição de um vídeo-minutos em língua inglesa de uma pessoa se apresenta e falando sobre suas preferências e rotina e discutir o vídeo com a turma e verificar o passo a passo para a construção do vídeo-minuto.

Já na etapa seguinte, Produção inicial, sendo ela uma etapa reguladora e o lugar inicial de aprendizagem da sequência, na primeira produção os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004,). A partir das orientações dos autores, o levantamento sobre conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências, rotinas pessoais e sociais foram sugeridas como ponto de partida para a elaboração de uma primeira versão do gênero discursivo.

Os Módulos de Atividades, de acordo com os autores, trabalhados a partir da primeira produção, “os módulos deverão dar aos alunos os instrumentos necessários para superar os problemas encontrados” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.87, *apud* Oliveira e Serra, 2024, 924). Seguindo as indicações dos teóricos, os cinco módulos desta etapa preveem atividades individuais, em dupla e em grupos, além de conteúdos e linguagem própria para o gênero proposto. Ocorrerão, durante esta etapa, os trabalhos focais nas habilidades de escuta e fala, bem como na leitura e escrita em língua inglesa. Portanto, nessas etapas da sequência didática podem ser trabalhados problemas de níveis diferentes, no que diz respeito a representações da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamentos e realização do texto. Do mesmo modo, as sugestões de variação das atividades e exercícios consideraram atividades de

observação e de análise de textos (orais ou escritos), previram tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. Além do mais, ao realizarem os módulos, é importante a aprendizagem de uma linguagem própria do gênero produzido.

Na produção final, espera-se que os alunos ponham em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 90). A edição da versão final do gênero no aplicativo *Capcut*, com a junção de vídeos gravados durante as aulas, cortes, inserção de imagens, trilha sonora e aplicação de efeitos, deverá ser avaliada pelo professor considerando o tipo somativa, levando em conta a evolução dos estudantes durante o percurso da sequência.

A partir desses apontamentos, bem como da reflexão de suas etapas é que sugerimos, nesta pesquisa, a utilização por professores de LI de escolas públicas essa SD para produção do gênero vídeo-minuto por alunos. Contudo, é importante lembrar que não se trata de um modelo rígido, pronto e acabado para utilização, mas de uma possibilidade para se pensar em um ensino mais efetivo, podendo ser reorganizado e replanejado por pesquisadores com interesse na temática e, principalmente por professores de línguas. Isso se constatará nesta mesma pesquisa, pois, a partir dessa sugestão, a SD foi reelaborada logo no início das interações com os professores participantes, num gesto de adaptação às realidades de cada turma.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos a metodologia de natureza aplicada desta pesquisa. Para tanto, ele está dividido em cinco seções. A seção 5.1 apresentamos a metodologia da nossa pesquisa, bem como alguns apontamentos éticos que balizaram nossa investigação. Na seção 5.2, descrevemos o local da pesquisa, considerando a cidade, a rede municipal de ensino e as duas escolas. Os professores e alunos, sujeitos da pesquisa, são apresentados na seção 5.3, que, junto com a bibliografia utilizada, também compõem as fontes de informações para uma abordagem quanti-qualitativo na análise dos instrumentos (seção 5.4): questionário, caderno de notas de campo, fotos, vídeos e a produção dos alunos, o gênero vídeo-minuto. Na última seção deste capítulo (5.5) apresentamos uma síntese do delineamento metodológico por meio do enquadramento metodológico da pesquisa.

5.1 Delineamento metodológico

O PPGLB oferta mestrado de natureza acadêmica e preocupa-se com a formação e trabalho docente. Nesse sentido, ao pensarmos sobre os desafios da aprendizagem da oralidade em LI em escolas públicas e apresentarmos reflexões práticas, considerando a participação dos sujeitos envolvidos, entre eles professores, assumimos a postura de uma pesquisa do tipo aplicada.

Sendo assim, para o objetivo que nos propomos, entendemos que “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno” (Paiva, 2019, p. 11). Por isso, o método que se pretende fincar os passos deste estudo será o da pesquisa-ação, definida como “um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investigam sistematicamente uma dada situação social e promovem mudança democrática e participação colaborativa” (Burns, 2015, p. 187, *apud* Paiva, 2019, p. 72). De acordo com a autora, a pesquisa que se utilize desse método, deve possuir as características abaixo:

- (a) realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes;
- (b) gerar conhecimento teórico e prático sobre a situação;
- (c) reforçar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidade de serem afetados pelas mudanças; e
- (d) estabelecer uma postura de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento. (Burns, 2015, p. 187-188. *apud* Paiva, 2019, p. 72)

Como se percebe, a pesquisa-ação visa compreender e melhorar o ambiente, possuindo uma natureza participativa, pois, em conjunto com o pesquisador, os participantes são os produtores direto do conhecimento (Paiva, 2019). Para Novelli (2024), ao se utilizar esse método de pesquisa, além da resolução reflexiva de problemas específicos, sua ação reflete também em problemas futuros, conduzindo os professores a uma “postura crítica, reflexiva e autônoma, sempre com o objetivo da tomada de decisão que possam beneficiar sua prática e o processo de aprendizagem de seus alunos” (Novelli, 2024, p.144). Esta assertiva coaduna com os postulados indisciplinares da LA, aos quais recorremos nesta pesquisa

é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas. (Bygate, 2004, *apud* Moita Lopes, 2006, p. 23)

Apesar da imperiosa dimensão participativa levantada pelo autor, Paiva (2019, p. 67) nos alerta que “muitas escolas dificultam o desenvolvimento de pesquisa: professores não recebem nenhum reconhecimento por ela e nem tempo para desenvolvê-la e reportá-la; colegas podem se recusar a colaborar por receio da exposição”.

Considerando que este trabalho se trata de uma investigação com ciclo iterativo entre pesquisador e participantes, pontos relevantes e desafios para se fazer pesquisa-ação, pleiteou-se ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, a avaliação da pesquisa (CAAE: 82868724.5.0000.5087), logrando êxito através do parecer de número 7.395.322. Para tanto, firmou-se que seriam resguardadas e colocadas sobre sigilo de pesquisa as informações dos envolvidos, bem como, todos os participantes que concordassem deveriam assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e consentimento de participação - TALE (Apêndice A) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e consentimento de participação - TCLE (Apêndices B e C). Como se tratou de pesquisa com estudantes menores de 18 anos, para esses participantes, as autorizações foram assinadas a escolha dos responsáveis, dando direito de uso de som e imagem a serem expostas na etapa devolutiva e nas redes sociais da escola.

As autorizações foram colhidas nas primeiras interações com os participantes da pesquisa (27 e 28 de março - 6º e 9º ano respectivamente), deixando-os cientes dos benefícios e dos riscos. Sobre o risco, entendemos que existiu risco moral de constrangimento causado por dois motivos:

- Pela não aquisição das habilidades do Componente Curricular Língua Inglesa prevista para o período; e,

- Exposição negativa em ambientes reais e virtuais, algumas estratégias serão adotadas a fim de mitigar os riscos:

Buscamos minimizar o primeiro risco através da aprendizagem colaborativa: alunos foram agrupados, de modo que no grupo tivessem alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Assim, os alunos puderam apoiar uns aos outros rumo a uma aprendizagem mais eficiente e colaborativa. Para o segundo risco, trabalhamos o tema respeito em ambientes virtuais (*Respect on virtual spaces*), incentivando usos sociais, conscientes e respeitosos de habilidades orais, do gênero em estudo e, sobretudo, das tecnologias digitais atuais. Além disso, a exposição das produções e devolutiva foi exibida aos participantes envolvidos em sessão marcada para esse fim. Dessa maneira, buscamos evitar exposições negativas em ambientes reais e virtuais. Essas estratégias estão descritas no TCLE e no TALE para ciência e visam mitigar o risco moral de constrangimento dos participantes.

A partir do olhar para a perspectiva dos participantes, a pesquisa seguiu o ciclo sintetizado por Burns (2015, *apud* Paiva, 2019, p. 74): planejamento, ação, observação e reflexão, ocorrida em dois ciclos e início do terceiro. O primeiro ciclo foi iniciado com os professores participantes após a elaboração de uma SD (Apêndice D) pelo pesquisador, combinando tecnologias digitais para produção no aplicativo *Capcut* de um vídeo-minuto pelos alunos, sendo este um dos dados para análise da oralidade. Esse momento não pretendeu apresentar a SD como modelo a ser seguido, mas a oportunidade de repensá-la para atender as especificidades e sugestões do professor participante. Além disso, montamos um cronograma de execução, considerando as sugestões dos professores. Esse cronograma foi alterado algumas vezes, seja por solicitação das duas escolas pesquisadas ou por solicitação de cunho pessoal do pesquisador.

Quanto às sugestões de mudança no cronograma de execução das duas escolas, a que aplicamos a SD no 6º ano, os ajustes iniciaram pela duração do tempo de aula de 45 minutos para 40 e, na última etapa da aplicação da SD, para 30 minutos. Nessa mesma escola, uma outra etapa não ocorreu por motivo de culminância do “projeto de Dia das Mães” e remanejamento da data de planejamento geral dos professores. Já na que aplicamos a SD no 9º ano, as adequações surgiram pelas aplicações de avaliações externas (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) e Jornada da Matemática (Gincana Municipal) nas datas do cronograma da SD. Contudo, a primeira reorganização do cronograma foi a pedido do pesquisador, que por problemas de saúde de ente familiar teve que se ausentar. A ação e observação desse ciclo ocorreram com a aplicação das duas primeiras etapas da SD (Apresentação da situação e

Produção inicial). O momento de reflexão foi realizado entre pesquisador e professor participante, na mesma reunião para início do planejamento do ciclo seguinte.

O segundo ciclo aconteceu após a etapa de diagnóstica (Produção inicial) e antes da aplicação dos módulos de atividades. Naquele momento, os professores participantes e pesquisador refletiram sobre as produções iniciais dos alunos e delinearam mais uma vez os rumos da SD que, com 3 módulos de atividades, contemplaram as etapas de ação e observação. O momento para reflexão desse segundo ciclo ocorreu na mesma reunião de planejamento do próximo. O início terceiro ciclo ocorreu ao final da aplicação e coleta das produções dos alunos. Foi o momento de apresentar os resultados aos professores participantes para que pudessem acompanhar e refletir sobre os resultados para reorganizarem seus planejamentos para que o ciclo proposto por Burns não cessasse com a saída do pesquisador da escola. Os professores poderiam decidir pelo início de um novo ciclo sem a presença do pesquisador. A aplicação e visita do pesquisador na escola ocorreram ao longo do ano de 2025.

QUADRO 6: Encaixe Burns X SD

CICLO DE BURNS		ETAPA DA SD	PERÍODO/DATA
1º Ciclo	Planejamento	Elaboração da SD	27 e 28/03/25
	Ação	Apresentação da situação e Produção inicial	6º ano: 07/05 e 06/06
	Observação		9º ano: 07/05 e 28/05
	Reflexão	Reunião entre Participante e Pesquisador	6º ano: 06/06 9º ano: 28/05
2º Ciclo	Planejamento	Módulo de Atividades	6º ano: 13/06, 20/06 e 04/07
	Ação		9º ano: 04/06, 11/06 e 02/07
	Observação	Reunião entre Participante e Pesquisador	6º ano: 04/07 9º ano: 02/07
	Reflexão		6º ano: 11/07 9º ano: 09/07
3º Ciclo	Planejamento	Produção final	12/09 (ocorrido na turma do 6º ano)
	Ação		Na turma do 9º ano não ocorreu.
	Observação	Reunião entre Participante e Pesquisador	
	Reflexão		
	Planejamento		

Fonte: Próprio autor (2025).

Esse encaixe pode minimizar relações éticas controversas entre universidades e escolas, na qual uma instância é vista como produtora e outra apenas consumidora de conhecimento. Acreditamos, assim como Merlo e Fonseca (2020, p. 37), numa pesquisa que “transcede elaboração de conhecimentos sobre a escola, visando à construção de conhecimentos com a escola, tem grande potencial para promover interações mais horizontais

e dialógicas entre esta e a universidade". Dessa famigerada controversa também se depreende uma aberração ética que procuramos evitar. Descrita por Telles (2002, p. 93), essa dimensão ocorre quando

alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, ‘pensando’ que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutoramento sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização.

Então, sob o olhar do objetivo experimental da pesquisa, as contribuições dos próprios participantes foram consideradas a partir da utilização da SD com uma metodologia que combinou tecnologias digitais, para produção de um vídeo-minuto no aplicativo *Capcut* pelos alunos, sendo este um dos dados para análise. Contou também com uma abordagem predominantemente qualitativa, que visa analisar o fenômeno do aprendizado da oralidade em LI em escolas públicas a partir dos resultados percebidos através dos participantes, da SD e do Caderno de anotações, pois, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa. Para extraír desse convívio, os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2006, p.28).

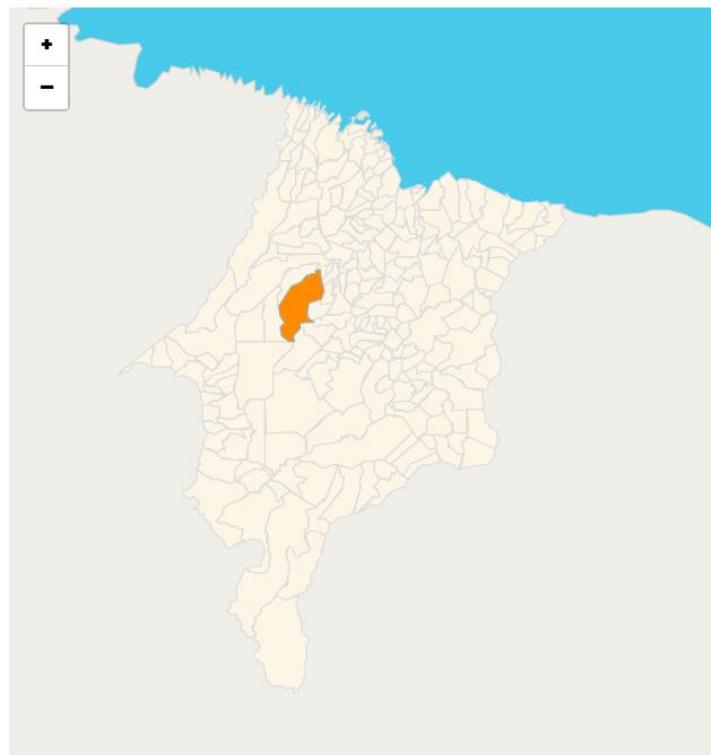
Assim, deseja-se promover reflexões críticas/indisciplinares e significativas a partir do olhar para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem da oralidade em LI em turmas do ensino fundamental de escolas públicas.

5.2 Local da pesquisa

A cidade de Santa Luzia-MA está localizada na região centro-oeste do Estado do Maranhão, a 295 km da capital, São Luís. Tem uma população de mais de 57.600 pessoas, de acordo com o Censo de 2022. Com 64 anos de emancipação política (ocorrida em 26/03/1961), seu nome foi dado por João Marques Oliveira, popularmente conhecido como “João Vaqueiro”, através de uma promessa à Santa. Esse desbravador chegou em 1949 à localidade denominada “Pau Santo”, que pertencia aos índios Guajajaras, que não aceitaram sua permanência no local. Após rechaçado, mudou-se para o sul da região deslocando-se ao lugarejo Batatal, pertencente à outra tribo Guajajara, onde foi acolhido pelo cacique João Francisco de Santo. Atraídos por terras férteis, muitos imigrantes advindos de outras partes do nordeste se estabeleceram para o

plantio de arroz. Hoje, a economia da cidade nutre-se do comércio, da pecuária, da agricultura familiar e monoculturas de campos de milho e soja.

IMAGEM 4: Localização de Santa Luzia no Maranhão.



Fonte: IBGE cidades

No ano de 2024, o município possuía 132 escolas ativas, atendendo 13.907 matrículas (17.453 se adicionarmos 263 do Atendimento Educacional Especializado e 3.313 das Atividades Complementares) assim distribuídos:

- **Educação infantil:** 3.738 alunos
- **Ensino fundamental anos iniciais:** 5.355 alunos
- **Ensino fundamental anos finais:** 4.685 alunos
- **Educação de jovens e adultos:** 129 alunos

A coleta de dados aconteceu em duas escolas da rede municipal de educação de Santa Luzia: Colégio Dehon Ensino Fundamental e Unidade Escolar Professora Silvânia Maria Almeida Silva.

O Colégio Dehon foi fundado em 1990 por padres dehonianos e seu nome foi dado em homenagem ao patrono da congregação, Padre Dehon. A escola está localizada na Avenida Nagib Haickel, próximo à praça dos Três Poderes, centro da cidade.

IMAGEM 5: Colégio Dehon Ensino Fundamental



Fonte: Instagram do Colégio Dehon

Atualmente, atende 998 alunos provenientes de diversos bairros (do centro em sua maioria) distribuídos em três turmas do 1º ano (100 alunos), três turmas do 2º ano (103 alunos), três turmas do 3º ano (111 alunos), três turmas do 4º ano (109 alunos), três turmas do 5º ano (110 alunos), três turmas 6º ano (107 alunos), três turmas do 7º ano (97 alunos), três turmas do 8º ano (104 alunos) e quatro turmas do 9º ano (157 alunos). Para atender a essa demanda, a escola conta com 111 funcionários: 93 professores (titulares, auxiliares e equipe de gestão), 04 vigias, 09 zeladores, 04 agentes administrativos e 01 secretaria.

A Unidade Escolar Professora Silvania Maria Almeida Silva foi fundada em 02 de fevereiro 2016 e seu nome foi dado em homenagem à Silvania Maria Almeida Silva, docente que partiu deixando saudades pois além de ter atuado no ensino fundamental do ensino público municipal de Santa Luzia – MA, por muitos anos, era reconhecida pela alegria e simpatia com amigos de profissão, pais e alunos.

A escola funciona no antigo prédio da U. I. Américo Vespúcio (Escola Estadual desativada), localizada na Rua Santo Antônio, S/N, Bairro Vila São Paulo e atende alunos do próprio bairro e bairros circunvizinhos (Vila Conquista, Bairro Acampamento, Bairro Aeroporto e Alto São Francisco).

IMAGEM 6: U.E. Professora Silvania Maria Almeida Silva



Fonte: Arquivo U.E. Professora Silvania Maria Almeida Silva

Atualmente, a escola atende 295 alunos, distribuídos em uma turma do 1º ano (28 alunos), duas turmas do 2º ano (40 alunos), duas turmas do 3º ano (34 alunos), duas turmas do 4º ano (42 alunos), duas turmas do 5º ano (42 alunos), uma turma 6º ano (24 alunos), uma turma do 7º ano (26 alunos), uma turma do 8º ano (23 alunos) e duas turmas do 9º ano (36 alunos). Para atender a essa demanda, a escola conta com 38 funcionários: 29 professores (titulares, auxiliares, cuidadores e equipe de gestão), 04 vigias, 04 zeladores e 01 secretária. A estrutura física da escola Unidade Escolar Professora Silvania Maria Almeida Silva conta com um prédio (municipalizado), contendo 06 salas de aula, 01 sala para professores, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 banheiro feminino, 01 banheiro masculino, 01 banheiro para funcionários (desativado) e 01 pátio coberto.

Para fim de sigilo e defesa da identidade dos participantes da pesquisa, codificou-se os nomes das escolas em Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2). A escolha das escolas se justifica, primeiramente, por se tratar de escolas que estão situadas em regiões socioecononomicamente diferentes da cidade: uma fica no centro e outra em área periférica. Outra justificativa são os resultados alcançados em avaliações externas, como as aferidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), que, apesar de não contemplarem especificamente os conhecimentos do Componente Curricular em

estudo, é um parâmetro que, de alguma forma, avalia a aprendizagem dos alunos de modo integral.

As duas escolas atendem alunos de turmas do 1º ao 9º ano e participam de avaliações externas. Por não atingir o percentual de participação exigido pela avaliação externa, uma delas não teve a nota do IDEB divulgada. Contudo, obteve condição de escola apoiada no SEAMA por ter índices de aprendizagens baixos. A ordem da codificação não terá relação com o local, muito menos com os resultados das avaliações externas.

A coleta foi realizada em duas turmas, uma do 6º ano e outra do 9º ano, uma de cada escola. A opção por esses anos escolares do ensino fundamental se justifica por se tratar de uma turma em que os alunos têm o primeiro contato formal com o componente curricular de LI e outra por ser a etapa de saída dos alunos dessa etapa de ensino para o ensino médio. Para a E1 a turma investigada foi a do 6º ano e a E2 foi a do 9º ano.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Os participantes diretos serão 02 professores de língua inglesa e 60 alunos de turmas do 6º ano e 9º ano, uma de cada escola, que, para resguardo das identidades, também foram codificados da seguinte forma:

- Os professores foram identificados com a letra P (Professor) acompanhado do código da escola a qual ele pertence, E1 ou E2. Então, para o Professor da Escola 1 o código representativo foi PE1. Para o Professor da Escola 2 o código foi PE2;
- O Professor da Escola 1, doravante PE1, titular do Componente Curricular de Língua Inglesa na turma do 6º ano é formado em Letras-Português, Pós-graduado em Língua Portuguesa, Literatura e Linguística, atua nos anos iniciais como professor regente de uma turma e complementa a carga horária com a Língua Inglesa. O Professor da Escola 2, doravante PE2, é titular do Componente Curricular de Língua Inglesa na turma do 9º ano, formado em Pedagogia, Especialista em Supervisão e Gestão Escolar, atua apenas nos anos finais do ensino fundamental e há menos de um ano com esse componente.

Quanto aos alunos participantes, tivemos a previsão de 60 participantes, duas turmas assim como informado anteriormente. Em sua maioria, os discentes residem no mesmo

bairro onde estudam ou moram em bairros vizinhos próximos. Para o mesmo efeito de sigilo, os alunos serão codificados acrescentando a informação numérica antes do código de cada escola, ou seja, Aluno 01 da Escola 1(A01E1), Aluno 02 da Escola 1 (A02E1).

5.4 Instrumentos de coleta de dados e técnica de análise

A observação aconteceu durante todo período de aplicação e foi realizada a partir dos seguintes instrumentos: Questionário, Caderno de notas de campo, Registros em fotos e vídeos, bem como a produção dos alunos (vídeo-minuto). A respeito do questionário, este instrumento apresenta aspectos positivos, mas também negativos. Brown (2001) ao apresentar esses pontos, afirma que o questionário é “instrumento barato e ágil, pode ser feito em larga escala, de forma a anônima, e cobrir uma grande área geográfica. Alguns pontos negativos são a baixa taxa de retorno, a rigidez no formato e, frequentemente, respostas incompletas” (p. 75. *apud* Paiva, 2019, p. 51). Paiva (2019) complementa ao apresentar um contraste entre o modo de como eram realizados outrora (por correspondência, pessoalmente ou por telefone) e nos dias hodiernos (formulários online para coleta e análise de dados).

O questionário da pesquisa foi aplicado por meio digital, com um *link* que levava a um formulário *Forms*, plataforma gratuita de formulários do *Google*. As 19 questões do formulário (12 de múltipla escolha e 07 perguntas abertas) visavam a construção de um perfil acadêmico (Formação inicial e continuada), compreender a jornada e condições de trabalho, conhecer as práticas pedagógicas e colher sugestões dos professores que atuam com o componente de LI na rede municipal de Educação de Santa Luzia.

O questionário pode ser dividido em seis blocos temáticos descritos abaixo:

- ✓ O primeiro bloco de questões buscamos situar de qual escola cada professor vinha (questão 01) e como se tornou professor de língua inglesa (questão 02).
- ✓ No segundo bloco do nosso questionário, indagamos sobre a Formação Inicial e Continuada para identificarmos a graduação do professor (questão 03), pós-graduação (Questão 04), a importância dessa formação inicial para atuar em escola pública (questão 05), participações em formações continuadas (questão 06) e as contribuições dessa formação continuada para atuação como professor de língua inglesa em escolas públicas (Questão 07).
- ✓ No terceiro bloco de questões, intitulado Jornada e Condições de Trabalho (Questões 08 a 13) buscamos conhecer os anos escolares em que o professor

atua (questão 08), bem como, o tempo em que atua como professor de língua inglesa (questão 09), sua jornada de trabalhos de maneira geral (questão 10), dessa jornada geral, quantas horas são para o componente de Língua Inglesa (Questão 11), se esse tempo é suficiente (Questão 12) e os recursos disponíveis para a execução desse tempo de aula (Questão 13).

- ✓ No bloco Práticas Pedagógicas, indagamos sobre frequência de utilização de alguns recursos (questão 14) e sobre o costume de adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos (questão 15).
- ✓ Procuramos compreender a percepção dos professores quanto aos desafios enfrentados em sua prática, as questões 16 (principais desafios no ensino de língua inglesa) e 17 (interesse dos alunos e motivo) fazem parte do bloco nomeado de Desafios.
- ✓ Nas questões 18 e 19 colhemos algumas sugestões sobre o ensino de inglês na escola pública e mudanças na formação para o ensino de língua inglesa na escola pública, respectivamente.

A divulgação e convite para participação nesse instrumento aconteceu através das redes sociais do pesquisador (*Whatsapp* e *Instagram*⁹) a partir do dia 25 de abril de 2025 e encontro formativo realizado pela Coordenação de Língua Inglesa do município no dia 21 de maio. No dia 01 de julho, o formulário foi fechado para respostas e obteve a participação de 17 professores. Os dados coletados serão descritos e analisados em capítulo abaixo.

Ao final de todas as etapas, pretendíamos aplicar um questionário voltado às percepções dos próprios alunos quanto aos resultados da SD, contribuições das tecnologias e funcionalidades do *Capcut*, assim como seus sentimentos frente ao uso da oralidade em inglês e as atitudes responsivas dos interlocutores (seguidores das redes sociais), todavia, não foi possível devido a descontinuidade das etapas advindas de ausências de respostas de novas equipes gestoras das escolas participantes.

Para o Caderno de Notas de Campo, foi utilizado o *Google Docs* como suporte para a escrita de relatórios. Nessa ferramenta digital, estão escritos 10 relatórios: 05 relatórios do 6º ano e 05 relatórios do 9º ano. Nesse instrumento, buscou-se descrever as situações, anotar observações do pesquisador, registrar falas dos alunos colhidas e escritas nos momentos da aplicação da SD e das reuniões com professores.

⁹ <https://www.instagram.com/p/DJRyVZiOSGefLZPTfZwya5ZxF9i3EJ3c45vUJc0/>

Quanto aos registros em fotos e vídeos, durante todo o processo de aplicação da SD e consequentemente da coleta de dados através desses instrumentos, meditamos nas palavras de Cavalcanti (2006), ao descrever a metodologia de sua pesquisa etnográfica em que dividia a função de pesquisadora e formadora de professores indígenas. Na oportunidade, a autora pontua os instrumentos de coleta de dados, enquanto pesquisadora, mas também revela um sentimento que se vivenciou enquanto pesquisador e aplicador desta pesquisa:

Atuar também como formadora, o que envolve observação com anotação mental constante, pode, muitas vezes, significar deixar o papel de escribe das anotações de campo, enquanto pesquisadora, para o intervalo entre aulas quando também acontecem as ricas conversas informais e/ou para a longa viagem de volta do campo. Esse é o ônus que se paga em um contexto de pesquisa aplicada. Contudo, o desafio de conseguir realizar as duas atividades – as aulas e a geração de registros – é sempre grande, cansativo, mas crucial em pesquisa dessa natureza. (Cavalcanti, 2006, p. 238)

A atuação como pesquisador enquanto se aplica uma SD é desafiadora, como vivenciado por Cavalcanti (2006), mas também decisiva na coleta de dados nos momentos de interação com os participantes. Os desafios advindos desse contato resultaram em poucos registros em fotos e vídeos, pois privilegiaram-se as interações em momentos espontâneos e em contexto de aula. Contudo, a própria produção dos alunos ou em vídeo serviu para se analisar os sentidos pretendido pelos autores na construção do gênero através da oralidade em LI.

5.5 Enquadramento metodológico da pesquisa

De posse, das respostas do questionário, das anotações em relatório de cada etapa da SD e as produções dos alunos, o pesquisador realizou a análise do *corpus* selecionando os dados coletados *in loco*, considerando o enquadramento metodológico sintetizado abaixo:

QUADRO 7: Enquadramento metodológico da pesquisa

NATUREZA	MÉTODO	FONTES DE INFORMAÇÕES	ABORDAGEM	LOCAL DA PESQUISA	SUJEITOS	INSTRUMENTOS
• Aplicada	• Pesquisa-ação	• Bibliográficas • Participantes (Professores, alunos e pesquisador)	• Quanti-qualitativa	• 02 escolas de Santa Luzia-MA	• 02 professores • 60 alunos	• Questionário • Caderno de notas • Fotos • Vídeos • Vídeo-minuto

Fonte: Próprio autor (2025).

A partir daqui, seguiremos apresentando os dados e as reflexões baseadas no referencial teórico selecionado na pesquisa. O planejamento da metodologia e a organização dada serviu para uma coleta efetiva dos dados qualitativos, no sentido de ter dado visibilidade

aos aspectos não objetivos e nem muito recorrentes. Esse tipo de método e tratamento de dados coaduna com a própria discussão da LA indisciplinar, que discute os métodos, a participação, o tratamento dos dados e a contribuição que a discussão da comunidade investigada. Nesse parâmetro é que organizamos a análise dos dados.

6 DESCRIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos os dados coletados com o objetivo de refletir sobre as crenças e desafios no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa em escolas públicas, considerando uma análise extralingüística e linguística a partir do cruzamento das produções dos alunos, anotações do caderno de notas de campo e o questionário de pesquisa.

Para tanto, o capítulo está dividido em três seções. A primeira seção, 6.1 descrevemos e relatamos as primeiras impressões advindas dos relatórios registrados no Caderno de Bordo. A segunda seção, 6.2 (Não) aprender: a influência do político, do sociocultural e do pedagógico, inspira-se no pensamento de Kubota (2019, p. 349), quando afirma que as “conditions and beliefs shape instructional practices and language education policies”, por isso, buscamos ir além do linguístico, fazendo o cruzamento das respostas do questionário de pesquisa, do observado e anotado em relatório por meio do caderno de notas de campo e as produções dos alunos, tendo como categorias de análise os fatores políticos, sociocultural e pedagógico que influenciam na (não)aprendizagem da oralidade em LI. Na seção 6.3 Tecendo sentidos sob um olhar para o linguístico, apresentamos uma análise das produções dos alunos, considerando as características do modelo didático do vídeo-minuto, com isso, buscamos uma percepção do sentido pretendido pelos alunos na manipulação oral da linguagem.

6.1 Relato e descrição da SD

Esta seção tem o objetivo de relatar e descrever sobre a aplicação das etapas da SD e seu entrelaçamento com o ciclo de Burns, que resultou na produção de vídeos-minuto pelos alunos do 6º e 9º ano, sendo uma síntese do texto produzido no Caderno de Notas de Campo.

A partir da sugestão da SD, proposta nesta pesquisa (Quadro 5) e, antes de sua aplicação nas turmas escolhidas, interagimos com os professores das turmas para adequá-la aos requisitos pedagógicos exigidos pela rede municipal de ensino, através da Matriz de Referência de Língua Inglesa, de modo a contemplar itens obrigatórios nos planejamentos dos professores, além de competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2017) previstas para o período escolar em vigência. Então, o quadro abaixo mostra o resultado da primeira interação (27/03/25 na E1 e 28/03/25 na E2) entre pesquisador e participantes ao (re)planejarmos a SD. Esse encontro inicia, de fato, o 1º ciclo proposto por Burns (2015), incluindo itens obrigatórios no plano de aula dos professores:

QUADRO 8: Itens obrigatório no planejamento do período do Plano Municipal de Ensino e BNCC

ITENS DO PLANEJAMENTO/TURMAS	6º ano	7º ano
COMPETÊNCIA GERAL	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	<p>1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.</p> <p>2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.</p> <p>5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.</p>	<p>1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.</p> <p>2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.</p> <p>5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.</p>
EIXO	Oralidade	Oralidade
UNIDADE TEMÁTICA:	Interação Discursiva; Compreensão oral;	Interação Discursiva; Compreensão oral;

OBJETO DE CONHECIMENTO	Produção oral. Compreensão sobre como saudar e apresentar pessoas, como apresentar a si mesmo, ressaltando características, e como usar expressões de polidez para a construção de laços afetivos e convívio social, em situações de comunicação afetiva e inclusiva. Produção de textos orais, com a mediação do professor.	Produção oral. Funções e usos da língua inglesa: persuasão. Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo. Produção de textos orais com autonomia.
HABILIDADES:	(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e aspectos da comunidade, referindo-se a características pessoais, estruturais físicas e sociais relevantes. (EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas pessoais e sociais.	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo. (EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

Fonte: Plano municipal e BNCC (2025).

Mesmo que o ciclo tenha ocorrido em momentos distintos para cada turma, fica visível, ao observarmos o quadro acima, o alinhamento da escolha das Competências Gerais (4 e 5), Competências Específicas (1, 2 e 5), Eixo (oralidade) e Unidade Temática (Interação Discursiva, Compreensão e Produção Oral) entre os professores dos dois anos escolares. Isso aponta para a compreensão da proposta da SD em utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais na produção de textos orais.

Por se tratar de dois anos escolares, em que o 6º ano remete ao primeiro contato formal de muitos alunos de escolas públicas com a LI e o 9º ser o ano de saída do ensino fundamental para o ensino médio, acrescido das implicações do interstício de dois anos escolares entre essas turmas, é que nos itens Objeto de Conhecimento e Habilidades, naturalmente houve distinção nas escolhas dos participantes. Com isso, as temáticas e os textos escolhidos para cada turma sofreram variações pois, de acordo com a planejamento, enquanto no 6º ano pretende que os alunos aprendam perguntar e responder sobre pessoas (EF06LI02) e falar sobre si e preferências (EF06LI05), os alunos do 9º ano deveriam anotar ideias principais de textos (EF09LI02), analisar opiniões em textos orais (EF09LI03) e apresentar pesquisas com recursos visuais. (EF09LI04). Nesse sentido, a escolha de temáticas do professor do 6º ano estava para as saudações, apresentação pessoal, países, nacionalidades e preferências, já para o 9º ano, as temáticas sugeridas pelo professor foram o preconceito, o feminicídio e o racismo,

por entender que seria momento oportuno, pois a cidade passava por comoção devido a caso¹⁰ com repercussão nacional. Esta feita, ao passo que retomou (em partes) o poder de autoria dos professores, limitou o uso de textos com repertório de sotaques pré-selecionados, pois não condiziam com as novas temáticas planejadas.

A partir desse planejamento em que se (re)modelou a SD, incluindo itens informados pelos professores como obrigatórios no Plano de Aula, prosseguimos com a elaboração do cronograma de execução das etapas, que, para não atrapalhar a dinâmica de horários de aulas já previstas pela escola, concordamos que a execução delas aconteceria nos dias e horários de aulas do componente de LI, mas, a pesquisa deveria aguardar o término do período de avaliações escolares do mês de abril. Sendo assim, a aplicação da SD nas turmas do 6º ano ocorreria nos terceiros e quartos horários das sextas-feiras, já, na turma do 9º ano ocorreria nos quartos e quintos horários das quartas-feiras, a partir do mês de maio de 2025.

Como se trata de pesquisa em contexto de produção do gênero vídeo-minuto, consequentemente existindo a necessidade de manipulação de recursos tecnológicos (digitais), discutimos sobre essas ferramentas de apoio disponíveis na escola e seus usos por professores e alunos. Na oportunidade, as implicações da Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proíbe alunos de usarem aparelhos eletrônicos portáteis, inclusive celulares, em escolas públicas, no recreio e no intervalo entre as aulas, foram desmistificadas, ao pleitearmos o uso pedagógico delas com o intuito de aprendizagem. As equipes pedagógicas das duas escolas nos informaram a disponibilidade de *internet* e projetor de imagem (*Datashow* e acessórios) para a execução da SD, e ainda, que seria permitido o uso do celular pelos alunos durante as aulas de LI. Ao pesquisador, coube, além da execução das aulas e interação com o professor regente, trazer e utilizar nas aulas o *notebook*, caixa de som, tripé (para apoiar os celulares nas gravações) e luz (*Ring light*).

Sobre o cronograma da SD, convém mencionar que sofreram algumas modificações durante sua execução nas duas turmas, pois a previsão para início e finalização que era 09/05/2025 a 11/06/2025 para o 6º ano e 07/05/2025 a 06/06/2025 para a turma do 9º ano, mudou para 07/05/2027 a 04/07/2025 e 07/05/2025 a 09/07/2025 nas turmas do 6º e 9º anos respectivamente. Isso se deu por diversos fatores. Para a turma do 6º ano as mudanças foram: Pedido de antecipação do início para preencher ausência de professor de outra disciplina, o pesquisador precisou acompanhar o pai em tratamento de saúde, dia de homenagem ao dia das

¹⁰ Influenciadora digital é morta a tiros em Santa Luzia, no MA (<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2025/03/16/influenciadora-digital-e-morta-a-tiros-em-santa-luzia-no-ma.ghtml>)

mães, mudança de data do planejamento geral para a sexta-feira e participação dos alunos em um seminário sobre o meio ambiente. Já para o 9º ano foram: Preparação e participação na Jornada da Matemática (Gincana municipal), o pesquisador precisou acompanhar o pai em tratamento de saúde e Avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Com isso, as particularidades das turmas serão consideradas nas descrições de cada ciclo e etapa da SD.

O primeiro contato com os alunos ocorreu em 07 de maio de 2025 (quarta-feira), na etapa de apresentação da situação, tanto para o 6º ano, quanto para o 9º ano. Isso ocorreu devido a um pedido do PE1 para antecipar o início da interação com os alunos para aquela data, pois, na existência de horários vagos, cogitou-se a presença do professor/pesquisador para preencher a lacuna. Apesar da distância entre as escolas, acolhemos o desafio para que fosse possível o pontapé inicial com os alunos. Na oportunidade, outros desafios nas duas turmas ficaram evidentes. Nesse caso, a (in)compatibilidade dos cabos do *datashow* da escola com o *notebook* do pesquisador, roubaram um tempo preciosos para o início, pois o aparelho projetor possuía saída de HDMI, VGA e no *notebook* as entradas era por *Bluetooth* e USB. A segunda dificuldade quanto ao uso de tecnologias ocorreu devido a localização das salas em relação ao roteador de *Wi-Fi*, de modo que o sinal de *internet* oscilava ou nem aparecia nos aparelhos. Uma terceira situação ocorreu apenas na turma do 6º ano, pois apenas dois alunos possuíam aparelhos celulares, reforçando a necessidade de trabalhar em formatos colaborativos de aprendizagem, como previsto nos riscos da pesquisa.

A primeira situação descrita foi sanada com a troca do *notebook* por outro com entrada HDMI, já que todo o material a ser utilizado na aula estava salvo em drive *on-line* (*Google Drive*). A segunda situação foi contornada somente após serem detectados os celulares que não apareciam os sinais das redes de *internet*. Para esses, o pesquisador compartilhou a *internet* a partir de seu próprio aparelho celular. No terceiro caso, como previsto no projeto encaminhado ao Comitê de Ética, propomos realizar atividades em formato colaborativo (em grupos), também acolhemos a sugestão dos alunos em realizar uma produção única pela turma inteira.

Refletindo sobre esses primeiros desafios, identifica-se a necessidade de equipar as salas de aula com recursos e aparelhos tecnológicos, como: projetor, equipamentos de som e *internet* de qualidade em todas as salas de aula. Isso reduziria o tempo de montagem/desmontagem, consequentemente aproveitando o tempo para a aula. Além disso, se evitaria o translado de equipamentos entre salas pelos professores.

Essa etapa ocorreu em dois horários de 45 minutos cada, com apresentação da sequência aos alunos, a explicitação dos objetivos da SD, a exibição de vídeos-minuto a serem trabalhados na SD¹¹, discussão sobre as características e o passo a passo para a construção do vídeo-minuto (modelo didático). A calmaria inicial nas duas turmas foi sendo substituída pelos risos de timidez, apresentações dos celulares aos colegas e traduções espontâneas e dúvidas ao assistirem aos vídeos em inglês. Apesar das dificuldades iniciais com os recursos tecnológicos do início, percebemos que os alunos demonstram interesse e aceitação do desafio na produção do gênero.

Fato curioso foi a ausência dos professores participantes nessa e durante todas as etapas da SD em sala, pois, eles sempre tinham outras demandas escolares para cumprirem: reunião com a supervisão para alinhamento do sistema do diário eletrônico, planejamento de outras disciplinas (ou turma de anos iniciais) as quais eram responsáveis e possuíam carga horária maior, acompanhamento de alunos em ensaios de gincana municipal de matemática. Mesmo alertando para o objetivo original proposta na pesquisa de ciclo colaborativo (pesquisador e participantes), o sentimento de substituição crescia e com ele a responsabilidade imersiva aventada durante a elaboração do projeto. Por essa situação de sobrecarga de trabalho aos professores participantes, os encontros para reflexão (final de ciclo) e planejamento (início de outro ciclo) não o corriam como esperados na pesquisa.

A aplicação da segunda etapa da SD, Produção Inicial, (06/06/2025 e 28/05/2025, 6º e 9º ano respectivamente) ocorreu em dois horários de 40 minutos para a primeira turma e dois horários 45 minutos para a segunda turma. A redução do horário em cinco minutos para o primeiro caso foi justificada pela escola como sendo o dia de sexta-feira, os horários são reduzidos. Apesar de não termos nenhum amparo legal ou justificativa razoável não questionamos a prática, pois, não era nossa intenção intervir na rotina da escola.

¹¹ TEXTOS DO 6º ANO:

All About Me. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J7b0jxVB1TE>

Greetings - Páginas 24 e 25 do livro Joy Starter do 6º ano.

Introductions (Name and Nickname) – páginas 27 e 28 do livro Joy Starter do 6º ano.

Introductions (Age, country and nationality) - Páginas 48 e 49 do livro Joy Starter do 6º ano.

Personal Interesting - Páginas 50 e 51 do livro Joy Starter do 6º ano.

TEXTOS DO 9º ANO:

Refuse Silence: Use Your Voice to Combat Racism. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=s7W5Lb4H9YA&ab_channel=CrucialLearning

UNITY: Anti-discrimination Video. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=XWgE6D7ejtg&ab_channel=WeareWorldChange

Curta-metragem de alunas discute violência contra a mulher em Inglês. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=AiCPIxJb1j4&ab_channel=Col%C3%A9gioRioBranco

Nessa etapa, após “*warm up*” com interação, individual e em grupo, do professor saudando, perguntando nomes, países, nacionalidades (6º ano) e vocabulário básico dos textos (9º ano) em língua inglesa e portuguesa, foi exibido o vídeo “*All about me*”, para a turma do 6º ano e “*Unity: anti-discrimination video*” para os alunos do 9º ano. O primeiro vídeo trata-se de uma apresentação pessoal de uma menina sul africana utilizando *greetings, personal introductions, nationality e preferences*. O segundo vídeo através de transições de imagens, legendas animadas, diferentes fontes, cores e tamanhos, acompanhadas por narração masculina, fala das diferenças entre as pessoas e deixa a mensagem de que nós somos a mudança do mundo. Foi solicitado que os alunos baixassem o aplicativo *Capcut* nos celulares, gravassem um vídeo-minuto se apresentando, falando sobre coisas que gostam (para o 6º ano) e resumindo sobre o tema proposto no vídeo apresentado (9º ano). Além disso, deveriam editar o vídeo no aplicativo adicionando imagens, músicas, efeitos, transições, dentre outras que os alunos julgassem necessários.

Com auxílio do professor/pesquisador, na turma do 6º ano, todos os alunos gravaram um vídeo simples (sem edição no aplicativo) utilizando saudações (*Hello/Hi*), se apresentando com o nome (*My name is ...*) e utilizando despedidas (*Bye-Bye/bye*) não ultrapassando 12 segundos de produção. Por outro lado, apenas dez alunos do 9º ano entregaram a produção inicial proposta, com variações de utilizações de recursos, mas, nenhum arriscou-se em sintetizar o tema proposto. Nos vídeos produzidos, houve apresentação pessoal e breve fala sobre preferências, com transições, utilização ou não de legendas e músicas ao fundo.

Para encerrar o primeiro ciclo e iniciar o segundo, deveria haver uma reunião para reflexão e planejamento entre pesquisador e professores participantes (6º ano: 06/06 e 9º ano: 28/05), contudo, não foi possível devido as ausências dos professores, pois estavam em outras tarefas das muitas outras disciplinas as quais eram regentes. Tentamos prosseguir com o momento de (auto)reflexão pensando nos desafios tecnológicos, condições sociais e pedagógicos. Avaliamos as primeiras produções que, de maneira geral, apontaram para a necessidade do foco nas características linguísticas orais do gênero vídeo-minuto. Também planejamos uma intervenção para o segundo ciclo a partir do reforço de uso do ILF pelos alunos, pois, apesar dos textos usados nas etapas da SD serem predominantemente exemplos orais americanos, a intenção não é a apropriação da imaginária fluência britânica ou americana, mas, a constituição de uma maneira própria de falar (*Made in Brazil* ou *Made in Santa Luzia*, sendo mais otimista) em inglês, comprehensível e fluída, a partir da realidade dos usuários, alunos de escolas públicas de Santa Luzia-MA.

A terceira etapa da SD, Atividades, subdividida nos módulos 3, 4 e 5, ocorreram em 13/06/2025, 20/06/2025 e 04/07/2025 na turma do 6º ano e 04/06/2025, 11/06/2025 e 02/07/2025 na turma do 9º ano. Pela maior dificuldade de uso de equipamentos, seguindo as sugestões da PE1, os textos e atividades propostos no livro didático de LI do 6º ano, *Joy Starter*, da editora FTD, foram utilizados nesse módulo, mas, através de cópias das páginas, pois, os alunos não receberam tal produto cultural. De acordo com o planejamento e seguindo as habilidades sugeridas pela Matriz de Referências de Língua Inglesa do município, os textos e atividades foram: *Greetings* (Páginas 24 e 25), *Introductions: Name and Nickname* (Páginas 27 e 28), *Introductions: Age, country and nationality* (Páginas 48 e 49) e *Personal Interesting* (Páginas 50 e 51), além do vídeo “*All about me*”, utilizado como “*Warm up*”.

Como mencionado, os horários dessa turma foram reduzidos para 40 minutos cada, por isso, após a escuta e identificação dos termos (*Warm up*) no vídeo exibido, o estudo era voltado para os textos do livro com auxílio do professor/pesquisador oralizando-os. A resolução das atividades ocorria de maneira colaborativa pela turma. Cada módulo era finalizado com gravações em vídeos das falas dos alunos no aparelho do professor: *Greetings and Introductions* (Módulo 3), *Introductions: Age, country and nationality* (Módulo 4) e *Personal interesting* (Módulo 5). De toda a turma, apenas 2 alunos recusavam-se a realizar a gravação de vídeo, mas participavam dos momentos colaborativos. Quanto à recusa em participar dos momentos de produção do vídeo, buscamos o incentivo, mas nunca a obrigação, pois o intuito não era constranger, mas sim o uso fluido da oralidade. Pensando nisso e, previsto no projeto, foi realizada uma roda de conversa sobre respeito em ambientes virtuais, a fim de mitigar possíveis práticas do *cyberbullying* no uso real do vídeo-minuto produzido por eles. Esses vídeos serviriam como recortes e matéria prima para a produção do vídeo-minuto da turma. Contudo, mediante sugestões de alguns alunos, um roteiro escrito foi combinado como ponto de partida tendo como base o vídeo “*All about me*” para se construir um gênero vídeo-minuto com o título “*Our class*”, sendo este o tema central a turma do 6º ano daquela escola. Então, o professor/pesquisador regravou os cortes e os enviou para as duas alunas que possuíam aparelhos celulares, de modo que, seguindo as sugestões dos alunos, montassem o gênero proposto pela SD.

No último módulo, fomos surpreendidos mais uma vez com a redução de horários, que já era curto (40 minutos) para 30 minutos. Isso nos fez reorganizar o tempo para retomarmos as pronúncias do roteiro, decidir a divisão das falas e gravações. Graças ao empenho e motivação dos alunos, cumprimos essa árdua tarefa em apenas 1 hora, ficando a edição e envio do gênero finalizado para serem realizados em outro momento.

Na turma do 9º ano, de acordo com a sugestão do professor e observando as habilidades sugeridas pela Matriz de Referências de Língua Inglesa do município, os textos utilizados nessa etapa foram: *UNITY: Anti-discrimination Video* (Módulo 3), *Refuse Silence: Use Your Voice to Combat Racism* (Módulo 4) e Curta-metragem de alunas discute violência contra a mulher em inglês (Módulo 5). Nesses três módulos, o “*warm up*” era realizado com pequenos cortes do gênero, para se treinar a escuta e a pronúncia. Após esse momento, os alunos eram convidados a assistir ao vídeo na íntegra, fazendo anotações.

A exibição era realizada três vezes com intervalos entre as exibições para debatermos as anotações, significados gerais (não somente de palavras) e pronúncias (sem seguir exatamente uma idealização americana ou britânica). Para atividade de fixação, cada parte do vídeo era repetido em recortes, seguida de uma consigna (tradução do significado geral ou pronúncia em inglês). Sendo assim, a atividade do texto *Anti-discrimination* foi realizada no aplicativo *Kahoot*, a atividades do vídeo *Refuse Silence: Use Your Voice to Combat Racism* foi realizada no *Plikers* e a atividade do vídeo Curta-metragem de alunas discutem violência contra a mulher em inglês através de um aparelho de Passa-ou-repassa.

Ao final de cada módulo, os alunos eram desafiados a fazerem sínteses orais através de vídeo-minuto, podendo guardar como material do produto final ou regravarem novo. Além disso e do mesmo modo que no 6º ano, foi realizada uma roda de conversa sobre respeito em ambientes virtuais, a fim de mitigar possíveis práticas do *cyberbullying* no uso real dos vídeos-minuto produzido por eles. Como orientação para a etapa seguinte, as características do gênero e temáticas trabalhadas foram revisadas oralmente. Após isso, os alunos dividiram-se em trios, de modo a produzirem colaborativamente o gênero pretendido, através de síntese de um dos temas trabalhados ou outro que se sentissem mais à vontade, podendo usar recortes já gravados em etapas anteriores.

Como resultado da etapa de Produção Final do gênero, 15 alunos do 6º ano, participaram e produziram um vídeo-minuto intitulado “*Our Class*”, com legendas em inglês para ilustrar as falas. Ao fundo, ouve-se um toque de música com ritmo acelerado e constante dando tom alegre, transições simples entre recortes, com a seguinte transcrição:

Hello everyone! We are in 6th grade. We learning at E1. We are from Brazil. We live in Santa Luzia, Maranhão. (Todos)

My name is A12E1. My name is A06E1. My name is A19E1. My name is A17E1. My name is A03E1. My name is A22E1. My name is A15E1. My name is A11E1. My name is A21E1. My name is A14E1. My name is A18E1. My name is A01E1. My name is A09E1. My name is A10E1. My name is A08E1.

I like sleep (A01E1). I like play cell phone (A09E1). I like study (A10E1). I like read a book (A18E1). I like Tiktok videos (A14E1). I like watch TV (A11E1). I like play soccer (A22E1).

I like study (Todos).

I love drink soda (A19E1). I love Tikoke videos (A15E1). I love play soccer (A08E1). I love eat (A21E1). I love drink soda (A12E1). I love play soccer (A17E1). I love study (A03E1). I love drink soda (A06E1).

Now you know more about us. Bye-bye! (Todos) (Vídeo-minuto, 6º ano, 2025)

Foram sete produções do 9º ano na etapa final. Destes, quatro versaram sobre o racismo, dois sobre a violência contra mulher/feminicídio e um recorreu a apresentação pessoal, justificando usar as orientações de escolher qualquer outro tema. Apesar de desvirtuar a intensão de síntese de um tema específico, não taxamos como incorreto, contudo, não será utilizado como corpus de análise. Descrevemos abaixo, uma das quatro produções que abordou sobre o racismo, tema com maior ocorrência nos vídeos-minutos. Produzido por três alunos, A04E2, A34E2 e A15E2, o vídeo apresenta tom formal pela posição sentada, olhar fixo sem mudanças de expressões, além de não apresentar músicas. Os produtores utilizaram legendas em português e oralizaram o seguinte texto, criados pelos próprios alunos, sem a nossa intervenção:

*Hello (Todos)! My name is A04E2. My name is A34E2. And My name is A15E2.
We are students. We are in 9º grade. We learn at E2, in Santa Luzia. We talk about racism.*

We live in a society where not everyone has the same opportunities, where the color on skin still determines how a person is treated. Racism is not a type of the passage. It is alive today in the attitudes, words and in the various structures that shape our daily lives. We need to stop treating racism as a distant topic. It is in the street, in school, at work, in the [...] ¹² we look at and judge others. Structural racism is not just about insults or aggression. It's a(n) internal system operating in unevenly. It's when black people receive lower paid. Are (Has) less access to quality education and are more frequently targeted by police violence. These inequalities are not coincidence. They are the result of a long history of exclus(iion) and silence.

Transfor(mation) doesn't happen overnight. But it begins with the willingness to do better. When we listen, we learn. When we speak, we back the silence. When we act, we make an impact. Each person who chooses not to stay silent is a key part of building a fair future.

Now you know more about racism. Thank you! (Vídeo-minuto, 9º ano, 2025)

Para a próxima etapa, Reflexão e Planejamento, pretendíamos fazer exibição dos vídeos aos pais, alunos, professor e equipe pedagógica. Apesar de diversas tentativas com as duas escolas, essa etapa só foi realizada na E1 e com algumas especificidades. Isso ocorreu, acreditamos, pelo fato de o município ter passado por eleições democrática de gestores e as

¹² Palavra incompreensível

duas escolas terem mudado de equipe. Pensando nisso, houve tentativas de contato com as duas equipes para reforçar o interesse do estudo, disponibilização do projeto de pesquisa e ciências das autorizações de participação assinados pelo ex-gestor, professor e pais. Na E2, após contato por *Whatsapp* e pessoalmente, a equipe ficou de marcar uma data para a etapa acontecer, mas, advertiu da dificuldade em fazê-la nesse período de transição e não mais entrou em contato.

Enquanto na escola E1, essa etapa ocorreu em 12/09/2025, com a presença dos pais, alunos, duas pessoas da equipe gestora e novo professor. Nesta etapa, onde esperávamos o professor da E1 para fecharmos o ciclo e orientar para que ele mesmo planejasse um novo a partir dos resultados, eis que novo professor de LI da turma se apresenta para acompanhar a apresentação dos resultados. A professora nos informou ser recém-contratada e não ser formada na área. De prontidão, foi acolhida, assim como a todos os presentes. Nessa etapa fizemos uma retomada das partes principais do projeto que fora apresentado na primeira reunião com a presença dos pais e responsáveis, o desenvolvimento das etapas e por último a produção dos alunos foi exibida. Os brilhos nos olhos eram regados por troca de olhares entre pais e alunos. Certamente, o sentimento compartilhado era de orgulho. Após, fala de alguns pais, professora e pesquisador o vídeo foi enviado ao gestor para postar no *Instagram* da escola.

Nas duas escolas, sem justificativas dos gestores, as produções dos alunos não foram postadas nas redes sociais como planejado. Entendemos que não era mais de interesse das novas equipes gestoras em continuar com a pesquisa, agradecemos a oportunidade e encerramos o contato.

6.2 (Não) aprender: a influência do político, do sociocultural e do pedagógico

A partir da vivência e observação do encadeamento de fatores políticos, socioculturais e pedagógicos durante a realização da pesquisa, fica evidente que essas dimensões influenciam, e muito, na (não) aprendizagem. Nesse sentido, as análises tecidas abaixo consideram essas categorias e o quão interferiram no resultado da aplicação da SD e na produção dos alunos.

6.2.1 Dimensão política

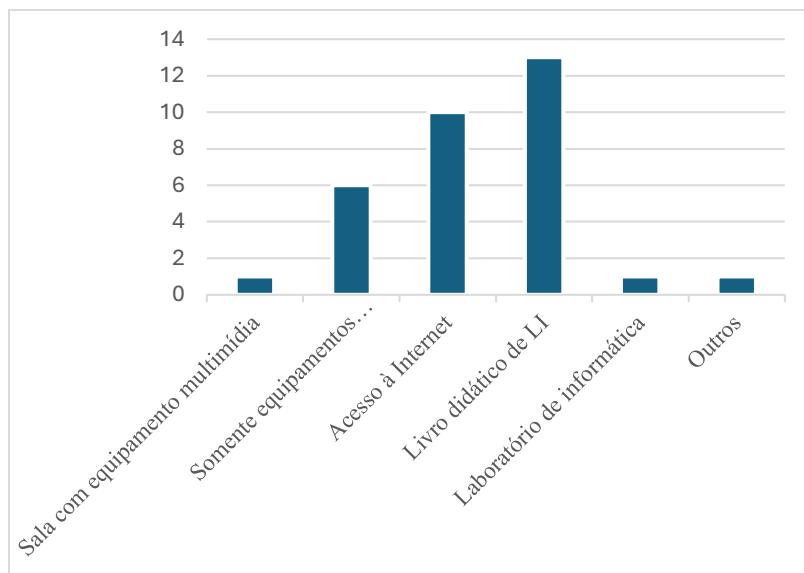
Esta seção trata sobre as decisões e estruturas de poder (Matriz Curricular, infraestrutura, distribuição de carga horária e descontinuidade institucional) que criam barreiras políticas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, sobretudo na oralidade.

Logo nos primeiros contatos com os professores, o que chamou a atenção foi a solicitação deles para a estrita escolha de habilidades propostas na Matriz Curricular de Língua Inglesa do Município (Anexo B) para o período escolar vigente. Ainda que a ação de replanejamento da SD estivesse prevista no projeto, essa postura desvela uma rigidez das práticas pedagógicas, estabelecida pela relação de poder imposta através da estrutura da administração municipal direta, a qual as instituições de ensino públicas são vinculadas, o que se traduz em pouco espaço para autoria do professor. Nesse sentido, o documento municipal sob justificativa de organização curricular ao orientar uma pseudo-escolha, reforça o engessamento do currículo de LI, permitindo pouca possibilidade de mudança por parte do professor.

Ainda assim, pelo caráter flexivo da SD, a autoria dos professores e certo rompimento de poder se mostrou nas sugestões temáticas das aulas (Saudações, apresentações pessoais, nacionalidades, alguns verbos para representar preferências para o 6º ano e preconceito, feminicídio, racismo para o 9º ano), do mesmo modo, as preferências e escolhas dos alunos. Tal apreço pela reflexão através do ciclo Burns (2015, *apud* Paiva, 2009) era pretendida desde o início, pois é ponto chave da perspectiva crítica/indisciplinar depreendida da proposta de Rajagopalan (2003), Mattos (2018), Moita Lopes (1996, 2006 e 2011) entre outros, e, serviu justamente para desvencilhar (em parte) de uma rigidez curricular. Compreendemos que a prática de engessamento, consequentemente, a falta de autoria dos professores, bem como o incentivo a escolhas e reflexão destes e dos alunos podem contribuir com a (não) aprendizagem, contudo, a flexibilidade, característica da SD, contribui para superação dessa rigidez.

A partir de olhar para o político, em que vislumbrávamos romper ações restritivas do uso de celulares no ambiente escolar, para incentivarmos letramentos digitais e aquisição de habilidades orais em LI, ficaram evidentes as desigualdades estruturais pela falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura nas escolas públicas, apresentadas por professores no questionário de pesquisa e constatadas no decorrer da aplicação da SD nas duas escolas. Mesmo antes da aplicação da SD, professores respondentes do questionário de pesquisa já apontavam tal dificuldade. Na décima terceira questão, ao interrogarmos sobre os recursos disponíveis na escola para o ensino de inglês, os professores poderiam selecionar todas as opções disponíveis. Sendo assim, o gráfico abaixo mostra quais recursos os professores dispõem para realizarem as aulas de LI:

GRÁFICO 1: Recursos disponíveis na escola para o ensino de LI.



Fonte: Questionário de pesquisa (2025).

Observando os resultados, nota-se que em apenas uma escola existe sala com equipamento multimídia, em seis escolas existem somente os equipamentos multimídia, em uma escola, há laboratório de informática. Foi informado também que uma escola não tem livros, dez escolas informavam terem a disponibilidade de acesso à *internet* e 13 escolas dispõem de livros didáticos específicos de inglês. Do mesmo modo, ao questionarmos, no item 16, sobre os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino de LI, verificamos respostas desde as mais gerais, ao relatarem a “falta de materiais” (Respondente 01), até respostas mais específicas, como a apresentada abaixo:

O primeiro é de natureza estrutural, pois as salas não são adequadas para usar equipamentos como, por exemplo, datashow. Leva-se tempo para instalar e desinstalar, quando se consegue. Isso dificulta o trabalho pedagógico e o uso das novas tecnologias no ensino de língua inglesa. O segundo grande desafio é engajar os alunos nas aulas. As tecnologias são aliadas poderosas para esse fim, pois permitem atividades mais variadas e dinâmicas e se conectam mais com vibe atual. Portanto, para que o aluno veja sentido e se engaje nas tarefas é preciso uma gama de abordagens que o estimule a participar e aos poucos vá construindo sua confiança no uso efetivo da língua-alvo. E para isso, uma estrutura adequada aliada com o uso de novas tecnologias e abordagens variadas ajudam bastante. (Respondente 13)

Como se percebe, o respondente reforça o apresentado no gráfico e indica um percalço estrutural que limita as ações pedagógicas do professor, mas também o político, ao desfavorecer a ruptura das ações restritivas do uso de celulares no ambiente escolar. Além disso, problemas advindos de ordem social como verificado na escola E1, onde houve a presença de apenas dois celulares na turma, somam-se aos demais. Esse fato pode ter ocorrido pela reunião de fatores como a idade dos alunos e suas condições socioeconômicas. O certo é que, a ausência

dessas tecnologias frustra as recomendações da BNCC (Brasil, 2018), quanto ao incentivo aos letramentos digitais, desconectando os alunos da “vibe atual” (nas palavras do respondente 13).

Para atender as necessidades da atualidade, muitas vezes, o professor adquire materiais tecnológicos e *internet* do seu próprio bolso para poder cumprir as orientações do documento norteador ao recomendarem a prática dos letramentos digitais. Ainda que os dados mostrem que, na maioria das escolas existam livros didáticos de LI, na E1 os alunos não dispunham do material, sendo necessário recorrermos a cópias para cumprirmos o planejamento em que se idealizou a utilização dele nas etapas da SD. Mesmo sendo escolas em bairros distintos, a problemática se repetia, ficando claro que as políticas públicas de governo para estruturação de escolas com tais recursos estão aquém da necessidade real. Portanto, professores conscientes das ausências tecnológicas e comprometidos com a ação pedagógica de aquisição de habilidades orais em LI através dos letramentos digitais pelos alunos, buscam romper ações de políticas restritivas do uso de celulares no ambiente escolar, através da aquisição dos próprios materiais, visando driblar as condições sociais dos alunos que impedem a aprendizagem.

Outro desafio demandado de fatores sistêmicos da política educacional verificado durante a execução da SD, foi a sobrecarga de trabalho dos professores. Esse ponto foi levantado por professores no questionário de pesquisa, mas vivenciado nas primeiras interações com os participantes. No questionário, na tentativa de colher sugestões de mudanças importantes na formação de professores e nas políticas públicas para melhorar do ensino de inglês nas escolas públicas, encontramos a resposta abaixo descrita:

Primeiro ter um Professor que realmente goste da disciplina e busque sempre melhorar, dar todo o suporte necessário para o Professor ter como exercer seu trabalho, não deixar faltar nas escolas recursos pedagógicos, deixar o Professor com tempo para preparar suas atividades sem ser sobrecarregado com outras disciplinas... (Questionário, respondente 06, 2025).

Essa resposta possui estreita ligação com outras categorias analisadas, da ordem da afinidade, da formação na área, materiais, mas sobretudo, no tempo de qualidade para a preparação do trabalho. Esse ponto crítico frustrou a correta execução dos ciclos devido as ausências dos professores participantes para realização de outras atividades, interferindo sobretudo, em fatores pedagógicos, em que se pretendia o uso de ciclos reflexivos (Burns), permitindo replanejar e aprimorar ações didáticas. Como descrito anteriormente, só houve interação do pesquisador com professores participantes na etapa de replanejamentos da SD. Todavia, apesar da intenção de termos a presença e interação dos professores em todas as etapas, buscamos compreender a perspectiva dos participantes na dinâmica em que se estabelecia as

ausências. Desse modo, ao justificarem que precisavam se ausentar da sala para reunião de alinhamento com a supervisão, para alimentar o diário eletrônico ou atividades advindas de outros componentes curriculares, compreendemos a demanda elevada de atividades pedagógicas a qual situa-se a condição de um professor de LI. O fato de a carga horária ser pequena, o professor precisa pegar muitas turmas, o que quer dizer muitos diários para preencher e provas para corrigir, por exemplo.

No tocante ao projeto, esse interrompimento impede a finalização do ciclo com os professores participantes, que poderiam replanejar ações futuras a partir do que deu certo ou que precisa melhorar na SD, do mesmo modo inviabiliza observância do uso social das produções dos alunos no mundo digital (Interações, engajamento, comentários, se foi inteligível aos interlocutores, entre outros). Quanto ao desprestígio como o componente curricular de LI, não foi novidade, visto que, na maioria das vezes, ela é utilizada para complemento de carga horária e/ou são lotados professores sem formação inicial na área. No que diz respeito à SD, desde a execução das primeiras etapas, houve reduções do tempo de horários de 45 minutos para 40 ou até mesmo 30 minutos, de igual modo, a ocorrências de avaliações externas (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) e gincanas temáticas municipais de outras disciplinas, demonstrava privilégio com a Língua Portuguesa e Matemática. Em decorrência das escolhas políticas de descontinuidade e atitudes socioculturais de desprivilegio, as ações pedagógicas se fragilizam e corroboram para a (não) aprendizagem.

As mudanças de gestores escolares, tanto na E1 quanto na E2, ocasionadas pelas eleições democráticas não são problemas, pelo contrário, a alternância política se faz necessário em todas as instâncias de um país democrático. Porém, o desinteresse institucional pela continuidade da pesquisa, frustra as análises dos fatores sócio interacionais. Como descrito, as duas escolas passaram por eleições para gestores escolares, o que ocasionou mudanças na equipe. Naquele momento, a pesquisa estava em fase de conclusão, restando apenas o uso real das produções, através da publicação do vídeos-minutos no *Instagram* das escolas, a culminância com os pais, alunos e professores e o fechamento do ciclo de Burns com os professores.

Na E1, ainda se realizou a culminância com a presença de alguns pais, alunos, nova equipe gestora e nova professora de LI, pois a professora participante mudou de escola. Já na E2, foi realizada reunião e tentativa de continuidade da pesquisa, contudo, não se teve mais nenhum retorno da equipe gestora, apesar de algumas insistências via mensagem de *Whatsapp*. Embora a alegria dos pais e alunos em assistirem suas produções na E1 fosse evidente, não se teve respostas quanto a publicação do vídeo-minuto pela gestão, responsável por administrar as

redes sociais da escola, conforme já mencionamos. Concluiu-se que as duas gestões não tinham interesse em continuar com a pesquisa. Tal atitude, reforça o descrédito não só com o projeto, mas sobretudo com a desvalorização com o componente curricular de LI.

6.2.2 Dimensão sociocultural

Esta seção analisa como o imaginário de fluência repercute na (não) aprendizagem da oralidade em LI. Para isso, crenças, identidades e interações dos sujeitos (alunos e professores) são consideradas na dimensão sociocultural.

A aquisição da oralidade em LI demanda tempo e esforço, mas também a observância de alguma norma compartilhada pelos envolvidos no processo comunicativo. Essa norma não precisa ser um padrão de fluência imposta pela cultura americana ou inglesa, mas a partir de uma consciência do uso da língua, o falante e ouvinte adequem sua forma às circunstâncias de uso, respeitando a cultura plural característica da ILF, assim como conceituou Siqueira (2025). Durante a execução da SD, assim como nos alertam Rajagopalan (2019) e Kubota (2019), um dos desafios mais frequentes foi a insistência em um imaginário de fluência do inglês (americano majoritariamente) tal como a crença limitante na incapacidade própria de se expressar em LI.

Desde a etapa de apresentação da SD até as etapas finais, ouviram-se discursos que reforçava um imaginário de fluência do inglês em comparação com o imaginário de fluência do padrão de LM. Ilustrado pelo enunciado de A19E1 “*Eu num sei falar nem português!*” (07/05/2025), muitos outros foram utilizados pelos alunos para justificar suas recusas nas participações dos momentos de fala em LI. Do mesmo modo, outros problemas de ordem socioeconômica como descrito na escola E1, limitavam a participação dos alunos nas atividades de manipulação tecnológica, pois havia a presença de apenas dois celulares na turma. A idade dos alunos e as condições socioeconômicas reúnem condições para que os alunos evitassem se expor na frente dos colegas de turma. Contudo, ao acompanharmos a participação daquele mesmo aluno (também de outros) no vídeo-minuto (produção final), podemos verificar falas em grupo e falas individuais, apontando para potencialidades no uso da SD para rompimento de padrões socioculturais únicos: *Hello everyone! [...] We are in 6th grade. [...] We are from Brazil. [...] We live in Santa Luzia, Maranhão. [...] I like study. [...] My name is A19E1. [...] I love drink soda. [...]* (A19E1, vídeo-minuto, 2025).

Nos sete recortes apresentados, o aluno A19E1 teve participação ativa em todas. Nos cinco primeiros, as falas aconteceram em coro pela turma, buscando expor a identidade do

grupo (Saudação, ano escolar, país de origem, localidade e preferência). Nas duas últimas falas selecionadas, o aluno A19E1 buscou fazer uma apresentação pessoal, dentro do grupo, e sua bebida preferida. Mesmo descrentes de suas potencialidades, os alunos conseguiam, de algum modo, expor, através da oralidade, suas identidades como grupo e individuais. Dessa maneira, ao propormos uma ação pedagógica, através da produção de um vídeo-minuto, a aquisição da oralidade numa perspectiva de ensino do ILF, buscamos não só o rompimento de uma prática sociocultural estabelecida do trabalho com reproduções de estruturas gramaticais, mas, criar espaços de resistência política, ao promover autoria e protagonismo frente a crenças socioculturalmente estabelecidas da incapacidade de se falar outro idioma.

Outro momento em que a fluência em LI foi colocada em pauta aconteceu após a segunda etapa da SD. Naquele momento, ao serem desafiados a gravar um pequeno vídeo de apresentação pessoal, a vergonha de fazer sozinho se extravasava através de sorrisos e de enunciados “*num sei! Eu não sei! Ah professor!*”, ou recorrendo ao silêncio. Mesmo com a tentativa de encorajamento e repetições orais pelo professor/pesquisador para que os alunos utilizassem como um modelo, poucos alunos se arriscaram em frente as lentes. Ao cessarem os pedidos e repetições, um trio de alunos se aproximou e o diálogo aconteceu:

A03E1: Professor; lá nos Estados Unidos eles falam normal, como nós?

Professor/Pesquisador: O que você quer dizer com normal?

A19E1: Português, professor!

Professor/Pesquisador: O que vocês acham?

A03E1: Eu acho que não, eles falam assim como o senhor quer ensinar.

A15E1: Eu acho que falam. Porque tem gente, que viaja pra lá, gente assim como nós. (Caderno de notas de Campo, 06/06/2025)

O diálogo acima pode sugerir que a LM é considerada a forma normal de falar e que o inglês é anormal, levantando a preocupação nos alunos se eles, estando lá nos Estados Unidos, deveriam falar diferentes de sua LM. Também pode indicar preocupações dos alunos com a “fluência”, no sentido de falar espontaneamente, sem paradas longas procurando palavras. As duas são válidas e evidenciam uma reflexão dos alunos na aprendizagem da LI. Outra consideração é de que o professor está na sala de aula para ensinar uma língua estranha aos alunos, mesmo que em alguns momentos de suas vidas eles mantêm contato com ela fora da escola. Essa distância pode ter sido culturalmente construída pelo processo de formalização do conteúdo dentro da escola, perpetuando um padrão de fluência inalcançável, levantando preocupações pelo aprendiz em não conseguir utilizá-la em outros contextos fora de sua terra natal. O momento não foi de dar respostas encapsuladoras, mas foi oportuno para reforçar que o inglês é uma língua franca e que pode ser usada de maneira inteligível à maneira do aluno,

com sotaque próprio, como nos aconselha Pennycook (2001). Do mesmo modo, Rajagopalan (2019) e Kubota (2019), ao desmistificarem a territorialidade de uma língua ou língua universal, nos aponta que em vários lugares do mundo podemos encontrar falantes de outras línguas que utilizam o inglês, mas também podemos encontrar pessoas que falam a nossa língua. Finalizou-se o diálogo questionando o quanto eles se sentiriam satisfeitos se, estando em outro país, conseguissem entender e falar em LI a seu modo, com sotaque próprio.

Enunciados que reforçam um discurso de fluência (imaginária) de LI também foi repetido por professores no questionário de pesquisa. Ao serem questionados se o ensino de inglês na escola pública poderia ampliar as oportunidades dos alunos (questão 18), além disso era direcionados a apresentarem uma justificativa. A maioria dos professores, ao darem respostas positivas, justificaram que tal fluência levaria a aprendente a galgar sucesso nos estudos, trabalhos, no lazer:

Respondente 01: Com certeza, porque inglês é uma língua que cada dia mais se faz necessária seja no mercado de trabalho, viagens e até mesmo para os jogos online.

Respondente 04: Sim é através desse ensino que eles irão desenvolver seus cognitivos suas competências e habilidades com base nesta disciplina que eles irão ingressar em outras redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, como em vestibulares dentre outros exames.

Respondente 10: Sim, pois o inglês é um dos idiomas mais falados no mundo e o profissional que é fluente nesta língua consegue se destacar frente aos demais no mercado de trabalho. (Questionário de pesquisa, 2025)

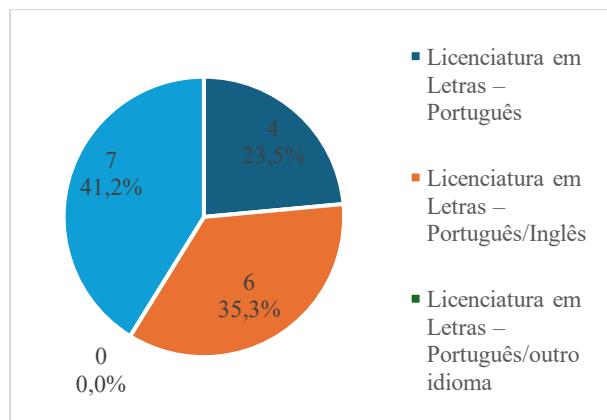
Pelas respostas dos professores, nota-se que, embora acreditarem na importância da LI, reproduzem uma compreensão limitada dela, centrada em um viés neoliberalista. A ausência de uma perspectiva crítica demonstra que, no imaginário social, o inglês ainda é visto majoritariamente como instrumento de mobilidade individual, endossando um mito de que a competência linguística em língua inglesa seria responsável pela ascensão social e sucesso econômico do falante, desprezando sua aprendizagem como um direito coletivo ou prática social capaz de questionar desigualdades e promover inclusão.

6.2.3 Dimensão pedagógica

Esta seção, como subdivisão da análise de fatores extralingüísticos, aborda sobre as influências das lacunas na formação docente e as práticas em sala de aula sobre a (não) aprendizagem.

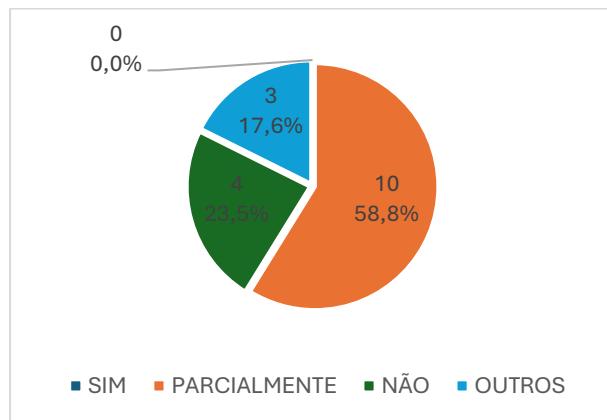
Considerando a análise de algumas respostas sobre a formação dos professores de LI no município de Santa Luzia-MA, ocorridos no questionário de pesquisa, os dados não são animadores, pois, ao perguntarmos sobre a formação inicial e continuada dos professores, bem como a contribuição dessa formação para lecionar inglês em escolas públicas, encontramos semelhanças entre a quantidade de professores (06) que estão lecionando por afinidade e quantidade de professores com formação inicial em Licenciatura em Letras Português/Inglês (Gráfico 1). Os outros dados mostram que 23, 5% (7) possuem formação em Licenciatura e Letras Português, deixando o percentual de 41, 2% (07) atuando com inglês, mas com formação inicial diferente dessa área: Ensino médio (01), Magistério (01), Pedagogia (02), Matemática/Biologia (01), Geografia (01) e Química (01).

GRÁFICO 2: Formação inicial e continuada: graduação



Fonte: Questionário de pesquisa (2025)

GRÁFICO 3: Contribuição da formação inicial para lecionar inglês



Fonte: Questionário de pesquisa (2025)

De acordo com o exposto, a maioria dos professores que atuam com o componente curricular de LI não possuem formação básica para atuarem com ela, chegando ao extremo de

possuírem formação em nível médio apenas. Isso evidencia questões relacionadas à lacuna na formação dos professores apresentadas em documentos oficiais, mas sobretudo, corrobora com a discussão de Paiva (2011) sobre ser corriqueiro que o professor aceite trabalhar em uma disciplina a qual não tenha formação por questões de sobrevivência. Em decorrência disso, a fragilidade estrutural do ensino de Língua Inglesa no Brasil, se revela e é perpetuada na formação inicial e continuada dos docentes. Desta maneira, inferimos que tais fatores influenciam a (não) aprendizagem.

Por conseguinte, a percepção dos docentes, frente ao questionamento se suas formações iniciais, contribuíram para lecionar inglês em escolas públicas, expõe a insatisfação e ineficiência curricular dos cursos de licenciatura em inglês, pois, mesmo existindo seis professores com formação básica na área, nenhum arriscou resposta positiva. Uma provável solução para se desvencilhar dessa situação seria a oferta de cursos de aperfeiçoamento em ILF pelo município ou através de programas de extensões de universidades.

Os professores que, de acordo com as respostas da segunda questão do questionário de pesquisa, em que solicitamos que os entrevistados escrevessem como se tornaram professores de língua inglesa (motivos, condições e situação), se tornaram titulares desse componente por dois motivos: por imposição (11 respondentes) e por afinidade (06 respondentes) como se observa nas respostas ilustrativas dos dois grupos:

“Por imposição da gestora da escola na qual eu trabalhava no ano de 2000 e foi muito difícil porque eu não sabia nada sobre a Língua Inglesa, no entanto eu busquei ajuda, procurei estudar e estudo até hoje. Me apaixonei pela Língua Inglesa”. (Questionário, respondente 01, 2025)

“Fui lotado por afinidade e vontade de aprimorar o conhecimento na área de linguagem apesar da minha formação ser em pedagogia” (Questionário, respondente 17, 2025)

O fato de a maioria dos docentes de LI do município pesquisado atuarem com o componente à revelia de sua vontade, pode contribuir para uma situação desfavorável para o ensino e aprendizagem. Contudo, a persistência mostrada nos enunciados do respondente 01, evidencia adaptabilidade às circunstâncias vivenciadas por professores, buscando auxílio e conhecimento para romper imposições advindas de um arranjo de distribuição de carga-horária que não consideram a formação do professor.

Pensando em professores, graduados na área ou não, mas que possuem lacunas na formação para o ensino de LI, a SD, combinada com recursos tecnológicos, em complementariedade ao ciclo de Burns (2015), é uma alternativa pedagógica plausível para que alunos possam desenvolver a confiança em produzir textos orais em LI, visto que através desse

recurso são sistematizadas atividades escolares em torno de um gênero textual oral ou escrito (conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Ainda, a possibilidade do rompimento da rigidez curricular por professores, combinada com a um percurso planejado (mas flexível), poderá despertar confiança nos alunos para tecerem discursos orais através de gêneros próprios do meio digital, como exposto na descrição dos resultados.

6.3 Tecendo sentidos sob um olhar para o linguístico

Nesta seção, analisaremos os vídeos-minuto, produto de uma SD desenvolvida em turmas do 6º e 9º ano de escolas públicas do município de Santa Luzia-Ma, considerando as características linguísticas apresentadas no modelo didático. O contexto de produção teve como produtores alunos do ensino fundamental, usuários de plataformas digitais e redes sociais da contemporaneidade, que objetivavam a utilização dos conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas pessoais e sociais (6º ano) ou sintetizar temas em alta na cidade em que moram, de modo a conscientizar o interlocutor (discriminação, racismo e feminicídio para o 9º ano). Projetava-se que o gênero seria destinado a outros usuários da rede social *Instagram*, administradas pelas escolas, mas como descrito, o interrompimento em fase final impede a análise das interações dos seguidores.

Assim, a turma do 6º ano teve como produção um vídeo-minuto coletivo de 1 minuto e 43 segundos, em que os alunos se apresentaram como turma e individualmente, acompanhadas de fundo musical. Observando o plano global, é possível perceber a utilização de uma introdução via saudação pelo enunciado “*Hello everyone!*” (Vídeo-minuto, 6º ano, 2025), demonstrando a busca com a aproximação do interlocutor. O desenvolvimento do gênero ocorre mediante os enunciados que visavam caracterizar a turma, “*We are in 6th grade. We learning at E1. We are from Brazil. We live in Santa Luzia, Maranhão!*” (Vídeo-minuto, 6º ano, 2025), e apresentações individuais como transcritas abaixo:

My name is A12E1. My name is A06E1. My name is A19E1. My name is A17E1. My name is A03E1. My name is A22E1. My name is A15E1. My name is A11E1. My name is A21E1. My name is A14E1. My name is A18E1. My name is A01E1. My name is A09E1. My name is A10E1. My name is A08E1.

Além disso, informações individuais do que gostam foram apresentadas por meio dos enunciados abaixo:

I like sleep (A01E1). I like play cell phone (A09E1). I like study (A10E1). I like read a book (A18E1). I like Tiktok videos (A14E1). I like watch TV (A11E1). I like play soccer (A22E1).

I like study (Todos).

I love drink soda (A19E1). I love Tiktoke videos (A15E1). I love play soccer (A08E1).

I love eat (A21E1). I love drink soda (A12E1). I love play soccer (A17E1). I love study (A03E1). I love drink soda (A06E1).

A conclusão é realizada pela despedida do grupo, que antes, busca o diálogo com virtual, reforçando que falaram de si e agora o interlocutor os conhecem (*Now you know more about us*). O plano global do gênero vídeo-minuto não é fixo. O que se tem de (quase) rígido em sua forma está relacionado ao tempo, que nesse caso se realizou em 1 minuto e 43 segundos. Isso põe à prova a capacidade de síntese do autor ou dos autores, realizado por meio de enunciados curtos, mas eficazes ao que se propuseram.

Ainda, a possibilidade do uso de diferentes recursos incrementa a multimodalidade do gênero, pois podem ser usadas imagens, músicas, inserção de áudios, vídeos, transições, legendas entre outros. Na produção, verificamos a presença cortes, músicas e legendas realizadas pelos próprios alunos. Os cortes e edição foram previstos desde o planejamento da SD, pois, ao passo de cada etapa percorrida, partes poderiam ser aproveitadas na versão final. Esse recurso também é característico do gênero, de modo que os cortes ou recortes podem contribuir com o poder de síntese do vídeo-minuto. Quanto à música, os autores utilizam apenas uma instrumental, que, com ritmo acelerado e combinações dos instrumentos, demonstra um clima de animação, harmonizando com os sorrisos abertos durante os momentos de fala dos autores.

Esse sentimento de alegria contrasta com os silêncios e sorrisos vergonhosos apresentados nas etapas iniciais da SD. Certamente, as descrenças iniciais de suas próprias capacidades de fala em LI foram substituídas quando perceberam a possibilidade de se expressarem, à moda do falante, em outra língua. Já as legendas foram usadas para acompanhar as falas em língua inglesa. Percebemos que esse recurso da escrita pode ter sido utilizado para ajudar o interlocutor perceber o sentido pretendido, evitando julgamentos da pronúncia, pois, mesmo com a flexibilidade (até certo ponto) orientada pelo professor/pesquisador, os autores queriam deixar claro que ao recorrerem a flexão da terceira pessoa do verbo *To be* (-is: com som aberto ou fechado, por exemplo), o faziam para se identificarem com o nome: *My name is [...]*. Sendo assim, a partir do trabalho desenvolvido pelos alunos no recorte de trechos, inclusão de músicas e inserção de legendas, a produção do vídeo-minuto remete ao letramento digital sobrepondo, de algum modo, a oralidade em LI que foi mais limitada.

Como mecanismos de textualização, recorreram à própria turma e preferências como tema, cravado pelo título do vídeo-minuto “*Our Class*”. Nesse sentido, a progressão temática ocorreu em enunciados simples e repetitivos (“*My name [...] My name [...] I like [...] I like [...] I love [...] I love [...]*”) com poucas adições de rema. O avanço do tema foi realizado com cortes de cena acompanhados de texto na tela e música. O fechamento da progressão ocorreu através de elemento anafórico, com a retomada do tópico inicial através da utilização - *us* e busca de interação com o seguidor: “*Now you know more about us. Bye-bye!*”. Quanto ao tempo verbal, foi utilizado o presente simples do verbo *To be* e dos verbos regulares *To like* e *To love*. Em decorrência disso, embora limitado, o vídeo-minuto “*Our Class*”, produção textual do 6º ano, apresenta uso funcional do gênero quanto aos mecanismos de textualização, recorrendo a própria turma como tema. A escolha de enunciados curtos e repetitivos no tempo presente pode revelar uma provável limitação linguística dos produtores ou uma intencional simplificação causada por pouco repertório conhecido pela turma. A combinação de recortes visuais, legendas e música para reforçar a progressão temática foi uma estratégia para enriquecimento da baixa adição de elementos linguísticos na oralidade. Além disso, o uso anafórico de “*us*” busca uma conclusão coesa e reivindica o cumprimento interativo do gênero.

A escolha do tempo verbal no presente simples contribuiu para que o mecanismo enunciativo de modalização remetesse a uma certeza de quem são (*We are [...] My name is [...]*) e de suas preferências (*I like [...] I love [...]*). Além disso, esses verbos manifestaram a subjetividade, sobretudo, na intensificação dos sentimentos ao utilizarem o verbo *to love*. Em contexto de utilização em redes sociais clicar em amei (*love*) representa algo mais que *like* (gostar). Os produtores recorreram à pessoalidade, pois a voz que emanou no vídeo-minuto está em primeira pessoa do singular (*I*) e do plural (*We*). Diante disso, ponderamos que essas escolhas linguísticas, a modalização da certeza e a subjetividade, não são apenas um reflexo do nível iniciante de proficiência de LI, mas um mecanismo condizente com as características do gênero vídeo-minuto, trazendo eficiência linguística e aproximação com ambientes digitais.

Quanto à inteligibilidade, às pronúncias e ao sotaque, é possível perceber um esforço para se fazer compreender na oralidade, contudo, a utilização de estruturas mais formais em vez de contrações orais (*We are –We're*), ocorreram com frequência na produção. Possivelmente, os alunos recorreram a estratégias de não colocar a partícula indicativa de infinitivo “*to*” em algumas estruturas frasais para compensar o uso de formas mais longas (*I like (to) study, I like (to) read a book, I like (to) watch TV, I like (to) play soccer*). São perceptíveis também, inconstâncias de pronúncias em algumas formas verbais (*is* e *live*) ora nasalizadas, noutras oralizadas, sem que isso impeça a inteligibilidade.

Algumas pronúncias pontuais, como a da forma verbal “*live*”, que remeteriam a mudança de sentido de morar/viver para algo apresentado/transmitido em tempo real, ocorreram durante as etapas da SD e necessitaram de intervenção, não sendo encontradas na produção final. Isso mostra que, de certa forma, existiu a consciência de que nem toda pronúncia é válida para ser inteligível. Sobre o sotaque, fica evidente na oralidade dos alunos uma característica oral de uma brasiliade, mais especificamente, nordestina, ao ocorrerem alongamentos de pronúncias -i nos finais das palavras terminadas em vogal -e ou em consoantes (*Name, like, sleep, phone, drink, Tiktoke*).

Ademais, a produção dos alunos do 6º ano, registrada no vídeo-minuto, aponta para um estágio inicial de desenvolvimento da oralidade em inglês. Linguisticamente, os alunos conseguem transmitir informações básicas de forma comprehensível, mas utilizam frases curtas e repetitivas, sem construção de discurso contínuo ou interação entre colegas. Estratégias comunicativas como reformulação, uso de sinônimos ou perguntas de verificação não foram observadas e o vocabulário permanece limitado. A atividade também revela limitações na competência comunicativa, refletindo a falta de oportunidades de prática oral mais diversificada. Todos os produtores participaram ativamente, expressando preferências pessoais, o que demonstra motivação, engajamento e início de protagonismo. Contudo, ainda não há evidências de expressão crítica ou criativa.

A fim de sintetizarmos as características linguísticas apresentadas no modelo didático com ocorrência no vídeo-minuto “*Our Class*” produzido pelos alunos do 6º ano, apresentamos um quadro abaixo:

QUADRO 9: Caracterização linguística do vídeo-minuto Our Class - 6º ano

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
Gênero e Plano Global	Introdução, desenvolvimento e conclusão em tempo limitado (1 minuto e 43 segundos)	Introdução: <i>Hello everyone!</i> Desenvolvimento: A partir de <i>My name is.</i> Conclusão: <i>Now you know more about us.</i>
Recursos Multimodais	Uso de cortes, música instrumental (animada) e legendas na tela	Cortes e edição (previstos no planejamento). Legendas: Acompanham falas em inglês.

Mecanismos de Textualização	Progressão temática simples e repetitiva, focada na turma e nas preferências.	<i>My name is A12E1... I like study. I love drink soda.</i>
Tempo Verbal e Escolhas Lexicais	Presente Simples (<i>To be, To like, To love</i>) modalização de certeza e subjetividade.	Certeza: <i>We are in 6th grade.</i> Subjetividade: Uso de <i>love</i> (mais intenso que <i>like</i>)
Inteligibilidade e Sotaque	Esforço na oralidade, uso de formas longas (sem contrações) e inconstâncias na pronúncia. Sotaque com traço nordestino/brasileiro.	Formas longas: <i>We are</i> em vez de <i>We're</i> . Sotaque: Alongamento de pronúncias -i em <i>name, like, sleep</i> .
Competência Comunicativa	Estágio inicial; enunciados curtos; vocabulário limitado; ausência de discurso contínuo e estratégias como reformulação.	<i>I like play cell phone.</i> Não há interação entre colegas.

Fonte: Próprio autor (2025).

Em relação à produção dos alunos do 9º ano, através da combinação de texto oral em inglês e legenda em português, sintetizaram o tema racismo em 1 minuto e 58 segundos. Sentados em cadeiras e olhares fixos para o interlocutor, não usaram músicas, recortes de outros vídeos ou outros recursos imagéticos exofóricos. Muito provavelmente, esta escolha dos autores revela a intenção de manter formalidade. Como componentes característicos do plano global, apresenta uma introdução através dos enunciados “Hello! My name is A04E2. My name is A34E2. And My name is A15E2. We are students. We are in 9º grade. We learn at E2, in Santa Luzia. We talk about racism”. O desenvolvimento ocupa quase todo o tempo da produção e ocorre o revezamento de falar dos autores ao enunciarem o texto:

We live in a society where not everyone has the same opportunities, where the color on skin still determines how a person is treated. Racism is not a type of the passage. It is alive today in the attitudes, words and in the various structures that shape our daily lives. We need to stop treating racism as a distant topic. It is in the street, in school, at work, in the [...] we look at and judge others. Structural racism is not just about insults or aggression. It's a(n) internal system operating in unevenly. It's when black people receive lower paid. Are (Has) less access to quality education and are more frequently targeted by police violence. These inequalities are not coincidence. They are the result of a long history of exclus(iion) and silence.

A conclusão ocorre com uma proposta de intervenção e interação com o interlocutor:

Transfor(mation) doesn't happen overnight. But it begins with the willingness to do better. When we listen, we learn. When we speak, we back the silence. When we act, we make an impact. Each person who chooses not to stay silent is a key part of building a fair future.

Now you know more about racism. Thank you!

Objeto temático é único e tem como foco informações sobre um tema social, racismo, apresentado rapidamente logo na introdução: “*We talk about racism*”. A coerência do texto é mantida através da progressão de informações novas (rema) e substituições anafóricas pronominais (*Racism – It is*), também por elemento encapsulador (*These inequalities*) verificados após se pontuar características do tema principal. Como recursos coesivos, foram utilizadas repetições literais do mesmo referente, racismo, por isso, o avanço é realizado por saltos informativos rápidos.

Como mecanismos enunciativos, os autores recorreram à pessoalidade, principalmente, na introdução (*My name is [...], We are [...]*), mas também no desenvolvimento, mesmo predominantemente impessoal (*We live [...] we look at and judge [...]*) e na conclusão (*When we listen, we learn [...]*). Por escolherem explorarem a síntese do tema racismo, os autores utilizam verbos no presentes simples e voz em terceira pessoa. A subjetividade foi manifestada ao se colocaram como participantes, mesmo em trechos impessoais como apontado em trechos do desenvolvimento (*We live [...]*), mas, especialmente na escolha do vocabulário e no juízo de valor expresso pelos autores. Combinados com entonação da voz média e expressões faciais neutras, o texto não se limitou a descrever sobre o racismo, mas avaliou situações e apresentou proposta de intervenção. No tacho “*We need to stop treating racism as a distant topic*”, os autores posicionam-se através da escolha vocabular de *need to* para realizarem uma orientação de conduto com base em suas visões de mundo. Já em “*Each person who chooses not to stay silent is a key part of building a fair future*”, eles apresentam um julgamento positivo quanto a atitude de *not stay silent*, definindo-a como parte fundamental, aspirando um futuro justo (*fair*).

Os autores modalizam o discurso com a predominância da certeza para construir convicção da relevância social do tema. No trecho, “*Racism is not a type of the passage. It is alive today [...]*”, por exemplo, não remete a uma opinião, mas apresenta uma realidade do tema social discutido. Outra constatação factual apresentada pelos autores está no trecho “*Structural racism is not just about insults or aggression. It's a(n) internal system operating in unevenly*”, nele, ao se utilizar o verbo *to be* no presente simples para definir o racismo estrutural, se estabelece a certeza dos fatos apresentados.

O que se observa quanto à inteligibilidade, às pronúncias e ao sotaque, foi a intenção de serem compreensíveis no tema que propõem. Houve utilização inconstante de contrações orais, verificados através do exemplo “*It is in the street*”, e “*It's when black people receive lower paid*”. Da mesma forma, houve instabilidades de encadeamento de pronúncia fluída, verificado na introdução em que os autores pareciam estar mais à vontade, com olhar fixo para o interlocutor, com pronúncias fluídas e rápidas ao tecerem suas apresentações e revelarem o tema do vídeo. Isso voltou a ocorrer na conclusão. Por outro lado, no desenvolvimento, as oralizações ocorreram com pausas após as palavras e, de maneira geral, truncadas. O desvio de olhar para um ponto fixo à direita indica que os produtores recorreram à leitura de roteiro como auxílio.

Algumas pronúncias, como a da forma nominal “*racism*”, ocorreram durante as etapas da SD de maneira “aportuguesada” ao extremo e necessitaram de intervenção, não sendo encontradas a mesma pronúncia na produção final. Isso mostra que, mesmo os cognatos nas duas línguas, podem possuir pronúncias diferentes da LM. A respeito do sotaque, assim como no 6º ano, fica claro na oralidade dos alunos uma característica oral nordestina, ao ocorrerem alongamentos de pronúncias -i nos finais das palavras terminadas em vogal -e ou em consoantes (*live, determines, type, passage, alive, need, distant*). Ainda, foram escutadas pronúncias incompletas nas orações *It's a(n) internal system [...], They are the result of a long history of exclus(ion) and silence [...] e Transfor(mation) doesn't happen overnight [...]*. Este desvio poderia ser pauta de discussão do ciclo colaborativo entre pesquisador e participante e ponto de ancoragem para uma proposta de intervenção futura.

Em relação à oralidade, há evidências de expressão crítica ou criativa. Porém, apesar do contato escolar desde o 6º ano, a análise indica um estágio inicial de desenvolvimento da oralidade em inglês não muito distante da outra turma participante. Linguisticamente, os alunos conseguem transmitir informações básicas de forma comprehensível, ainda há instabilidade no uso de recursos de contração na oralidade. Ao utilizarem frases sintéticas sobre o tema proposta, sem se arriscarem em outras escolhas lexicais, mesmo algumas substituições pronominais, revelam um vocabulário limitado nas estratégias comunicativas. A produção apresenta limitações na competência comunicativa, ausência de discurso contínuo ou interação entre colegas e perguntas de verificação, refletindo a falta de oportunidades de prática oral.

Demostramos no quadro abaixo as ocorrências das características linguísticas apresentadas no modelo didático com ocorrência no vídeo-minuto “*Racism*” produzido pelos alunos do 9º ano:

QUADRO 10: Caracterização linguística do vídeo-minuto Racism - 9º ano

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
Gênero e Plano Global	Síntese sobre tema social em 1 minuto e 58 segundos. Introdução, desenvolvimento extenso e conclusão com intervenção.	Introdução: <i>We talk about racism.</i> Desenvolvimento: A partir de <i>We live in a society...</i> Conclusão: Proposta de ação (<i>When we act, we make an impact</i>).
Recursos Multimodais	Uso de legenda em português para texto em inglês oral; sem música ou recortes externos; formalidade visual.	Legendas: Auxílio na compreensão do tema. Formalidade: Sentados, olhares fixos.
Mecanismos de Textualização	Coerência mantida por progressão de tema e substituições anafóricas. Avance por saltos informativos.	Anáfora: <i>Racism</i> substituído por <i>It is</i> . Elemento encapsulador: <i>These inequalities</i> .
Mecanismos Enunciativos	Predominância de certeza (fato social) e subjetividade (juízo de valor e posicionamento).	Certeza: <i>Racism is not a type of the passage. It is alive today.</i> Posição: <i>We need to stop treating racism as a distant topic.</i>
Inteligibilidade e Sotaque	Intenção de serem comprehensíveis; instabilidade em contrações e na fluidez da pronúncia. Evidência de leitura de roteiro no desenvolvimento. Sotaque nordestino/brasileiro.	Inconstância de contração: <i>It is in the street.</i> Leitura: Olhar desviado e fala truncada no desenvolvimento.
Competência Comunicativa	Estágio inicial; vocabulário limitado (poucas escolhas lexicais); ausência de discurso contínuo ou interação entre colegas. Expressão crítica ou criativa evidente.	Expressão crítica: Apresentação de julgamento e avaliação (ex: [...] key part of building a fair future).

Fonte: Próprio autor (2025).

Em síntese, as produções sugerem que a oralidade precisa ser trabalhada como prática de construção de sentidos e negociação de significados. Para o desenvolvimento completo, recomenda-se atividades que promovam interação entre alunos, construção de frases mais complexas, exploração crítica da língua e uso de estratégias comunicativas diversificadas, incluindo gestos e recursos multimodais.

7 CONCLUSÃO

Este estudo apresentou os resultados obtidos na pesquisa intitulada *Ensino da Oralidade em Língua Inglesa em Escola Pública: uma abordagem crítica/indisciplinar* e pretendeu responder ao questionamento: De que maneira o uso de uma SD que combina recursos tecnológicos digitais, por meio da produção de um vídeo-minuto no aplicativo *CapCut*, pode desafiar as limitações estruturais do ensino de língua inglesa em escolas públicas brasileiras e promover o desenvolvimento da competência oral de forma equitativa e significativa?

Para buscarmos respostas a esse questionamento, recorremos aos nossos objetivos específicos: pensar sobre o ensino da oralidade em LI por meio da assunção de uma perspectiva crítica/indisciplinar em pesquisa aplicada; apresentar uma trajetória do ensino de LI, identificando desafios da atualidade que levam ao silenciamento do ensino da competência oral em escolas públicas brasileiras, auxiliadas por documentos oficiais; produzir e aplicar uma SD que combine recursos tecnológicos digitais na produção de gênero vídeo-minuto no aplicativo *Capcut*, de modo a desenvolver competência oral em língua inglesa a alunos de escolas públicas de Santa Luzia – MA; e, a partir dos sentidos extralingüístico (político, sociocultural e pedagógico) e linguístico (características do modelo didático do vídeo-minuto) projetados no gênero produzido, refletir sobre o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa nas escolas públicas onde o trabalho foi desenvolvido, auxiliadas por SD com finalidade pedagógica.

Quanto ao primeiro objetivo especificado: pensar sobre o ensino da oralidade em LI por meio da assunção de uma perspectiva crítica/indisciplinar em pesquisa aplicada; com base na trajetória dos conceitos e abrangência da LA, em que se rompeu o paradigma da mera aplicação da Linguística, compreendemos que o ensino de habilidades orais em inglês deve considerar os questionamentos e escolhas não só sobre o mundo em que vivemos, mas sobretudo, na função da língua como via de mudanças dos próprios sujeitos investigados. Sendo assim, buscamos acolher as sugestões dos professores, ocorridas durante as interações (Etapa de replanejamento da SD, apenas). Contudo, para a conquista de uma visão mais completa e frutífera do ciclo de Burns em pesquisas futuras, consideramos necessária a participação destes em todas as etapas, sob risco de pouca eficiência da pesquisa-ação.

Quanto ao segundo objetivo, apresentar uma trajetória do ensino de LI, identificando desafios da atualidade que levam ao silenciamento do ensino da competência oral em escolas públicas brasileiras, auxiliadas por documentos oficiais, verificamos um histórico desprestígio com o ensino desse componente no contexto escolar público. Além disso, situações

decorrentes de carga horária reduzida, do elevado número de alunos e diferentes níveis de proficiência por sala de aula, da escassez/ausência de recursos didáticos para a aprendizagem e lacunas na formação de professores, adicionam desafios ao processo de ensino da oralidade em LI. Se ainda somarmos as orientações de documentos norteadores para o uso de habilidades de leitura e escrita às crenças sobre o ensino do inglês, revelamos um quadro problemático no cenário atual.

Alguns dos desafios levantados no estudo bibliográfico foram citados por respondentes no questionário de pesquisa e confirmados durante a execução das etapas da SD, como o exemplo, a escassez/ausência de materiais para a aprendizagem. Visualizamos um ponto de conflito ao passo que a BNCC (Brasil, 2018) orienta ações para o desenvolvimento dos multiletramentos, dentre eles, os letamentos digitais, os governos não equipam as salas de aulas com recursos básicos necessários para o bom desenvolvimento do ensino, ficando muitas vezes, o professor com o ônus. Essas desigualdades estruturais verificadas pela falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura nas escolas públicas faz refletir também sobre as ações limitativas do uso de celulares no ambiente escolar, pois, escolas de bairros centros e periféricos apresentam a mesma problemática em que as condições sociais dos alunos corroboram para a manutenção da política restritiva.

Outro ponto levantado no estudo e mencionados no questionário foram os mitos relacionados ao ensino advindo de vieses nacionalistas, colonialistas e neoliberalistas. Com predominância de uma crença de ascensão social e econômica, esses mitos destoam do ensino do ILF, em que se prega o abandono de uma imaginária fluência territorialista (britânica e americana em sua maioria) ou imitação de um falante nativo. Sugerimos como possível solução para a lacuna na formação de professores e superação de mitos no ensino de inglês, formações continuadas ou curso de aperfeiçoamento em ILF ofertado por instituições de pesquisas via projetos de extensão ou pelas próprias secretarias educacionais.

O terceiro objetivo em que se pretendeu produzir e aplicar uma SD que combine recursos tecnológicos digitais na produção de gênero vídeo-minuto no aplicativo *Capcut*, de modo a desenvolver competência oral em língua inglesa a alunos de escolas públicas de Santa Luzia – MA, concebemos que esse recurso pedagógico, fruto desta pesquisa, não se trata de modelo rígido, muito menos está acabado, carecendo de investigações ainda mais profunda para se refletir sobre as potencialidades pedagógicas de uma gênero multimodal e maleável, como é o vídeo-minuto. De certo é que esse gênero tem qualidades ao incentivar a construção discursiva, a expressão subjetiva, a síntese e os letamentos digitais, na medida em que os alunos gravam, recortam, adicionam efeitos, legendas, músicas, enviam através das redes sociais aos

seguidores, que por sua vez interagem com visualizações, comentários, curtidas, reações e compartilhamentos. Tais atitudes responsivas não puderam ser analisadas por esta pesquisa devido escolha das novas gestões, ocorrida após processo eleitoral democrático, optarem pela descontinuidade da aplicação da etapa final da SD. Propomos, sob direcionamento metodológico da pesquisa-ação e os ciclos de Burns (2015), considerando a os resultados promissores da SD, que sejam realizadas novas pesquisas lançando mão desta sequência, combinadas com recursos tecnológicos digitais, para que se tenha visão holística sobre competências orais em LI.

No último objetivo específico da pesquisa que, com base nas categorias de análises extralingüística (político, sociocultural e pedagógico) e linguística (características do modelo didático do vídeo-minuto) projetadas no gênero produzido, pretendemos refletir sobre o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa em escolas públicas, auxiliadas por SD com finalidade pedagógica. Tal leitura, realizada por meio do cruzamento das respostas do questionário de pesquisa, dos relatórios escritos no caderno de notas e produções dos alunos, mostram que esses fatores podem adicionar desafios à medida em que professores e alunos enfrentam a decisões e estruturas de poder, vivenciam imaginários de fluência e possuírem lacunas na formação. Essas características decorrentes das dimensões política, sociocultural e pedagógica, colaboram para a (não) aprendizagem, acrescenta-se a isso, a impossibilidade imediatamente de aferirmos a proficiência oral dos alunos. Contudo, os vídeos-minuto (gênero textual digital) produzidos pelos alunos, permitiu o uso da língua inglesa na oralidade, sendo este um resultado positivo, advindo do uso de SD como recurso pedagógico mitigante de fatores extralingüísticos.

A análise dessas produções evidencia que os alunos possuem vocabulário limitado e, ainda não há evidências de expressão crítica ou criativa, contudo, há competência oral em língua inglesa em estágio inicial de desenvolvimento, pois conseguem transmitir informações básicas de forma comprehensível, mas para isso, utilizam frases curtas e repetitivas, sem construção de discurso contínuo ou interação entre colegas. Não foram verificadas estratégias comunicativas como reformulação, uso de sinônimos ou perguntas de verificação. Sobre a atividade de produção do vídeo-minuto, existem limitações na competência comunicativa, refletindo a falta de oportunidades de prática oral mais diversificada, amplificada pela descontinuidade das etapas da SD.

Diante dessas considerações, julgamos que o objetivo geral de proporcionar o desenvolvimento da competência da oralidade em língua inglesa a estudantes de escolas públicas de Santa Luzia-MA, incorporando tecnologias digitais no exercício pedagógico,

vislumbrando fornecer reflexões críticas/indisciplinares pertinentes nas práticas de ensino e aprendizagem, sobretudo, considerando um ciclo colaborativo entre pesquisador e participantes (pesquisa-ação), foi atendido em partes. Os pontos em que consideramos exitosos, estão relacionados à SD combinada com recursos tecnológico, a produção do gênero vídeo-minuto no aplicativo *Capcut*. Diante da engessamentos limitantes enfrentados por professores, ocasionados por orientações de documentos municipais, a flexibilidade da SD leva à retomada de autoria, esse recurso pedagógico também pode contribuir com o enfrentamento do medo e vergonha dos alunos, na medida do conhecimento dos objetivos e de todas as etapas a serem percorridas. Além disso, a SD combinada com recursos tecnológicos para a produção do gênero vídeo-minuto favorece os letramentos digitais sugeridos pela BNCC (Brasil, 2018). Quanto ao desenvolvimento da competência da oralidade em língua inglesa a estudantes de escolas públicas, a SD é promissora, na medida em que, combinada com os recursos e aplicativos mencionados, desperta engajamento e confiança nos alunos para arriscarem e serem inteligíveis em LI, respeitando sotaques próprios, sem forçar uma imaginária fluência de um falante nativo. Porém, necessita que o ciclo colaborativo, aventado pela pesquisa-ação, seja contemplada em todas as suas fases, assim como as etapas da SD devem prever maior repertório de sotaques, além do sul-africano, do americano ou britânico.

Os resultados (in)conclusivos obtidos na presente pesquisa, não se trata de um fechamento, mas, de um convite à continuidade da reflexão, tanto no uso da SD e recursos tecnológico digitais, quanto no trato da oralidade em ILF. Portanto, após a aplicação SD, a investigação realizada proporcionou uma experiência significativa, uma vez que os dados são promissores para o desenvolvimento da oralidade em ILF. Porém, alguns questionamentos permeiam o espírito desta pesquisa: Segundo o ciclo sugerido por Burns, quais ações interventivas seriam planejadas pelos professores regentes para dar continuidade a ação pedagógica? Eles dariam continuidade? Em caso de publicação do vídeo-minuto nas redes sociais das escolas, os discursos seriam inteligíveis aos interlocutores (seguidores) e quais as atitudes responsivas seriam dadas por eles e através de qual gênero? Como os autores se sentiriam ao perceberem que (não) foram inteligíveis? Os alunos e professores continuam buscando aprender maneiras de aprimorar os discursos através do ILF? Talvez, outros pesquisadores se interessem em refletir sobre essas e outras questões, mas, certamente retomaremos essa discussão em oportunidades futuras.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Rodrigo. O ensino on-line Diante do colonialismo digital. In: LOPES, C. R.; FREITAS, C. C. de; AVELAR, M. G. (Orgs.). **Linguagens em tempos inéditos** (Vol. 2): desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas. Goiânia: Scotti, 2021. p. 27-47.

ADAM, Jean-Michel. **Textos:** Tipos e Protótipos. São Paulo: Contexto, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5.288, de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica.** Brasília, DF, 20 mai. 2024. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2434754>.

Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
Acesso em: 20 mai. 2024.

Brasil. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017** – Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em 15 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação.** Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em 20 mai. 2024.

BRASIL. **Resultados do IDEB Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 05 abr. 2024

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em 20 mai. 2024.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**; Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015. BRITISH Council. Brasil. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise fornelle. In: ALMGREN M.& al. (Orgs.), **Research on Child Language Acquisition**. New York: Cascadilla Press, 2001. p. 1 – 16.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio. Revisando o Estatuto do Texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, n.2, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010_art_mmcavalcante.pdf Acesso em 15 out. 2024.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRUCIAL LEARNING. **Refuse Silence: Use Your Voice to Combat Racism**. [Vídeo]. YouTube. 29 de jul. 2020. 1 vídeo (1 min 28 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s7W5Lb4H9YA&ab_channel=CrucialLearning. Acesso em: 6 abr. 2025.

CRUZ, Giêda Ferreira da; LIMA, Juceli Rocha. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona, uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COLÉGIO RIO BRANCO. **Curta-metragem de alunas discute violência contra a mulher em Inglês**. YouTube, 27 set. 2018. 1 vídeo (3 min 34 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AiCPIxJb1j4&ab_channel=Col%C3%A9gioRioBranco. Acesso em: 6 abr. 2025.

COSTA, Alex Castro da; LIMA, Paulo da Silva. Construção de modelos didáticos para o ensino de gêneros textuais. In: COSTA, Alex Castro da; LIMA, Paulo da Silva (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: gêneros, tecnologias e práticas reflexivas**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2025.

CYPRIANO, Ana Paula Tavares de Moraes Silva. Documentos oficiais e oralidade em língua adicional no ensino básico. In: PINHO, Ricardo Dordron de Pinho. **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 13 – 26.

DIOGO, Lígia. Pequena história do vídeo analógico: um primeiro passo para refletir sobre os vídeos digitais encontrados na internet. **Cambiassu: Estudos em Comunicação**, São Luís, v. 6, n. 8, p. 108-123, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/18557/10144>. Acesso em: 6 jul. 2025.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Acesso em: 10 set. 2025.

ENGLISH LEARNING VIDEOS FOR KIDS. **English Speech: All About Me**. [Vídeo]. 20 out. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J7b0jxVB1TE>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: redescrição em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Luiz Paulo da Miota Lopes (org.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 45 – 66.

FOTO DO COLÉGIO DEHON. [Fotografia]. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cj_lsz0L0ns/?img_index=7&igsh=NzV4YmF0bHZoaW92. Acesso em 15 jun. 2025

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês no contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona, uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47 – 54.

HOLDEN, Susan. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE CIDADES: **Santa Luzia**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-luzia/panorama>. Acesso em 08 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Média de Alunos por Turma**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma> Acesso em: 01 set. 2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Apresentação coletiva: resultados do Censo Escolar 2024.** Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 01 set. 2025.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/>. Acesso em: 29 set. 2025.

KICZKOWIAK, Marek. Seven principles for writing materials for English as a lingua franca. **ELT Journal**, Oxford, v. 75, n. 1, p. 55-65, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccz042>. Acesso em: 31 set. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KUBOTA, R. A critical examination of common beliefs about language teaching: From research insights to professional engagement. In: Fang, F.; Widodo, H. P. (eds.). **Critical perspectives on global Englishes in Asia: Language policy, curriculum, pedagogy and assessment.** Multilingual Matters, 2019. p. 10–26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330213888_Critical_Perspectives_on_Global_Englishes_in_English_Language_Education. Acesso em 30 set. 2025.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** Luiz Paulo da Miota Lopes (org.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 129 – 148

LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa. **Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em textos midiáticos.** Curitiba: Editora CRV, 2018.

MAPA DE SANTA LUZIA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/santa-luzia.html> Acesso em 15 jun. 2025

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1^a ed Rio De Janeiro: FGV, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O Rinoceronte e o Mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MOR, Valquíria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MERLO, Marianna Cardoso Reis Raído.: FONSECA, Camila Oliveira Dourados. Ética de Pesquisa e Relações de Poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em linguística aplicada. **Raído**, Dourado, v. 14, n. 36, p. 37 – 55, set/dez 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/11714/6732>. Acesso em 17 jun. 2025

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Luiz Paulo da Miota Lopes (org.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 85 – 108.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. 1^a. ed. São Paulo: Contexto 2011. p. 11 – 24.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. - Campinas, SP: Papirus. 2000.

MUNDO GLOOB. **Por Trás das Câmeras D.P.A.**: erros de gravação da 7^a temporada. Gloob Exclusivo Web. [Vídeo]. Mundo Gloob, 6 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rEXW056tlt0>. Acesso em: 31 out. 2025.

NOVELLI, Josimary. Pesquisa-ação: conceitos e perspectivas metodológicas. In: NOVELLI, Josimary; EGÍDO, Alex Alves (org). **Tipologias de pesquisas em linguistica aplicada**: algumas possibilidades. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. **Joy Starter: 6º ano**: ensino fundamental: anos finais – Livro do aluno (1. ed.). São Paulo: FTD, 2022.

OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. **Joy Starter: 9º ano**: ensino fundamental: anos finais – Livro do aluno (1. ed.). São Paulo: FTD, 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação.1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública**. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. p. 21-30. São Paulo: Parábola: 2009.

OLIVEIRA, Wilson Vieira: SERRA, Luís Henrique. Sequência Didática para Produção do Gênero Vídeo-Minuto com Auxílio do Aplicativo Capcut: Contribuições das Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista: **Simpósio Internacional de Tecnologias Digitais na Educação**. São Luís: UFMA, 2024. p. 912 – 928

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C.

(Orgs.). **Caminhos e Colheita:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. p. 53-84. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona, uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Introducing Critical Applied Linguistics. In: Pennycook, Alastair. **Critical Applied Linguistics:** a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 1-23. Disponível em:
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410600790/critical-applied-linguistics-alastair-pennycook?refId=fd64cd5b-60ee-49f1-b4d7-6bbdca0f949a&context=ubx>. Acesso em: 27 set. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. The politics of knowledge. In: Pennycook, Alastair. **Critical Applied Linguistics:** a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 24-45. Disponível em:
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410600790/critical-applied-linguistics-alastair-pennycook?refId=fd64cd5b-60ee-49f1-b4d7-6bbdca0f949a&context=ubx>. Acesso em: 27 set. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** Luiz Paulo da Miota Lopes (org.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 67 - 84

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism.** Oxford University Press, 1992.

QEDU. **Desigualdades: Brasil.** São Paulo, 2024. Disponível em:
<https://qedu.org.br/desigualdades/7-brasil>. Acesso em: 15 set. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Language issue in the 21st century and the centuries ahead: an exercise in crystal-ball gazing. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 1, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/Yjsyw4FNNhdZBxn9L93PyLJ/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 28 set. 2025

ROCHA, Gleiciane. Plano de aula: A revisão de um vídeo-minuto. **Nova Escola**, São Paulo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/a-revisao-de-um-video-minuto/4055>. Acesso em: 31 out. 2024.

ROJO, Roxane Helena R. Novos Multiletramentos e Protótipos de Ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merli Deganutti; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos.** Campinas: Pontes editores, 2017, p. 189-216.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma**

linguística aplicada indisciplinar. Luiz Paulo da Miota Lopes (org.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 45 – 66.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um olhar a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 107 – 136

SANTA LUZIA-MA. Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Secretaria Municipal de Educação, 2017.

SARMENTO, Simone. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/files/f87762bb49975db7eff1d09ac87967c2.pdf>. Acesso em 22 set. 2025.

SIGNORINE. Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** Luiz Paulo da Miota Lopes (org.) São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 191 – 214.

SILVA, Jonathan Zotti da, **O Vídeo-minuto como Prática de Imprensa Escolar.** 2018. 53 f. TCC (Especialista em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200665/001103863.pdf?sequen> Acesso em 23 out. 2024.

SIQUEIRA, Sávio. BNCC e Inglês como Língua Franca: do limão faremos uma Limonada? **ENTRETEXTOS**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 212 – 234, 2025. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51750>. Acesso em 05 out. 2025.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607/2561>. Acesso em: 15 set. 2025.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 48, p. 5-39, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 2000.

TECHTUDO. **Download de CapCut para PC e celular:** app para editar vídeo é grátis. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/capcut/>. Acesso em 11 abr. 2024

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Joao-Telles-4/publication/237704597_E_pesquisa_e_Ah_nao_quero_nao_bem_Sobre_pesquisa_academica_e_sua_relacao_com_a_pratica_do_professor_de-linguas.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/profile/Joao-Telles-4/publication/237704597_E_pesquisa_e_Ah_nao_quero_nao_bem_Sobre_pesquisa_academica_e_sua_relacao_com_a_pratica_do_professor_de_linguas/links/54e626a30cf2cd2e028d15e7/E-pesquisa-e-Ah-nao-quero-nao-bem-Sobre-pesquisa-academica-e-sua-relacao-com-a-pratica-do-professor-de-linguas.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19). Acesso em 17 jun. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projetos de Pesquisa**. SIGAA: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. São Luís, 2025. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/pesquisa_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1465. Acesso em: 31 out. 2025.

WALKER, Sara. Uma visão geral do ensino do inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-53.

WE ARE WORLD CHANGE. **UNITY**: Anti-discrimination Video. YouTube. 24 mar. 2015. 1 vídeo (58 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XWgE6D7ejtg&ab_channel=WeareWorldChange. Acesso em: 6 abr. 2025.

XANGAI. **Nois é Jeca Mais é Joia**. [Música]. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/xangai/229149/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – Pais ou Responsáveis pelo estudante

Este documento é um TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**” que está sendo realizado por Wilson Vieira Oliveira e orientada pelo professor doutor Luís Henrique Serra, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências de Bacabal. O TALE visa prestar informações, tais como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Você está sendo convidado (a) a permitir que o(a) menor sob sua responsabilidade, discente da rede municipal de ensino do município de Santa Luzia, participe, como voluntário (a), de uma pesquisa científica. Informo que, em caso de você não consinta com a participação do menor na pesquisa, não há problema algum. Você não precisa me explicar por que, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer que o aluno participe da pesquisa.

No entanto, para confirmar sua permissão você precisará ler todo este documento, depois preencher o formulário de **ASENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO** do aluno, preenchendo-o com informações pessoais e deixar um meio para contato, que pode ser seu e-mail ou telefone.

Este TALE se refere ao projeto de pesquisa “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no 6º Ano do Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**”, cujo objetivo é **compreender os impactos na aprendizagem de alunos no componente curricular Língua Inglesa de escolas públicas, ao se utilizar uma sequência didática que combine recursos tecnológicos digitais em sua metodologia para a produção de um vídeo-minuto no aplicativo Capcut**. Caso deseje, poderemos disponibilizar uma cópia do projeto de pesquisa, juntamente com este termo. As cópias poderão ser enviadas para o seu e-mail ou Whatsapp.

A pesquisa será realizada por meio de uma pesquisa-ação, constituída por uma sequência didática em 6 etapas (16 horas aulas), aplicadas durante as aulas do Componente Curricular Língua Inglesa e terá como produção final um vídeo-minuto produzido pelos próprios alunos. A participação efetiva do discente durante todo o processo é determinante para a qualidade da pesquisa.

É importante esclarecer que a participação do discente não será remunerada, visto que a colaboração será de caráter exclusivamente voluntário. Caso decida desistir ao longo da pesquisa e queira mais esclarecimentos para além dos apresentados neste documento, a qualquer momento, você poderá contatar o pesquisador responsável por meio do **e-mail: wilson.vieira@discente.ufma.br** ou **Whatsapp: (98) 98165-1655** e informar sua decisão, sem nenhuma restrição ou punição.

ALGUNS RISCOS DESTE ESTUDO:

Este estudo não traz riscos diretos à saúde física ou a vida do participante. Mas, há risco moral de constrangimento causado por:

- Não aquisição das habilidades do Componente Curricular Língua Inglesa prevista para o período;

- Exposição negativa da imagem para os participantes em ambientes públicos reais e virtuais.

Pretende-se minimizar o primeiro risco através da aprendizagem colaborativa: alunos serão agrupados em trios, de modo que no grupo tenham alunos com diferentes níveis de aprendizagem, diagnosticado após a primeira produção pelo professor. Assim, os alunos poderão apoiarem uns aos outros rumo a uma aprendizagem mais eficiente e colaborativa.

Para o segundo risco, será trabalhado o tema respeito em ambientes virtuais (*respect on virtual spaces*), incentivando os usos sociais, conscientes e respeitosos de habilidades orais, do gênero em estudo e, sobretudo, das tecnologias digitais atuais. Além disso, a exposição das produções e devolutiva será apenas aos participantes envolvidos em sessão marcada para esse fim.

BENEFÍCIOS:

- Aulas mais dinâmicas com a utilização de recursos tecnológicos pelo professor e alunos;
- Maior participação e presença dos alunos nas aulas do componente Língua Inglesa;
- Desenvolvimento de habilidades de escuta, fala, leitura e escrita na língua Inglesa.

FORMA DE DEVOLUTIVA AOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.

Após a aplicação do projeto, combinaremos com os alunos, professores e escolas participantes uma sessão de exposição dos vídeos-minuto produzidos.

Para tanto, é importante que você assine o consentimento de participação. O pesquisador garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, nascido (a) em ____ / ____ / _____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado do Maranhão, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ e/ou e-mail _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas a _____, menor sob minha responsabilidade, poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada o sigilo de identidade dele (a). Sei que a qualquer momento poderei solicitar

novas informações e modificar minha decisão de consentimento de participação, se assim o desejar, de modo que autorizo a participação desse estudo e afirmo ter recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Luzia-Ma, ____ / ____/2025

Responsável pelo aluno

Pesquisador

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Gestor (a) Escolar

Este documento é um TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**” que está sendo realizado por Wilson Vieira Oliveira e orientada pelo professor doutor Luís Henrique Serra, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências de Bacabal. O TCLE visa prestar informações, tais como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

A unidade de ensino sob sua gestão está sendo convidada a permitir que os(as) menores sob sua responsabilidade, discentes da rede municipal de ensino do município de Santa Luzia, participem, como voluntários(as), de uma pesquisa científica. Informo que, em caso de você não consinta com a participação dos menores na pesquisa, não há problema algum. Você não precisa me explicar por que, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer que o aluno participe da pesquisa.

No entanto, para confirmar sua permissão você precisará ler todo este documento, depois preencher o formulário de **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO** Gestor (a) Escolar, preenchendo-o com informações pessoais e deixar um meio para contato, que pode ser seu e-mail ou telefone.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**”, cujo objetivo é compreender os impactos na aprendizagem de alunos no componente curricular Língua Inglesa de escolas públicas, ao se utilizar uma sequência didática que combine recursos tecnológicos digitais em sua metodologia para a produção de um vídeo-minuto no aplicativo **Capcut**. Caso deseje, poderemos disponibilizar uma cópia do projeto de pesquisa, juntamente com este termo. As cópias poderão ser enviadas para o seu e-mail ou Whatsapp.

A pesquisa será realizada por meio de uma pesquisa-ação, constituída por uma sequência didática em 6 etapas (16 horas aulas), aplicadas durante as aulas do Componente Curricular Língua Inglesa e terá como produção final um vídeo-minuto produzido pelos próprios alunos. A participação efetiva do discente durante todo o processo é determinante para a qualidade da pesquisa.

É importante esclarecer que a participação do discente não será remunerada, visto que a colaboração será de caráter exclusivamente voluntário. Caso decida desistir ao longo da pesquisa e queira mais esclarecimentos para além dos apresentados neste documento, a qualquer momento, você poderá contatar o pesquisador responsável por meio do e-mail: **wilson.vieira@discente.ufma.br** ou Whatsapp: **(98) 98165-1655** e informar sua decisão, sem nenhuma restrição ou punição.

ALGUNS RISCOS DESTE ESTUDO:

Este estudo não traz riscos diretos à saúde física ou a vida do participante. Mas, há risco moral de constrangimento causado por:

- Não aquisição das habilidades do Componente Curricular Língua Inglesa prevista para o período;
- Exposição negativa da imagem para os participantes em ambientes públicos reais e virtuais.

Pretende-se minimizar o primeiro risco através da aprendizagem colaborativa: alunos serão agrupados em trios, de modo que no grupo tenham alunos com diferentes níveis de aprendizagem, diagnosticado após a primeira produção pelo professor. Assim, os alunos poderão apoiarem uns aos outros rumo a uma aprendizagem mais eficiente e colaborativa.

Para o segundo risco, será trabalhado o tema respeito em ambientes virtuais (*respect on virtual spaces*), incentivando os usos sociais, conscientes e respeitosos de habilidades orais, do gênero em estudo e, sobretudo, das tecnologias digitais atuais. Além disso, a exposição das produções e devolutiva será apenas aos participantes envolvidos em sessão marcada para esse fim.

BENEFÍCIOS:

- Aulas mais dinâmicas com a utilização de recursos tecnológicos pelo professor e alunos;
- Maior participação e presença dos alunos nas aulas do componente Língua Inglesa;
- Desenvolvimento de habilidades de escuta, fala, leitura e escrita na língua Inglesa.

FORMA DE DEVOLUTIVA AOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.

Após a aplicação do projeto, combinaremos com os alunos, professores e escolas participantes uma sessão de exposição dos vídeos-minuto produzidos.

Para tanto é importante que você assine o consentimento de participação. O pesquisador garante e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado do Maranhão, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ e/ou e-mail _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas a _____, escola sob minha responsabilidade, poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada o sigilo de identidade dos participantes. Sei que a qualquer momento poderei

solicitar novas informações e modificar minha decisão de consentimento de participação, se assim o desejar, de modo que autorizo a participação desse estudo e afirmo ter recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Luzia-Ma, ____ / ____/2025

Gestor(a) da Unidade de Ensino

Pesquisador

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Professor Regente do Componente Curricular Língua Inglesa.

Este documento é um TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**” que está sendo realizado por Wilson Vieira Oliveira e orientada pelo professor doutor Luís Henrique Serra, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências de Bacabal. O TCLE visa prestar informações, tais como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Você, regente do Componente Curricular de Língua Inglesa em turma do ____ ano, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa científica. Informo que, em caso de você não consinta com a participação na pesquisa, não há problema algum. Você não precisa me explicar por que, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer que o aluno participe da pesquisa.

No entanto, para confirmar sua permissão você precisará ler todo este documento, depois preencher o formulário de **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO Professor Regente do Componente Curricular Língua Inglesa**, preenchendo-o com informações pessoais e deixar um meio para contato, que pode ser seu e-mail ou telefone.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**”, cujo objetivo é compreender os impactos na aprendizagem de alunos no componente curricular Língua Inglesa de escolas públicas, ao se utilizar uma sequência didática que combine recursos tecnológicos digitais em sua metodologia para a produção de um vídeo-minuto no aplicativo **Capcut**. Caso deseje, poderemos disponibilizar uma cópia do projeto de pesquisa, juntamente com este termo. As cópias poderão ser enviadas para o seu e-mail ou Whatsapp.

A pesquisa será realizada por meio de uma pesquisa-ação, constituída por uma sequência didática em 6 etapas (16 horas aulas), aplicadas durante as aulas do Componente Curricular Língua Inglesa e terá como produção final um vídeo-minuto produzido pelos próprios alunos. A participação efetiva do docente durante todo o processo é determinante para a qualidade da pesquisa.

É importante esclarecer que a participação do docente não será remunerada, visto que a colaboração será de caráter exclusivamente voluntário. Caso decida desistir ao longo da pesquisa e queira mais esclarecimentos para além dos apresentados neste documento, a qualquer momento, você poderá contatar o pesquisador responsável por meio do e-mail: **wilson.vieira@discente.ufma.br** ou Whatsapp: **(98) 98165-1655** e informar sua decisão, sem nenhuma restrição ou punição.

ALGUNS RISCOS DESTE ESTUDO:

Este estudo não traz riscos diretos à saúde física ou a vida do participante. Mas, há risco moral de constrangimento causado por:

- Não aquisição das habilidades do Componente Curricular Língua Inglesa prevista para o período;
- Exposição negativa da imagem para os participantes em ambientes públicos reais e virtuais.

Pretende-se minimizar o primeiro risco através da aprendizagem colaborativa: alunos serão agrupados em trios, de modo que no grupo tenham alunos com diferentes níveis de aprendizagem, diagnosticado após a primeira produção pelo professor. Assim, os alunos poderão apoiarem uns aos outros rumo a uma aprendizagem mais eficiente e colaborativa.

Para o segundo risco, será trabalhado o tema respeito em ambientes virtuais (*respect on virtual spaces*), incentivando os usos sociais, conscientes e respeitosos de habilidades orais, do gênero em estudo e, sobretudo, das tecnologias digitais atuais. Além disso, a exposição das produções e devolutiva será apenas aos participantes envolvidos em sessão marcada para esse fim.

BENEFÍCIOS:

- Aulas mais dinâmicas com a utilização de recursos tecnológicos pelo professor e alunos;
- Maior participação e presença dos alunos nas aulas do componente Língua Inglesa;
- Desenvolvimento de habilidades de escuta, fala, leitura e escrita na língua Inglesa.

FORMA DE DEVOLUTIVA AOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.

Após a aplicação do projeto, combinaremos com os alunos, professores e escolas participantes uma sessão de exposição dos vídeos-minuto produzidos.

Para tanto é importante que você assine o consentimento de participação. O pesquisador garante e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado do Maranhão, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ e/ou e-mail _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Educação Pública: Uma experiência com Sequência Didática na Produção de Vídeo-minuto no Aplicativo Capcut**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas aos meus alunos e a mim poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada o sigilo da identidade dos participantes. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de consentimento de participação, se assim

o desejar, de modo que autorizo a participação desse estudo e afirmo ter recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Luzia-Ma, ____ / ____/2025

Professor (a)

Pesquisador

ANEXOS

ANEXO A – Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais - Santa Luzia-Ma.

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Modalidade: Ensino Fundamental
Vigência: a partir de junho de 2017
Turno: Diurno e Noturno
Carga horária total: 4.160 horas/aula
Dias Letivos: 200
Semanas Letivas: 40 Mínimo: 1040 horas/aula

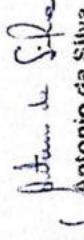
Dias Letivos Semanais: 05
Alividades diárias: 4h (para jornada de 20h semanais) e 8h (para jornada de 40h semanais)
Duração da aula: 45min (diurno) e 40min (noturno)
Unidades de aulas diárias: 05
Duração do Recreio: 15min (diurno) e 10 min (noturno)

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL			CARGA HORÁRIA TOTAL
		6º ANO	7º ANO	8º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	
LÍNGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	200	200	200	200	200	200	800
	PRODUÇÃO TEXTUAL*	1	1	1	40	40	40	40	40	40	160
	ARTE	1	1	1	40	40	40	40	40	40	160
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	80	80	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	80	80	80	320
	MATEMÁTICA	5	5	5	200	200	200	200	200	200	800
CIÊNCIAS DA NATUREZA	GEOMETRIA*	1	1	1	40	40	40	40	40	40	160
	CIÊNCIAS	3	3	3	120	120	120	120	120	120	480
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	80	80	80	320
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	80	80	80	320
	FILOSOFIA*	1	1	1	40	40	40	40	40	40	160
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	40	40	40	160
TOTAL DE AULAS		28	28	28	1040	1040	1040	1040	1040	1040	4.160

Legislação: LDB 9394/96, Lei nº 11.274/2006, Resolução CNE/CEB nº 07/2010, Lei nº 8.035/10 e Lei 11.738/08.
Observações:

- I - os temas transversais devem ser trabalhados em todos os componentes;
- II - os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito do currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 10.639/2003;
- III - as unidades escolares deverão trabalhar o conteúdo de música, conforme determina a Lei nº 11.769/2008. Tal conteúdo será aplicado no Componente Arte;
- IV - História e Geografia do Maranhão e do Município compõe os programas de História e Geografia, respectivamente, e
- V. o Componente Curricular Educação Física, deverá ser ministrado 01 (uma) hora-aula no turno regular e 01 (uma) hora-aula no contra turno.

* Parte Diversificada


Antonio da Silva
Secretário Municipal de Educação
CPF Nº 004.534.773-56
Portaria nº 057/2017

ANEXO B – Habilidades De Língua Inglesa Por Período – 6º Ao 9º Ano (Matriz De Referência De Língua Inglesa De Santa Luzia-Ma, Páginas 10 – 12)

1º PERÍODO
6º ANO: EF06LI01, EF06LI03, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI11, EF06LI12, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI16, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI21, EF06LI23, EF06LI25, EF06LI26;
7º ANO: EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI09, EF07LI10, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI15, EF07LI16, EF07LI18, EF07LI21, EF07LI22, EF07LI23;
8º ANO: EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI13, EF08LI14, EF08LI16, EF08LI18, EF08LI19;
9º ANO: EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI09, EF09LI10, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI16, EF09LI17, EF09LI18 EF09LI19;
2º PERÍODO
6º ANO: EF06LI01, EF06LI02, EF06LI03, EF06LI04, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI12, EF06LI13, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI22, EF06LI23, EF06LI26;
7º ANO: EF07LI02, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI17, EF07LI18, EF07LI21;
8º ANO: EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI05, EF08LI06, EF08LI07, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI13, EF08LI14, EF08LI17, EF08LI18;

9º ANO: EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI14, EF09LI15, EF09LI17, EF09LI18, EF09LI19;

3º PERÍODO

6º ANO: EF06LI01, EF06LI02, EF06LI04, EF06LI05, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI12, EF06LI13, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI16, EF06LI17, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI24;

7º ANO: EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI19, EF07LI20;

8º ANO: EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI07, EF09LI09, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI15, EF09LI18;

9º ANO: EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI07, EF09LI09, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI15, EF09LI18;

4º PERÍODO

6º ANO: EF06LI01, EF06LI02, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI10, EF06LI11, EF06LI12, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI20, EF06LI21, EF06LI22, EF06LI23, EF06LI26;

7º ANO: EF07LI01, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI19, EF07LI20, EF07LI21;

8º ANO: EF08LI01, EF08LI03, EF08LI05, EF08LI06, EF08LI13, EF08LI14, EF08LI15, EF08LI16, EF08LI17, EF08LI18, EF08LI19, EF08LI20;

9º ANO: EF09LI07, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI15, EF09LI16, EF09LI17, EF09LI18, EF09LI19;

Santa Luzia- MA, abril de 2022