



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

**WELINGTON MANOEL DOS SANTOS**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA:  
ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

WELINGTON MANOEL DOS SANTOS

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA:  
ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237s Santos, Welington Manoel dos.  
Sequência didática e oralidade em aulas de língua inglesa [manuscrito] : estudo de caso em uma turma de ensino médio / Welington Manoel dos Santos. - 2022.  
44 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.  
"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

1. Processo ensino-aprendizagem. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Sequência didática. 4. Habilidades orais. I. Título  
21. ed. CDD 372.6521

WELINGTON MANOEL DOS SANTOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA:  
ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado à Coordenação do Curso de Letras  
Inglês da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
graduado em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovado em: 29/11/2022.

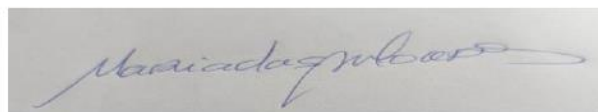
Média: 9,5

**BANCA EXAMINADORA**

*Karyne Soares Duarte Silveira*

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup> Me. Maria das Neves Soares  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Rivaldo Ferreira da Silva*

---

Prof<sup>o</sup> Rivaldo Ferreira da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Dedico este trabalho às pessoas que durante todo o meu trajeto acadêmico me incentivaram e me ampararam quando eu já estava cansado, em especial à minha avó, Marluce, que tanto me direcionou ao caminho da educação.*

“O que está sentado no trono declarou então: Eis que faço novas todas as coisas. E continuou: Escreve, porque estas palavras são fiéis e verdadeiras”. (APOCALIPSE, 21:5).

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 09 |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 10 |
| <b>2.1 Ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas</b> .....                                  | 10 |
| <b>2.2 Crenças sobre o desenvolvimento da habilidade de <i>listening</i> e <i>speaking</i></b> ..... | 12 |
| <b>2.3 As contribuições da SD no ensino-aprendizagem de inglês</b> .....                             | 14 |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....   | 16 |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | 17 |
| <b>4.1 Analisando a SD</b> .....   | 17 |
| <b>4.2. Analisando as produções textuais dos alunos</b> .....  | 23 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 29 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 30 |
| <b>APÊNDICE</b> .....  | 31 |

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO

## DIDACTIC SEQUENCE AND ORALITY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: CASE STUDY IN A HIGH SCHOOL CLASS

Wellington Manoel dos Santos<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho inserido no escopo da Linguística Aplicada tem como objetivo geral analisar as contribuições de uma Sequência Didática (SD) implementada por um professor de inglês no desenvolvimento das habilidades orais de alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública na Paraíba. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever os objetivos e procedimentos apresentados na SD elaborada com foco no desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa; e (ii) verificar, por meio dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos, de que forma as suas habilidades orais foram desenvolvidas. Como fundamentação teórica para a realização desta pesquisa, utilizamos, inicialmente, as contribuições de Oliveira (2015) e Araújo, Dias e Lopes (2015), quanto ao processo de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas; Xavier (2004) e Cypriano (2022), no que tange às crenças sobre o desenvolvimento da habilidade de *speaking*; e por fim Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), juntamente com Cristovão (2009), no que se refere às contribuições da SD no ensino-aprendizagem de inglês. Esta pesquisa é classificada como um estudo de caso de abordagem qualitativa, como também uma pesquisa documental, uma vez que analisamos documentos particulares, a saber: a SD e as produções escritas e orais dos alunos. Como resultados obtidos, concluímos que uma SD elaborada com foco na produção de um gênero textual oral como o perfil em língua inglesa, a partir dos procedimentos adequados, pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento de habilidades orais dos alunos, oportunizando momentos distintos de prática em aula e extraclasse, desmistificando crenças por parte dos alunos e aumentando sua autoconfiança para se comunicarem oralmente na língua-alvo.

**Palavras-Chave:** Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Sequência Didática. Habilidades orais.

### ABSTRACT

This research, which is part of the investigative scope of Applied Linguistics, aims to analyze the contributions of a Didactic Sequence (DS) implemented by an English teacher in a public school in Paraíba in the development of 2<sup>nd</sup> year high school students' oral skills. Therefore, we have established as specific objectives: (i) to describe the objectives and procedures presented in the DS designed with a focus on the development of oral skills in the English language; and (ii) to verify, through the written and oral texts produced by the students, how their oral skills were developed. As a theoretical basis for carrying out this research, we use the contributions of Oliveira (2015) and Araújo, Dias and Lopes (2015), regarding English teaching and learning process in public schools; Xavier (2004) and Cypriano (2022), in

---

<sup>1</sup>Graduando em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: [welington.santos@aluno.uepb.edu.br](mailto:welington.santos@aluno.uepb.edu.br)



relation to beliefs about the development of speaking skills; and finally, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), besides Cristovão (2009), concerning the contributions of DS in English teaching and learning. This research may be classified as a case study with a qualitative approach, and also as a documentary research, since we have analyzed particular documents, such as: the DS and the written and oral students' productions. As result, we have concluded that a DS elaborated with a focus on the production of an oral textual genre such as the profile in the English Language, with the appropriate procedures, may significantly contribute to the development of students' orality, providing opportunities for different moments of practice in class and outside the classroom, demystifying students' beliefs and increasing their self-confidence to communicate orally in the target language.

**Keywords:** Teaching and learning. English Language. Didactic Sequence. Oral skills.

## 1 INTRODUÇÃO

A estrutura educacional no Brasil tem passado por mudanças importantes, sobretudo com o advento das novas tecnologias, convocando professores a adaptarem abordagens e metodologias de ensino, de modo a favorecer um maior dinamismo e interação nas aulas. Contudo, no que tange ao ensino de uma Segunda língua (doravante L2), neste caso o inglês, em alguns contextos escolares, certas práticas se enraizaram no fazer pedagógico de alguns professores, impedindo a promoção de uma aprendizagem significativa. Dentre essas práticas, podemos citar, por exemplo: apresentação de lista de vocabulário para fins de memorização, ensino de gramática de forma descontextualizada e tradução de frases soltas sem um objetivo claro.

As práticas supracitadas, infelizmente, corroboram com a crença do senso comum de que, na escola regular, os professores não conseguem ensinar a falar inglês, pois apenas focam nas habilidades de leitura e escrita (*reading and writing*). Os professores de inglês do ensino regular, sejam estes da escola pública ou privada, por sua vez, relatam quase sempre as mesmas dificuldades para trabalhar de forma significativa: carga horária restrita das aulas, material didático insatisfatório, pouco interesse por parte dos discentes, falta de suporte por parte da coordenação pedagógica, grande número de alunos em sala, grande quantidade de turmas que o professor deve assumir para completar sua carga horária, dentre outras. Apesar de reconhecermos que cada um desses desafios precisam ser repensados pelo sistema educacional, sabemos que há professores que almejam realizar seu trabalho docente, contemplando também as habilidades orais (*listening and speaking*) em sala de aula, como forma de ampliar a possibilidade de uso efetivo da língua pelos seus alunos.

Acreditamos que, quando há um incentivo por parte do professor quanto à prática da conversação em aula, aos poucos, os alunos vão se familiarizando com o idioma e isso desperta neles a curiosidade de aumentar o vocabulário para se comunicar efetivamente. Sabendo disso, surgem algumas inquietações: Por que alguns professores usam pouco inglês em suas aulas? Seria pelos motivos elencados anteriormente ou por não saberem como desenvolver o *listening* e o *speaking* de seus alunos em aula? Assim, entendemos ser necessária uma reflexão sobre o fazer docente e os obstáculos que surgem no decorrer do caminho pedagógico quanto ao desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula.

Além das dificuldades já mencionadas e da crença enraizada quanto à impossibilidade da escola de desenvolver as habilidades receptivas e produtivas de seus alunos em Língua Inglesa (doravante LI), mais recentemente no ano de 2020, vivenciamos um desafio ainda maior com a pandemia do coronavírus, trazendo implicações e perdas em todas as áreas, inclusive na Educação, dificultando ainda mais a plena realização do processo de ensino-aprendizagem em todos os contextos. Em razão do isolamento social que nos foi imposto, todas as instituições de ensino precisaram suspender suas atividades presenciais e, pouco tempo depois, os professores tiveram que aderir (com pouca ou nenhuma capacitação) à modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado por aulas síncronas, via *Google Meet*, e assíncronas, via *Classroom*, *WhatsApp* e atividades impressas entregues aos alunos que não tinham acesso à internet.

Diante dessa brusca mudança nas práticas de ensino-aprendizagem, muitos alunos ficaram desmotivados para participar das aulas síncronas pelo *Google Meet* e alegavam os seguintes motivos: falta de acesso à internet, atividades domésticas a serem realizadas, crença na impossibilidade de aprender a língua de forma virtual, dentre outros. Considerando todo esse cenário, um professor de inglês de uma escola pública situada no município de Alagoa Nova, no interior da Paraíba, passou a buscar práticas pedagógicas que se mostrassem mais significativas, a ponto de envolver seus alunos em suas aulas remotas e viu no

desenvolvimento das habilidades orais, por meio de uma Sequência Didática (doravante SD), um caminho viável.

A justificativa para a realização deste trabalho está na necessidade de demonstrarmos possibilidades de práticas pedagógicas a serem utilizadas por professores de LI de escolas regulares, desde o planejamento, que favoreçam a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos da Educação Básica na LI, contemplando não apenas as habilidades de escrita e leitura, mas também as habilidades orais. Acreditamos, como professores, que é preciso planejarmos bem nossas aulas, pensando sempre no aluno, em aproveitar o conhecimento que eles trazem consigo (FREIRE, 2019) e, assim, aos poucos, vamos desmistificando a ideia de que é impossível ensinar e aprender a falar inglês na escola regular.

Com base nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é investigar de que forma uma SD implementada por um professor de inglês em formação inicial contribuiu para o desenvolvimento das habilidades orais de alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio tendo como contexto de ensino uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) no interior da Paraíba. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos:

- (i) descrever como se deu o processo de aplicação de uma SD com foco no desenvolvimento das habilidades orais em LI; e
- (ii) verificar, por meio dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos da turma, de que forma as suas habilidades orais foram desenvolvidas.

O presente trabalho está organizado nas seguintes seções: Introdução, na qual foram apresentados a contextualização do tema, a justificativa e os objetivos desta pesquisa; Fundamentação Teórica, na qual refletimos sobre o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas, sobre crenças quanto ao desenvolvimento da habilidade de *speaking* e sobre as contribuições da SD no ensino-aprendizagem de inglês; Metodologia, em que descrevemos a tipologia da pesquisa, o contexto de realização do estudo e o *corpus* utilizado; Análise de Dados, na qual interpretamos os dados selecionados; e, por fim, Considerações Finais, com nossas conclusões sobre este estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos a nossa fundamentação teórica, na qual refletimos, inicialmente, sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas; em seguida, discorreremos acerca das crenças sobre o desenvolvimento da habilidade de *speaking*; e, por fim, abordamos as contribuições da SD no ensino-aprendizagem de inglês.

### 2.1 Ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sugerem o ensino de LI desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. Nesse mesmo viés, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) afirma a importância de ensinar a LI do ensino fundamental II ao ensino médio, contemplando os eixos temáticos, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, entre elas, agora, no ensino fundamental II, as habilidades orais que devem ser trabalhadas em cada série. Percebe-se, assim, a preocupação para com o ensino da língua adicional com o intuito de formar cidadãos mais críticos e atuantes em nossa sociedade. Todavia, é sabido que há vários fatores que dificultam esse processo em sala de aula, principalmente nas escolas públicas.

Segundo Oliveira (2015, p. 131), “não há milagres no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.” Ou seja, não existe uma fórmula mágica que o aluno possa usar para que, de uma hora para outra, esteja fluente na LI. Por conseguinte,

ensinar uma língua não é fácil, seja ela a língua materna do aprendiz ou não. Vocabulário, sintaxe, pronúncia, estilo, variações linguísticas e tantos outros aspectos devem ser abordados pelo professor e observados pelos alunos.

Dentre os desafios existentes na aprendizagem da L2, podemos citar o fato de que muitos alunos trazem consigo dúvidas no uso da própria língua materna, o que pode interferir também no processo de aprendizagem da L2. Além disso, podem acontecer dificuldades provocadas pela tradução contrastiva da sua língua materna com a língua-alvo, criando em alguns alunos a expectativa de encontrar uma equivalência literal entre elas.

Do ponto de vista do ensino, principalmente em se tratando do contexto de escola pública, entendemos que é preciso lidar com vários empecilhos (conforme mencionados na Introdução), a saber: turmas heterogêneas (alunos com pouco conhecimento prévio na língua-alvo e alunos que estudaram em escolas de idiomas), falta de material didático de qualidade e autêntico, carga horária restrita da disciplina de LI, falta de apoio da coordenação pedagógica, dentre outros.

Outro aspecto a ser administrado pelo professor são as crenças de alguns alunos com relação à LI, dentre as quais podemos citar: muitos acreditam que existe um falante ideal da língua, que só o nativo fala inglês com “perfeição” e que só existem duas variações a serem utilizadas (inglês norte-americano e o britânico). Como forma de desmistificar essa ideia do falante ideal, é necessário que o professor leve os alunos a refletirem acerca das variações linguísticas que existem em decorrência do tempo, região, idade e contexto social, até mesmo na nossa língua materna. O aluno precisa compreender que há inúmeras variações além da norte-americana e a britânica, por exemplo, a jamaicana, canadense, australiana e muito mais. Portanto, nós, enquanto brasileiros, iremos falar inglês ou qualquer outra língua que formos aprender com o sotaque brasileiro, e não há nada de errado nisso, pois o sotaque é o “rebolado” da língua, é nossa identidade cultural. Contudo, como afirma Bagno (2014), é importante frisarmos que a interação social por meio da língua falada molda nossa capacidade de linguagem, ou seja, a interação discursiva influencia nossa maneira de usar a língua em determinados contextos.

Segundo Araújo, Dias e Lopes (2015), devido a todos esses empecilhos aqui elencados, o professor, muitas vezes, durante o seu momento de planejamento e ancorado ainda nos PCNs, decide trabalhar apenas com a habilidade de leitura, visto que é mais fácil de ser desenvolvida, mesmo numa turma mais numerosa (realidade da maioria das salas de aula de escolas públicas brasileiras), por meio das estratégias de leitura. Entretanto, faz-se necessária uma reflexão acerca das abordagens, metodologias e técnicas que são usadas pelo professor durante sua aula.

Silva e Calvo (2013) afirmam que, apesar de todo o estudo, debate contínuo e promulgação de leis sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma L2, ainda há muito a ser feito em termos de prática pedagógica para que possamos alcançar resultados satisfatórios. Partindo desse princípio, entendemos que outras abordagens, metodologias e técnicas de ensino de LI devem ser utilizadas evitando a prática tradicional, na qual o professor chega em sala de aula, cumprimenta seus alunos e logo parte para o ensino de uma gramática descontextualizada, ou até mesmo para uma atividade de tradução sem um objetivo pedagógico pré-definido.

Reconhecemos o papel da gramática na aprendizagem de uma língua, contudo, entendemos que ela jamais pode ser colocada num pedestal como prioridade em todas as aulas, fazendo o aluno inferir que língua e gramática são sinônimas, pois não são, afinal, a gramática é apenas um dos elementos constitutivos da língua. Segundo Bagno (2014, p. 25), “essas práticas são muito antigas, e revelam um entendimento primitivo da língua apenas como léxico e gramática, ou seja, palavras e suas funções.” Infelizmente, até hoje, muitos

professores ainda têm essa mentalidade de que ensinar língua é apenas ensinar gramática, deixando de lado outros elementos que a constituem e que são igualmente importantes.

Em relação ao uso de tradução em sala de aula, não podemos demonizá-la, pois, segundo Lucindo (2006), quando usamos a tradução de forma apropriada e com um objetivo pedagógico traçado, essa ferramenta pode desempenhar um papel relevante na construção dos saberes linguísticos do aprendiz, ampliando sua compreensão sobre os diversos usos, sentidos e léxicos e sobre as possibilidades de escolha, proporcionando aos alunos a capacidade de serem ativos e autônomos no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Outro empecilho que os professores de inglês enfrentam em sala de aula é a barreira psicológica que os alunos constroem em relação à aprendizagem da língua. Muitos dizem que não sabem o português, quiçá inglês. Diante de relatos como esse, ratifica-se a ideia errônea que os alunos têm acerca da língua, pois quando eles dizem que não sabem o português, na verdade, eles se referem ao domínio de sua gramática. Acerca dessas barreiras psicológicas, Oliveira (2015, p. 131) afirma que “[...] o professor precisa pensar sobre essa questão porque a aprendizagem de uma língua é uma atividade que envolve não apenas a cognição, mas também os estados psicológicos dos aprendizes”. Portanto, faz-se necessária uma reflexão por parte do professor de quais atitudes ele poderia tomar para desconstruir essa barreira psicológica.

Neste viés, entendemos a importância de trabalhar a língua de forma integrada, ou seja, sem focar apenas no ensino de gramática como forma de ampliar também a compreensão dos alunos sobre o processo de aprendizagem. Antunes (2007, p. 41) ratifica essa ideia quando afirma que “[...] restringir-se, pois, a sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações”. Logo, quando o professor foca apenas no ensino da gramática, ele priva os alunos do conhecimento de outros componentes que constituem a língua, como, por exemplo, a variação linguística, o léxico, entre outros.

Na próxima subseção, discutimos acerca das crenças que circundam o processo de desenvolvimento da habilidade de *speaking* nas aulas de L2.

## 2.2 Crenças sobre o desenvolvimento da habilidade de *listening* e *speaking*

Quando pensamos nas crenças que permeiam o ensino-aprendizagem de LI na escola, principalmente dando ênfase à habilidade de *speaking*, surgem várias questões que merecem ser discutidas e até mesmo ressignificadas. Segundo Xavier (2004), o professor carrega consigo uma bagagem de experiências de ensino e de aprendizagem que foram adquiridas ao longo da vida, portanto, essas mesmas experiências suscitam crenças que talvez fiquem enraizadas no seu fazer pedagógico, eis o porquê da necessidade do professor sempre refletir acerca do seu fazer-ensinar em sala de aula.

Há inúmeros fatores que se tornam barreiras em sala de aula quando o professor planeja desenvolver a habilidade oral dos alunos em LI, por exemplo, o desinteresse por parte dos alunos e a falta de um material que esteja relacionado com a realidade dos discentes. Sendo assim, Cypriano (2022, p. 24) asserta que:

Precisa-se, minimamente de infraestrutura, traduzida em sala de aula como recursos tecnológicos (computador, data show, tevê digital, caixa de som e amplificador, cabos e adaptadores necessários, acesso à internet, aplicativos, redes sociais, *podcasts*), disponíveis para o professor usar com os alunos, e 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.

Os desafios pontuados até aqui são, sem sombra de dúvidas, os que a maioria dos professores de LI enfrentam em sala de aula, logo, surgem as crenças de que o *speaking* é quase impossível de ser desenvolvido nas escolas regulares. Entretanto, entendemos que além dos problemas de infraestrutura, para haver êxito no processo de ensino da língua, é preciso haver investimento numa formação docente continuada, possibilitando o aperfeiçoamento de competência comunicativa do professor, bem como a construção de novos saberes e práticas sobre metodologias e abordagens a serem utilizadas na sala de aula de LI. Nesse sentido, Xavier afirma:

Esta crença, um tanto reducionista, parece camuflar outros fatores que influenciam no desenvolvimento oral dos alunos, como nível de competência comunicativa do professor de língua estrangeira, em particular sua competência estratégica para se comunicar com falantes menos proficientes nessa língua, e os seus princípios teórico-metodológicos, que se materializam sob diversas formas na ação pedagógica e que merecem a devida reflexão. (XAVIER, 2004, p. 01).

É necessário que o professor faça uma autoavaliação acerca de suas práticas em sala de aula e perceba quais crenças influenciam de forma negativa o seu fazer pedagógico. Segundo Borg (2003), as crenças são experiências que nascem juntamente com a existência humana, nas relações sociais e sofrem influência de fatores contextuais, portanto, o conhecimento do professor não começa nem finda na sua formação acadêmica, mas é construído ao longo de sua vida, desde criança.

Para termos êxito em qualquer atividade que formos executar, é essencial que tenhamos uma motivação para mantermos o foco. Sendo assim, a motivação deve ser sempre mantida em sala de aula quando o assunto é aprendizagem, nesse caso, a aprendizagem e desenvolvimento do *speaking* em LI. Conforme esclarece Schumann (1978, *apud* PAIVA, 2014, p. 54), são várias as motivações dos alunos para aprenderem uma segunda língua.

[...] um aprendiz com essa motivação integrativa quer aprender a segunda língua para encontrar e conversar com falantes da língua-alvo, saber mais sobre eles e, talvez, se assemelhar aos falantes desse grupo, cujos valores valoriza e admira.

Os alunos querem aprender inglês para se comunicar, interagir com outras pessoas, assistir séries, ouvir músicas, e a partir disso, aprender diferentes culturas. Esse processo de aculturação é fundamental para a aprendizagem de uma L2, visto que o processo de aprendizagem torna-se mais acessível e significativo, quando os alunos estão inseridos na cultura da língua-alvo. Ademais, eles ficam mais à vontade quando sabem que estão estudando determinado assunto para um propósito específico, que, no caso, é a capacidade de se comunicar usando a LI. É sabido que as salas de aulas do ensino regular são numerosas, todavia, o professor não pode permanecer na crença de que, devido ao grande número de alunos em sala de aula, não seja possível desenvolver a oralidade dos alunos.

Dentre os caminhos possíveis para a promoção da oralidade em sala de aula, vemos na tecnologia digital uma aliada importante pelo fato de estar presente em todos os lugares, principalmente, na vida de nossos alunos. Portanto, o professor precisa refletir sobre sua prática, levando em consideração a tecnologia como uma ferramenta pedagógica que pode auxiliar o ensino da LI, além de conscientizar os alunos a usarem a tecnologia como uma ferramenta que serve também para adquirir conhecimento, não apenas para entretenimento. Sobre o papel da tecnologia no acompanhamento do desempenho individual dos alunos, Cypriano (2022, p. 25) esclarece:

O uso das novas tecnologias pode 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 fornecer o *feedback* construtivo e mais individualizado do aluno, mesmo em turmas numerosas.

Como Cypriano esclarece, é preciso que o professor esteja ciente do papel da tecnologia digital como auxiliar do processo de aprendizagem e que esteja preparado para usar tais ferramentas em suas aulas. Neste sentido, considerando as competências esperadas ao professor da atualidade. Nóvoa (2001) afirma que o professor deve estar preparado para os desafios que surgem no âmbito educacional e que, para isso, precisa refletir sobre sua prática de ensino, mesmo que não seja uma tarefa fácil.

Dentre os desafios a serem enfrentados pelo professor, podemos citar a resistência dos alunos quanto à prática da oralidade em LI em sala de aula, mas isso se deve, segundo Oliveira (2015), muitas vezes, à timidez em falar e “errar” a pronúncia de alguma palavra na frente dos colegas. Sendo assim, como uma forma de encorajá-los, o professor pode explicar que errar é parte natural do processo de aprendizagem e que eles não devem ficar com medo, pois só podemos aprender a falar, falando; não há outro jeito.

Dessa maneira, a proposta de Cypriano (2022) pode ser valiosíssima, pois caso o professor perceba que a turma não fica à vontade em oralizar durante as aulas, pode propor que os alunos gravem vídeos ou áudios a serem enviados ao professor. Dessa forma, os alunos que são tímidos poderão participar, com mais confiança e tranquilidade, das atividades propostas de oralidade, além do professor poder dar um *feedback* mais elaborado a cada um. Consideramos que respeitar a individualidade de cada aluno e reconhecer que a sala de aula é heterogênea é essencial durante o processo de ensino-aprendizagem, conforme Borges (2017, p. 21) evidencia:

O educador, portanto, precisa aceitar o pluralismo e a diversidade, o respeito à tolerância, a capacidade de se colocar no lugar do outro, entender a cultura de cada pessoa e desenvolver atitudes de cooperação entre comunidades que nos ensinam a valorizar o que é peculiar, plural da nossa riqueza.

O professor, como par mais experiente em sala de aula, precisa sempre refletir acerca do seu agir, de suas próprias crenças e como elas influenciam na sua prática em sala de aula, nas suas escolhas metodológicas e pedagógicas tanto como forma de se desenvolver profissionalmente, como de favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Na próxima subseção, discutimos acerca das contribuições da SD no ensino-aprendizagem de inglês como uma prática que pode favorecer a aprendizagem da língua-alvo.

### **2.3 As contribuições da SD no ensino-aprendizagem de inglês**

Em busca de favorecer a aprendizagem da LI de forma comunicativa, contextualizada e significativa, o professor pode fazer uso de SD, como uma metodologia que tem se mostrado bastante eficaz no ensino-aprendizagem de línguas.

A SD é descrita como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81). Nessa perspectiva de ensino-aprendizagem, os alunos têm voz e vez, pois, a partir da observação dos interesses e necessidades linguísticas da turma, o professor lança a proposta de produção de um gênero textual escrito, oral ou multimodal na língua-alvo (letra de música, diálogo, perfil, conversa ao telefone, currículo, etc), visto que, segundo Marcuschi (2002, p. 10), “quando um sujeito domina um gênero textual, não aprende apenas formas linguísticas, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos e em contextos sociais reais”.

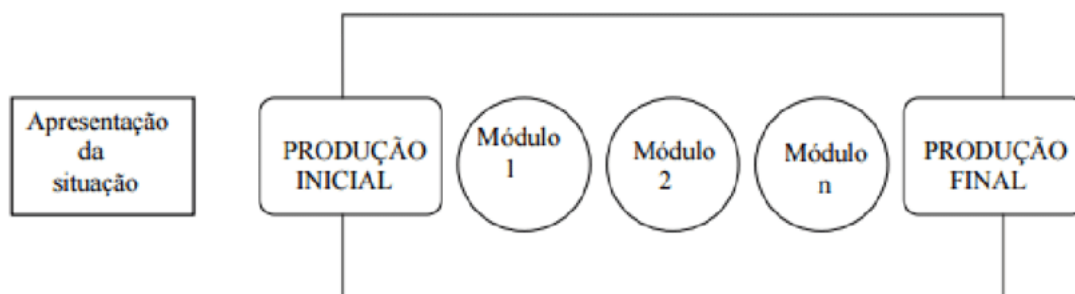
Quando o professor decide trabalhar com SD, ele dá aos alunos a oportunidade de construir juntos o caminho a ser trilhado, pois o professor precisa, antes de tudo, fazer uma sondagem da turma, ver quais os temas possíveis e qual gênero textual escrito ou oral que os alunos têm mais necessidade de aprender em um determinado contexto. Partindo desse princípio, os alunos ficam mais à vontade em realizar as atividades que serão propostas, ratificando, assim, o que Perrenoud (2000, p. 36) afirma: “[...] o mais importante permanece implícito, uma sequência didática só se desenvolve se os alunos aceitarem a parada”.

Na elaboração da SD, o professor elabora módulos para desenvolver capacidades e habilidades comunicativas específicas, por exemplo, leitura e escrita, depois escuta e fala. Com essa dinâmica, a aula não ficará monótona, pois os alunos sempre estarão engajados em atividades distintas com propósitos distintos, visto que eles terão que, no fim da SD, produzir um determinado gênero textual que não tinham domínio, seja ele oral ou escrito.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Com o propósito de ajudar os alunos a dominarem um determinado gênero, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esquematizam a SD conforme a Figura 1.

**Figura 1:** Esquema da Sequência Didática



**Fonte:** Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Como podemos observar no esquema organizado pelos autores, a SD é organizada por etapas. A primeira é a apresentação da situação, em que o professor deverá explicar o porquê da proposta da SD, como também a razão de certo gênero escrito ou oral ser escolhido. Depois, temos a produção inicial, que é uma fase muito importante, pois a partir dessa produção dos alunos, o professor organizará os módulos de acordo com suas necessidades e a especificidade do gênero escolhido.

Na etapa dos módulos, o professor trabalhará com subtemas que são importantes para a construção do conhecimento do aluno, favorecendo o seu pensamento crítico e autonomia, além de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nessa mesma etapa, uma parte do gênero escolhido como proposta final da SD pode começar a ser construída.

Por fim, temos a produção final, que, como foi mencionado anteriormente, pode ser construída a cada módulo ou deixada para a parte final da SD, proporcionando aos alunos a oportunidade de sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da aplicação da SD.

Diante do exposto, retomamos as palavras de Cristovão (2009, p. 305) ao contemplar alguns dos benefícios da utilização da SD em aulas de línguas:

Segundo pressupostos que fundamentam o conceito sequência didática: a- permite um trabalho integrado, b- pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por



orientações oficiais, c- contempla atividades e suportes variados, d- permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo, e- possibilita a integração de diferentes ações de linguagens, f- adapta-se em função da diversidade das situações de comunicação e das classes.

Além dos benefícios apontados por Cristovão (2009), entendemos que a utilização da SD auxilia o trabalho do professor de línguas diante do atual cenário de utilização de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, conforme demandas recentes estabelecidas para o Novo Ensino Médio - NEM (BRASIL, 2018). Segundo o NEM e a nova política de distribuição de livros didáticos, apenas os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática têm um livro didático próprio, enquanto os demais componentes devem ser ministrados por meio de livros cujos temas são distribuídos pelas áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais). No caso do livro de inglês do Ensino Médio, por ser um livro integrado para as três séries, os professores precisam dividir os conteúdos a serem ministrados e, eventualmente, precisam complementar com atividades extras para reforçar os conteúdos de cada série. Sendo assim, acreditamos que a proposta de SD pode contribuir para uma prática de ensino-aprendizagem mais exitosa, contextualizada e significativa.

Em síntese, depreendemos que a proposta da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) tanto pode representar uma metodologia eficaz para o professor de inglês no planejamento, elaboração e aplicação de atividades pedagógicas voltadas ao um propósito comunicativo específico, quanto pode favorecer o processo de aprendizagem da LI por parte dos alunos, por meio da produção de gêneros textuais orais ou escritos voltados aos seus interesses e necessidades linguísticas.

A seguir, descrevemos a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa classifica-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, pois, de acordo com Severino (2013, p. 94), “o estudo de caso é uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

Classificamos, ainda, a presente pesquisa como documental, uma vez que, após a aprovação do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba<sup>2</sup>, analisamos documentos particulares, a saber: a SD elaborada por um professor de inglês em formação inicial e quatro textos produzidos pelos alunos da turma. E que de acordo com Segundo Severino (2013, p. 95):

a pesquisa documental é aquela que não se analisa apenas documentos impressos, mas, sobretudo, jornais, filmes, gravações e fotos, conteúdos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Quanto ao contexto de realização da pesquisa, é necessário esclarecer que, devido à pandemia, as aulas da ECIT passaram a ser de forma remota, através da plataforma *Google Meet*, portanto, as aulas síncronas eram ministradas para todas as quatro turmas da 2ª série do Ensino Médio ao mesmo tempo, resultando em aproximadamente sessenta e cinco alunos em sala. Porém, considerando o fato de que nem todos assistiam às aulas síncronas, por não terem acesso à internet, muitos alunos participavam apenas das atividades assíncronas (impressas).

<sup>2</sup> Comprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 58712022.8.0000.5187 e Parecer nº 5.418.645, disponível no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

Sendo assim, para fins deste estudo, selecionamos apenas quatro produções dos alunos que estavam participando das propostas das atividades dos módulos assiduamente.

Os documentos analisados nesta pesquisa foram produzidos por um professor de inglês e quatro alunos de Ensino Médio. O professor autor da SD encontra-se em formação inicial em um curso de Letras Inglês, possui experiência de nove anos de ensino de inglês em escolas regulares e é o autor desta pesquisa. Os alunos autores das produções textuais cursavam a 2ª série do Ensino Médio numa ECIT no interior da Paraíba, os quais foram denominados de *Student A*, *Student B*, *Student C* e *Student D*, como forma de preservar as suas identidades.

O *corpus* desta pesquisa foi produzido durante o ERE, no período de 04 de agosto a 01 de setembro de 2020, no qual o professor de LI da referida turma resolveu elaborar e implementar uma SD como forma de favorecer, principalmente, as habilidades orais de seus alunos. Ao observar o interesse de seus alunos pelas redes sociais, o professor propôs à turma a produção de um *profile* (perfil) oral em inglês, no qual os alunos teriam que apresentar aos colegas. Esse dia da oralização dos perfis por parte dos alunos foi denominado pelo professor e pelos próprios estudantes como *TinderBorjão*, para fazer menção ao aplicativo de relacionamento *Tinder*, no qual os usuários precisavam deixar explícito seus perfis a fim de encontrarem alguém com quem se relacionar.

A SD, redigida em LI (apêndice), foi desenvolvida com foco inicial na produção escrita de perfis em LI para que depois os alunos pudessem retextualizar suas produções em forma de áudio, desenvolvendo também, desta maneira, suas habilidades orais na língua-alvo.

Para fins de análise de dados, na seção a seguir, primeiramente, selecionamos na SD elaborada os objetivos e procedimentos que tenham como foco o desenvolvimento de habilidades orais para demonstrar as intenções e escolhas feitas pelo professor. Em seguida, buscamos identificar nos textos produzidos pelos alunos os novos conhecimentos adquiridos por meio da SD implementada, demonstrando como suas habilidades orais foram desenvolvidas.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, retomando o nosso objetivo geral, buscamos analisar as contribuições de uma SD implementada por um professor de inglês no desenvolvimento das habilidades orais de alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio numa ECIT no interior da Paraíba. Para isso, foram estabelecidos dois objetivos específicos, a saber: (i) descrever os objetivos e procedimentos apresentados na SD elaborada com foco no desenvolvimento das habilidades orais em LI; e (ii) verificar, por meio dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos da turma, de que forma as suas habilidades orais foram desenvolvidas.

Com base nos objetivos específicos, categorizamos a nossa análise a partir do *corpus* selecionado para este estudo: a SD elaborada pelo professor de inglês e as produções textuais dos alunos, como pode ser observado a seguir.

### 4.1 Analisando a SD

Antes de analisarmos os objetivos e procedimentos desta SD, é necessário esclarecer que ela foi elaborada durante o ERE, e que cada momento vivenciado na SD está descrito por fragmentos do próprio documento (disponível no apêndice). No primeiro momento com os alunos (via *Google Meet*), foi apresentada a proposta da SD e, após alguns questionamentos iniciais, os alunos foram solicitados a fazerem a primeira produção do gênero Perfil. Para isso, fez-se necessário que os alunos aprendessem o vocabulário referente aos diferentes tipos de

comida e como falar de suas preferências, bem como o uso do *Simple Present Tense*, na sua forma afirmativa, negativa e interrogativa, o *Imperative* e alguns *Adjectives*.

No primeiro momento com os alunos, para a apresentação da SD, o professor propôs um *warm up* de quinze minutos por meio da plataforma chamada *Mentimeter*, fazendo as seguintes perguntas em inglês: *How are you facing this new challenge which is to study at home (remote teaching)? Why don't you attend the classes through GMeet every week? Are you often using your facebook/ instagram... in this pandemic? Why?* Os alunos podiam ficar à vontade para responder em inglês ou em português tais indagações, conforme consta no Fragmento 1, a seguir:

### Fragmento 1

**PROCEDURES**

1- (*Presentation of the DS and First Production*)

**Warm up (15 min):** The teacher starts his English class using the platform GMeet, then, he asks some questions using the platform Mentimeter: *How are you facing this new challenge which is to study at home (remote teaching)? Why don't you watch the classes through GMeet every week? Are you often using your facebook/ instagram... in this pandemic? Why?* The students should write their answers in Portuguese or English. Afterwards, the teachers plays on a video from Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=pJdUJmSqDGE>) that reinforces the idea to keep hope in better days.

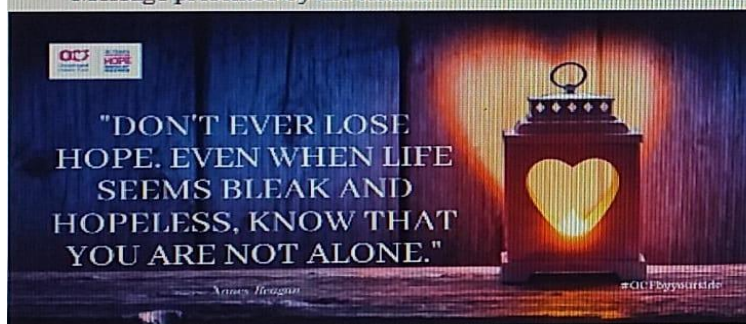
Fonte: SD disponível no apêndice

Borg (2003) disserta acerca das crenças que temos enquanto indivíduo, e que elas sofrem bastante influência de fatores sociais e contextuais. Nesse sentido, percebemos no Fragmento 1 o cuidado do professor em iniciar a aula com um diálogo com os alunos em LI a fim de que eles falassem sobre como estavam se sentindo com a nova realidade do ERE, e que eles compreendessem que era possível aprender a LI mesmo estudando remotamente, revelando, assim, a sua própria crença como docente nesse contexto. É possível perceber com essa prática que o professor também abriu espaço para que os alunos pudessem trabalhar as habilidades de *listening* e *speaking* à medida que fazia as perguntas na língua-alvo, e os alunos respondiam em português ou inglês.

### Fragmento 2

The teacher receives the students on GMeet with a song named "Somewhere over the Rainbow", by Israel IZ: <https://www.youtube.com/watch?v=V1bFr2SWP1I>. The objective with this song is to relax and build a good rapport with the students. After that, the teacher presents a message that focuses on the idea that no one is alone in this pandemic and discusses a little about it with the students. Students are invited to comment on how they are feeling that day. The teacher reinforces the idea of using the internet to make new friends, and because of that the textual genre profile is rather important.

Message presented by the teacher:



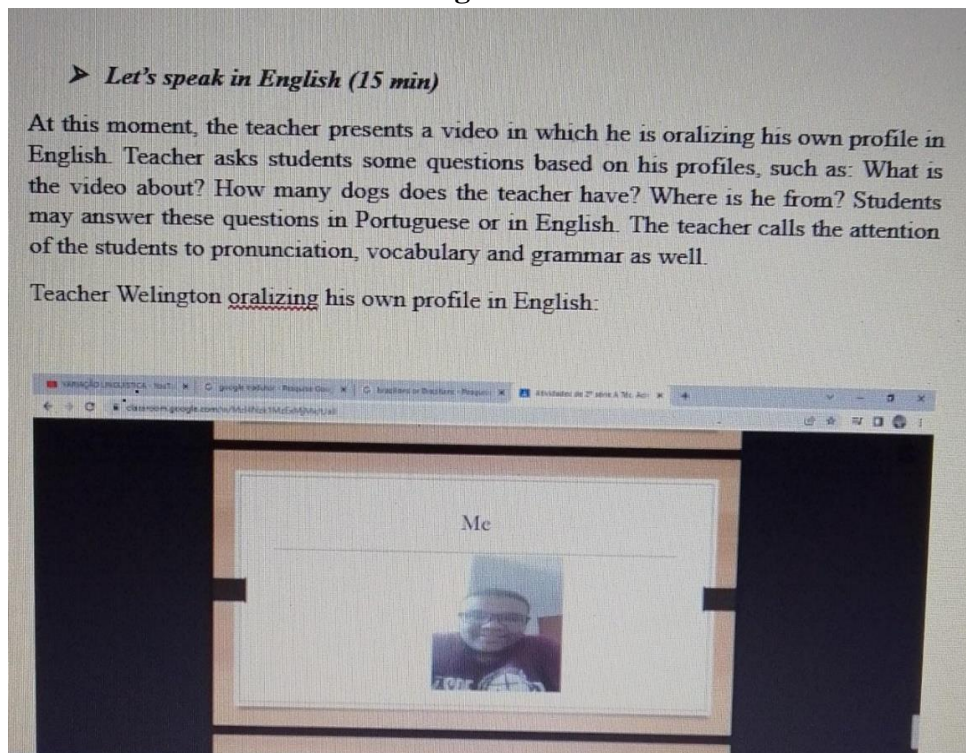


**Fonte:** SD disponível no apêndice

No Fragmento 2, podemos observar que, como forma de começar a estimular o desenvolvimento do *speaking* e *listening* dos alunos, enquanto a grande maioria que assistia às aulas síncronas já estava na sala, o professor apresentou uma mensagem em LI: “*Don’t ever lose hope. Even when life seems bleak and hopeless, know that you are not alone*”. O professor leu a mensagem em inglês e perguntou também em inglês o que os alunos tinham compreendido da mensagem, praticando a habilidade de *reading comprehension*, no qual os alunos podiam responder as perguntas em inglês ou português. Depois de praticar a compreensão textual, o professor perguntou aos alunos como eles estavam se sentindo naquele dia da aula. O propósito desse momento era proporcionar aos alunos a oportunidade de escrever em inglês, praticando a habilidade de *writing*.

Dando continuidade à aula, o professor iniciou outro momento denominado “*Let’s speak in English*”, que tinha como objetivo fazer com que os alunos praticassem tanto a habilidade de *speaking* quanto de *listening* durante a aula síncrona. Por conseguinte, o professor apresentou um vídeo no qual ele mesmo estava apresentando o seu perfil em LI, como consta no Fragmento 3, a seguir:

### Fragmento 3



**Fonte:** SD disponível no apêndice

Esse momento foi de suma importância, pois serviu para o professor explicar a relevância de se trabalhar com o gênero Perfil, a ser postado numa rede social, como forma de se apresentar a outras pessoas e fazer novas amizades ao redor do mundo através da internet. Além disso, essa prática poderia fazer com que os alunos ficassem mais entusiasmados em participar das aulas, o que favoreceria também a execução da SD, pois, segundo Perrenoud (2000), uma sequência só tem êxito quando os alunos aceitam a “parada”.

Depois dos alunos assistirem ao vídeo, o professor realizou uma atividade voltada à compreensão textual, por meio de perguntas, tais como: *What is the video about? How many*

*dogs does the teacher have? Where is he from?*”. Os alunos podiam responder tais indagações em português ou inglês, de acordo com a preferência de cada um, favorecendo, de certa forma, um momento de prática da oralidade na língua-alvo.

Em seguida, depois de o professor discutir o vídeo apresentado com os alunos, o professor chamou a atenção dos alunos para a pronúncia das palavras em LI, para o vocabulário usado no vídeo e algumas questões de tempos verbais usados durante a retextualização do gênero. Neste momento, constatamos o cuidado evidenciado por Antunes (2007) ao esclarecer que é preciso que os alunos saibam os objetivos ou propósitos comunicativos que se pretende alcançar com a atividade verbal.

Como forma de promover o desenvolvimento do *speaking* dos alunos e poder ajudá-los individualmente na prática da pronúncia, da entonação, do vocabulário e de aspectos gramaticais, o professor propôs como *homework* (vide Fragmento 4), que os alunos gravassem um áudio oralizando seu próprio perfil em inglês.

#### Fragmento 4

##### ► Explaining the homework (5 min)

As homework, students are supposed to record an audio oralizing their profiles and then send it to the teacher. Through this exercise, the teacher will be able to help the students individually in terms of pronunciation, intonation, vocabulary and grammar.

Fonte: SD disponível no apêndice

Acreditamos que a escolha desse procedimento por parte do docente revela o seu reconhecimento quanto ao papel da tecnologia no aprendizado da LI. Esse pensamento corrobora com o entendimento de Cypriano (2022) quando afirma que as tecnologias estão à disposição para auxiliar o trabalho do professor, como ferramentas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

No segundo módulo, o professor iniciou a aula com o *warm up*, apresentou aos alunos um vídeo do *Youtube*, que tem como título “O que é diversidade cultural?” e, posteriormente, fez as seguintes perguntas: “*What is the video about? What is culture? What is our culture as Brazilians?*” Os alunos podiam responder tais perguntas em inglês ou português, além de usarem também o *chat*, conforme ilustrado no Fragmento 5, a seguir:

#### Fragmento 5

##### 3- Second Module

##### Warm up (10 min)

To start with, the teacher plays a video named “O que é a diversidade cultural?”: <https://www.youtube.com/watch?v=U-kBqPNpf14>, then, he asks the students some questions: What is the video about? What is culture? What is our culture as Brazilians? The students may answer orally or write on the chat. At this moment, the teacher explains the importance of our accent as a linguistic identity, because of that we do not need to worry about speaking American English, British English or any other linguistic variety, once we do speak Brazilian English. To reinforce this idea of linguistic variety, the teacher plays another video whose name is “Variação Linguística”: <https://www.youtube.com/watch?v=mF7SU56vh9I>.

Fonte: SD disponível no apêndice



O objetivo desse momento foi trabalhar a conscientização dos alunos com relação às diferentes culturas ao redor do mundo, como também às diferentes formas de usar a LI, seja no aspecto dos sotaques, do léxico, da gramática, dentre outros, evidenciando que as modificações no uso da língua ocorrem não só por uma questão geográfica, mas, sobretudo, em razão das distintas interações sociais vivenciadas (BAGNO, 2014). Com essa atividade, o professor procurou desmistificar a crença de um falante ideal e criar uma atmosfera em que os alunos ficassem mais confiantes em participar dos momentos de oralidade em sala.

Na sequência, o professor explicou aos alunos que nosso sotaque não é um problema quando vamos aprender uma L2 e esclareceu que podemos dizer que o *accent* é a identidade linguística, logo não precisamos ficar preocupados em relação a qual variação linguística usar. O professor esclareceu, ainda, que as variações do inglês não se limitam ao britânico ou americano (como muitos creem), uma vez que existem outras (o canadense, o jamaicano, o indiano e tantos outros) e que, no caso de falantes brasileiros, é provável que seja usado o *Brazilian English* (e que não há nada de errado nesse uso).

Terminado esse momento de *warm up* e como forma de promover o desenvolvimento das habilidades de *listening* e de *speaking*, o professor apresentou dois vídeos de amigos seus que também são professores de inglês, nos quais ambos (professor A e professora B) oralizaram seus perfis em LI, conforme descrito no Fragmento 6.

### Fragmento 6

#### ► *Listening Exercise (20 min)*

At this moment, the teacher plays two videos, one of teacher A, and the other of teacher B, in which both were oralizing their profile in English. At this moment the teacher calls students' attention to the teacher's pronunciation on the video, to the vocabulary they used and also to some grammatical aspects. The teacher asks some questions to students, such as: Who is this teacher? What does he/she like to do? What does he/she do not like? Students are supposed to answer these questions in English or in Portuguese.

Fonte: SD disponível no apêndice

Os alunos, mais uma vez, precisaram prestar atenção na pronúncia de cada professor, no vocabulário que cada um usou e também nos tempos verbais que eles usaram durante o vídeo. Em seguida, o professor questionou: “*Who is this teacher? What does he/she like to do? What does he/she do not like?*” Os alunos podiam ficar à vontade para responder essas perguntas em inglês ou português. Podemos perceber, nessa atividade, uma oportunidade para que os alunos tivessem acesso a outros falantes de inglês, e que dessa forma, pudessem ficar mais motivados em participar das aulas, além de praticar o *listening*, *speaking* e ainda o *writing*, para aqueles que quisessem apenas participar da discussão via *chat*.

Para o *homework*, o professor pediu que os alunos fizessem as correções relacionadas à gramática, cada um em seu próprio texto, e solicitou que eles gravassem um áudio oralizando seus perfis em LI para a aula seguinte, conforme descrito no Fragmento 7.

### Fragmento 7

#### *Homework (10 min)*

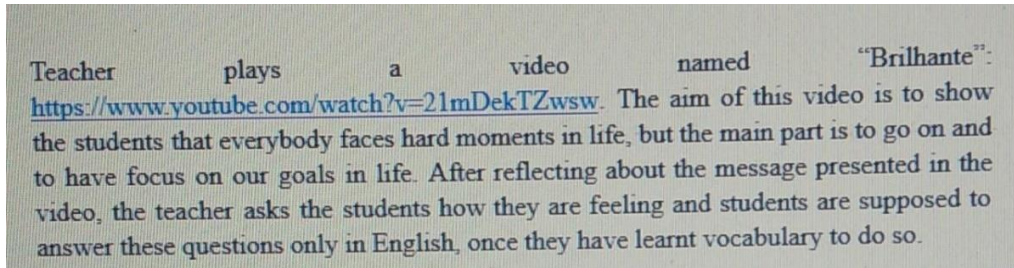
Students must correct some grammar errors/mistakes on their profiles in order to record a video oralizing their own profiles for the next class. At this moment, the students who have doubts of pronunciation, vocabulary and grammar stay in class (GMeet) so that the teacher can help them in this process.

**Fonte:** SD disponível no apêndice

Os alunos que não tinham dúvidas para serem tiradas já estavam liberados da aula, entretanto, o professor permaneceu na sala para poder sanar as dúvidas de alguns alunos em relação à pronúncia, vocabulário e gramática.

No terceiro módulo, momento no qual foi realizada a produção final da SD, o professor fez o *warm up* com os alunos, apresentou um vídeo do Youtube, cujo título é “Brilhante”, conforme podemos identificar no Fragmento 8.

### Fragmento 8

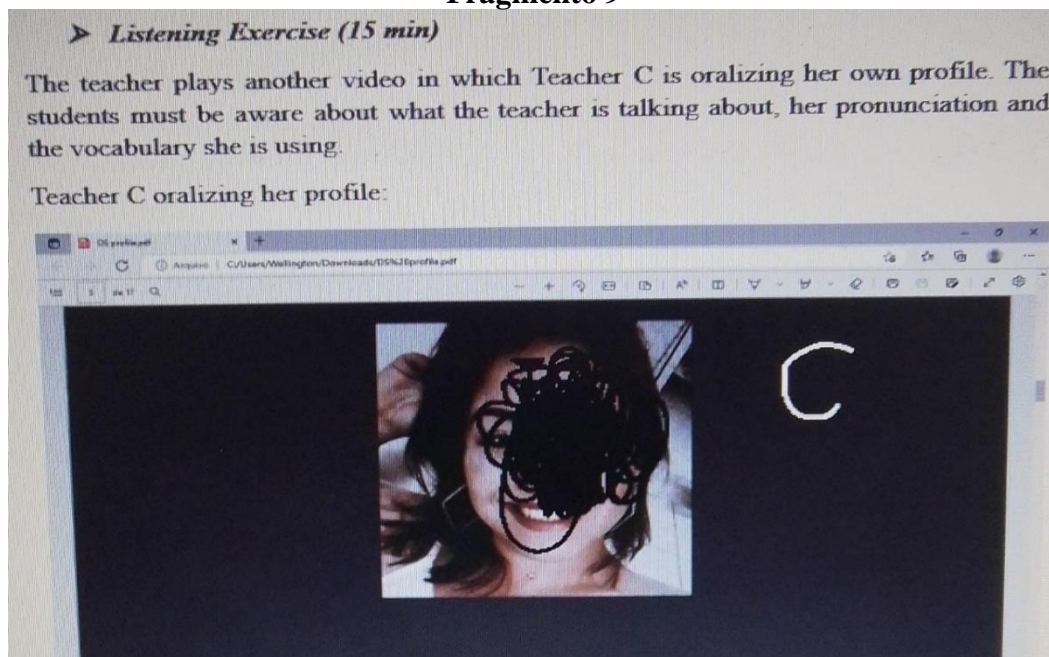


**Fonte:** SD disponível no apêndice

Percebemos no Fragmento 8 que, mais uma vez, o professor favoreceu o uso da oralidade de seus alunos em LI, uma vez que ele solicitou que respondessem ao questionamento “*How are you feeling today?*”, apenas na língua-alvo, já que naquele momento os alunos já possuíam vocabulário e conhecimento linguístico para tal.

Posteriormente, mais uma vez, o professor apresentou um vídeo de outra professora de inglês (professora C). Os alunos já sabiam que enquanto o vídeo passava, eles precisavam analisar a pronúncia da professora C, o vocabulário que ela usava e também as estruturas frasais e os tempos verbais, conforme ilustrado no Fragmento 9.

### Fragmento 9



**Fonte:** SD disponível no apêndice

Após assistirem ao vídeo da professora C, os alunos foram solicitados a relatar as informações presentes no vídeo em inglês, o que poderia favorecer, cada vez mais, o desenvolvimento da habilidade de *listening* e *speaking*. Como afirma Oliveira (2015, p. 131), “não há milagres no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”, ou seja, é preciso que haja interesse por parte dos alunos em desenvolver as quatro habilidades: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Quando os alunos prestam atenção ao vídeo, no que tange ao vocabulário usado pela professora, aos aspectos gramaticais, à pronúncia e informações repassadas, e noutro momento fazem uso dessas informações, eles demonstram que entendem que para existir aprendizado de uma L2, é preciso se esforçarem e estarem engajados nas atividades propostas pelo professor.

Finalizada essa atividade de *listening* com o vídeo da professora C, o professor explicou o *homework* para os alunos, no qual eles deveriam, mais uma vez, gravar um áudio oralizando seus próprios perfis em LI, desta vez, com as correções de pronúncia e aspectos gramaticais sugeridos pelo professor, baseado no penúltimo áudio compartilhado; depois os alunos teriam que enviar esse material por meio do *Google Classroom*, onde apenas o professor teria acesso e poderia dar *feedback* geral e individualizado para cada aluno. Por fim, o professor ficou na sala de aula virtual dando assistência aos alunos que estavam com dúvidas de pronúncia e vocabulário (Fragmento 10).

### Fragmento 10

#### *Explaining the homework (25 min)*

At this moment, the teacher explains the homework, in which the students should record a video oralizing their profile in English. Then, they should send this video to the Google Classroom, where only the teacher will watch and give feedback individually. The teacher stays in class (GMeet) to help some students that have difficulties with pronunciation, vocabulary or grammar, besides helping also some students through Whatsapp.

Fonte: SD disponível no apêndice

É possível perceber que, por meio dessa atividade os alunos poderiam colocar em prática tudo o que vinham estudando ao longo das aulas, além de promover mais um momento de prática do *speaking*. Percebemos que os procedimentos e atividades descritas na SD aqui elencadas, como por exemplo, o *warm up* (momento que o professor reservou para que os alunos pudessem praticar o *speaking*), o *homework* e os exercícios de *listening* podem contribuir no desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, ratificando, então, o primeiro objetivo específico deste trabalho.

Vejamos, a seguir, a análise das produções textuais dos alunos.

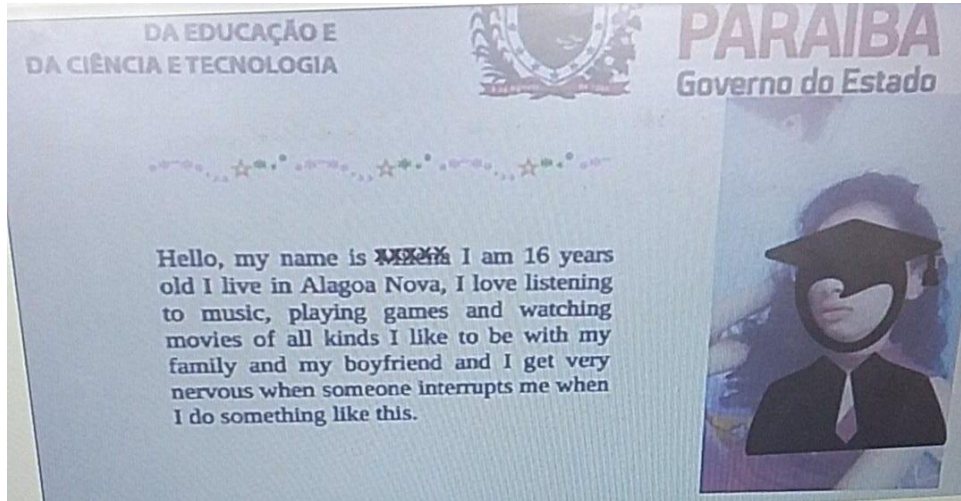
## 4.2 Analisando as produções textuais dos alunos

Para fins de análise, consideramos tanto os textos escritos quanto os textos orais produzidos pelos alunos da turma. Nos textos escritos, verificamos as estruturas linguísticas que serviram de base para a produção dos perfis, enquanto que nos textos orais (áudios) contemplamos aspectos de pronúncia.

Como a proposta final da SD é uma atividade de retextualização em forma de áudio, os alunos tinham que produzir primeiro um texto escrito para, posteriormente, fazer a oralização de seus textos. A seguir, temos a primeira produção textual da *Student A*, a qual denominamos de Produção 1A.



### Produção 1A

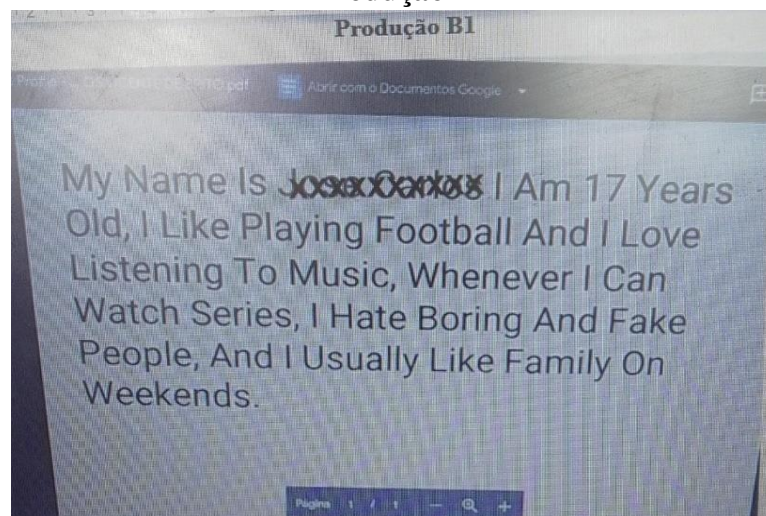


Fonte: acervo pessoal do professor da turma

Na Produção 1A, é possível observar que a *Student A* parece ter se apropriado do gênero textual proposto na SD, pois além de seguir o exemplo apresentado pelo professor, disponibilizando também sua foto, ela demonstrou ter compreendido a funcionalidade social e linguística do gênero em questão (MARCUSCHI, 2002). Do ponto de vista linguístico, verificamos que a aluna fez uso adequado da ortografia, do vocabulário e dos tempos verbais necessários para compor o seu texto. Porém, no que tange à coesão textual, podemos identificar que a aluna ainda precisava compreender algumas regras de pontuação, pois percebe-se que, em alguns trechos, ela omitiu o uso da vírgula ou do ponto entre as orações, a saber: “*I love listening to music, playing games and watching movies of all kinds I like to be with my family and my boyfriend and I get very nervous when someone...*”.

Dando continuidade à análise das produções escritas dos alunos, apresentamos, a seguir, o texto do *Student B* (Produção 1B).

### Produção 1B

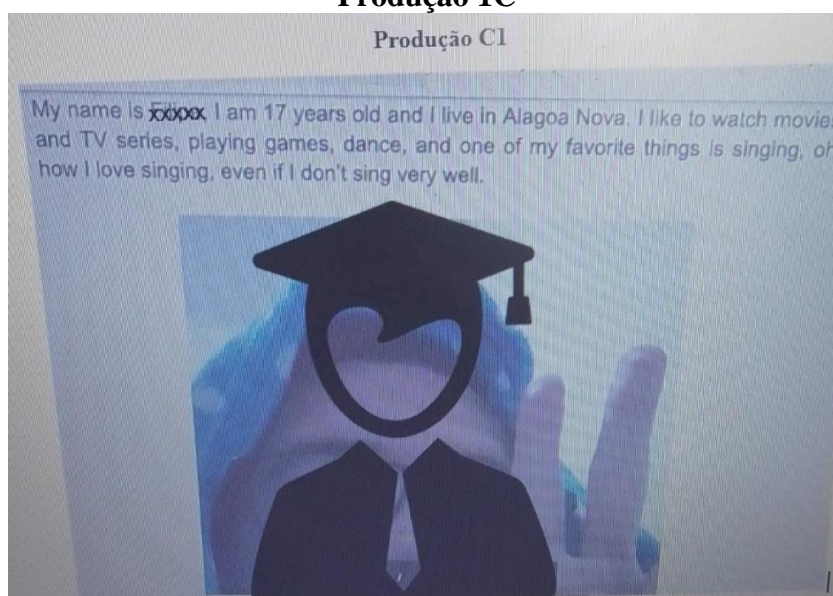


Fonte: acervo pessoal do professor da turma

O *Student B*, como é possível ver em seu texto, também demonstra que entendeu a funcionalidade social do gênero *profile*, conforme assevera Marcuschi (2002), pois ele se apresenta, diz sua idade e suas preferências. Contudo, é perceptível que ele ainda precisa entender quando é preciso usar pontuação no texto, como forma de deixar a leitura mais fluida, além de observarmos que ele usou iniciais maiúsculas em todas as palavras do texto; talvez isto tenha acontecido devido ao fato de que alguns alunos respondiam as atividades pelo celular e o corretor automático era acionado. Percebemos, ainda, no final do texto, que ao escrever a sentença “*And I Usually Like Family On Weekends*”, o aluno revela uma certa dificuldade na utilização da ordem adequada do advérbio de tempo. No geral, entendemos que, apesar dos ajustes sintáticos a serem feitos no texto, há uma unidade de sentido relacionada à função comunicativa do gênero perfil.

A seguir, a produção textual do *Student C* (Produção 1C).

### Produção 1C

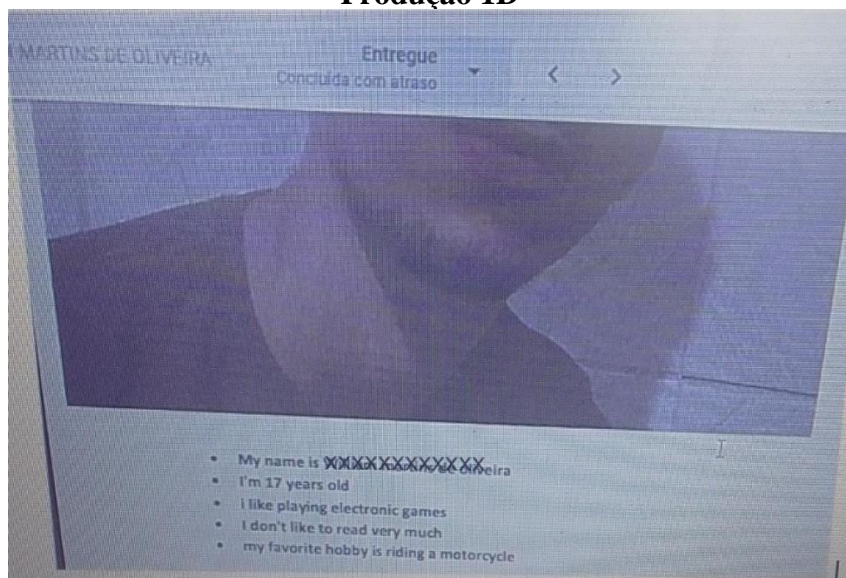


Fonte: acervo pessoal do professor da turma

O *Student C* também demonstrou ter compreendido a funcionalidade linguística e social do gênero perfil, uma vez que se apresentou fornecendo informações como nome, idade, o lugar onde vive e suas preferências. No entanto, igualmente aos demais, verificamos que ele precisa aperfeiçoar seus saberes quanto ao uso da pontuação em seu texto, pois usou um período único do início ao fim. Outro aspecto que é possível identificarmos é a questão da falta de paralelismo linguístico em seu texto; ora o aluno usa o infinitivo depois do verbo “*like*” (*to watch*), ora ele usa o gerúndio (*playing*), e por fim, o infinitivo sem o “*to*” (*dance*). Todavia, entendemos que esse é um saber linguístico de nível mais avançado, não esperado para alunos desse contexto.

A seguir, temos a produção escrita do *Student D*.

### Produção 1D



**Fonte:** acervo pessoal do professor da turma

Por fim, temos o texto do *Student D*, que diferente dos demais, não fez um texto corrido, mas sim topicalizado. É nítido que ele também entende a funcionalidade do gênero, tanto que ele resolveu topicalizar suas informações: nome, idade e suas preferências, fazendo uso da estrutura: “*I like*”, para demonstrar o que lhe agrada, e “*I don't like*”, para o que não lhe interessa, além de também observamos questões de paralelismo linguístico, que igual ao *Student C*, ora usa infinitivo depois do verbo “*like*”, ora usa gerúndio.

Em síntese, percebemos que os quatro alunos demonstraram, em seus textos escritos, terem entendido a funcionalidade linguística e social do gênero em questão, como também aprenderam a se apresentar e dizer suas preferências em LI, fazendo o uso dos tempos verbais contemplados na SD. Acreditamos que, ao saberem o propósito do gênero textual a ser produzido (conforme contemplado na SD), os alunos ficaram mais conscientes das frases a serem elaboradas para atingir esse fim. Nesse sentido, retomamos as palavras de Antunes (2007, p. 48) ao afirmar que, “[...] é preciso ainda que se saiba que objetivos ou propósitos comunicativos se pretende alcançar com a atividade verbal, ou para que se vai escrever ou falar em determinada oportunidade”.

No entanto, para fins deste estudo, além de analisar os textos escritos, precisamos verificar de que forma as habilidades orais dos alunos foram desenvolvidas ao longo da execução da SD. Para isso, analisamos também os seus textos orais, por meio dos áudios, como segunda produção. Nesses textos, analisamos sua oralidade a partir de aspectos fonéticos, relacionados à pronúncia e a inteligibilidade. A seguir, a transcrição fonética e o *link* de acesso à produção oral da *Student A* (Produção 2A).

### Produção 2A

*Student A: Hello, my name is Milena, I am sixteen years old, I live in Alagoa*

[hɛ'loʊ, maɪ neɪm əz Milena, aɪ əm sɪk'stɪn jɪrz wɔld, aɪ laɪv ɪn əlɑ'gɔʊ]

*Nova. I love listen to music, play games and watch movies. I like to be watch*

[ 'nɒvə. aɪ lʌv 'lɪsən tə 'mju:zɪk, pleɪ geɪmz ənd wɑtʃ 'mʊvɪz, aɪ laɪk tə bi wɑtʃ]

*my friend and my boyfriend and I'm very happy doing other times.*

[maɪ frɛnd ənd maɪ 'bɔɪ frɛnd ənd aɪm 'vɛrɪ 'hæpi 'duɪŋ 'ʌðər taɪmz.]

[https://drive.google.com/drive/folders/1HN7B8Lv4FfV9FgsA\\_IYkDAbDHtV-uK2?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1HN7B8Lv4FfV9FgsA_IYkDAbDHtV-uK2?usp=sharing)

**Fonte:** acervo pessoal do professor da turma



A *Student A*, em seu áudio, conseguiu se apresentar em inglês muito bem, principalmente no que tange à sintaxe das frases. Já referente à pronúncia, percebemos que a aluna praticou alguns desvios fonéticos, como, por exemplo, quando ela diz: “*I am sixteen years OLD*”, a palavra “*old*”, em específico, a aluna pronúncia “*world*”, como também no excerto: “*I LIVE in Alagoa Nova*”, que, ao invés dela pronunciar /lɪv/, referente ao verbo morar, ela pronuncia /'laɪv/, o adjetivo. No entanto, referente aos aspectos gramaticais, consideramos que ela obteve progressos com relação ao uso do *verb to be* para informar idade, como foi possível observar em um dos áudios enviados pela aluna para o professor<sup>3</sup>, antes dessa produção, no qual ela dizia “*I have sixteen years old*”, ao invés de “*I am sixteen years old*”. Entendemos que essa interferência da língua materna na aprendizagem da L2 é um fenômeno natural que caracteriza a interlíngua do aprendiz.

A seguir, compartilhamos a transcrição fonética e o *link* de acesso à produção oral do *Student B*, a qual denominamos de Produção 2B.

### Produção 2B

*Student B: Hi, my name is José Carlos, I am seventeen years old. I like playing football*  
 [haɪ, maɪ neɪm əz ʒoʊ'ze 'kɑːrlɒʃ, aɪ əm 'sevən'tɪn jɪrɪz oʊld. aɪ laɪk 'pleɪɪŋ 'fɒt'bɔːl]  
*and I love listening to music, when ever can watch series, I hate boring and fake people*  
 [ænd aɪ lʌv 'lɪsənɪŋ tə 'mjuːzɪk, wɛn 'evər kən wɑːtʃ 'sɪrɪz, aɪ heɪt 'bɔːrɪŋ ænd feɪk 'piːpəl]  
*and I usually like family on weekends. Bye!*  
 [ænd aɪ 'juːʒəwəli laɪk 'fæməli ən 'wiːkɛndz. baɪ!]

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/ITiFamsTaO2KceguLqsf86zJaK3pw-KSd>

Fonte: acervo pessoal do professor da turma

O *Student B* demonstrou estar um pouco tímido, contudo, isto não atrapalhou sua atividade de oralização, pois ele conseguiu se expressar muito bem e passar suas informações bem claras e precisas, inclusive, fazendo junção de um fonema ao outro (*connected speech*), fenômeno que acontece durante o *speaking* e que ele tinha dificuldade no início da atividade, mas foi sanada com auxílio do professor.

Outro aspecto relevante de se observar é que o *Student B* apresentou no início da produção oral dificuldade em pronunciar o advérbio “*usually*” /'juːʒəli/, entretanto, no áudio, ele conseguiu pronunciar esse advérbio sem dificuldade.

Apresentamos, a seguir, a transcrição fonética e o *link* de acesso à produção do *Student C*:

### Produção 2C

*My name is Felipe, I'm seventeen years old and I live in Alagoa Nova. I like to watch*  
 [maɪ neɪm ɪz fili'pi aɪm 'sevən'tɪ:n jɪ:rɪz oʊld ænd aɪ lɪv ɪn ala'gəʊə 'nəʊvə. aɪ laɪk tu: wɑːtʃ]  
*tv series, playing games, sing and play my ukulele.*  
 ['ti: 'vi: 'si:ri:z 'pleɪɪŋ geɪmz sɪŋ ænd pleɪ maɪ 'ju:kə 'leɪli:]

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/luentdh6-V1dnOB6hHcaC2HnLR11ZN6LL>

Fonte: acervo pessoal do professor da turma

<sup>3</sup> Como professor da turma, foi possível acessar outras produções textuais que não foram contempladas como *corpus* desta pesquisa.

O *Student C*, além de apresentar uma boa desenvoltura na atividade proposta, com uma boa pronúncia e formulações de estruturas de acordo com a gramática normativa, ele trouxe novas informações, além daquelas que estão contidas na produção escrita do perfil. No áudio, o *Student C* falou: “*My name is XXX, I am 17 years old and I live in Alagoa Nova. I like to watch tv series, playing games, sing and play my ukulele*” (sic). Percebemos, por meio do áudio, que o *Student C* não observou o paralelismo linguístico após o uso do verbo “*like*”, conforme abordado na análise da Produção 1C, desvio linguístico esse esperado para alunos em nível básico da LI.

É necessário pontuarmos também que o *Student C* tinha uma certa dificuldade na pronúncia do verbo “*to live*” da sentença “*I live in Alagoa Nova*”. Ao invés de pronunciar /lɪv/, o verbo, ele dizia /'lɑ:v/, o adjetivo. Apoiado em Cypriano (2022), quando cita a importância do uso das tecnologias no auxílio no processo de ensino-aprendizagem, podemos acrescentar que o professor, através de *feedback* pelo *WhatsApp*, conseguiu trabalhar a pronúncia dessa palavra com o aluno, esclarecendo as diferenças quando se refere ao verbo e ao adjetivo. Como consequência, durante a atividade de oralidade, o aluno demonstrou que compreendeu quando usar a palavra “*live*” tanto para verbo quanto para adjetivo.

De acordo com Oliveira (2015), quando o professor estabelece um contexto dentro do qual os alunos devem situar a atividade de fala, os alunos ficam mais confiantes durante a produção e foi exatamente isso o que aconteceu com o *Student C*; ele ficou tão à vontade com a atividade de oralidade que foi além daquilo que ele havia colocado em sua produção escrita do gênero perfil.

Por fim, apresentamos a transcrição fonética e o *link* de acesso à produção textual oral do *Student D*.

### Produção 2D

*Hello, I'm William and I'm dizessete years old ...I study at Monsenhor José  
[he'lou aɪm 'wɪliəm ænd aɪm dɪzeseɪti jɪ:rz 'jɔ:ld I 'stʌdi: ət mɔ:ˌsɛn'ɔr ʒ'ɔzɛ]  
Borges x school. I don't like read very much. My favorite hobby is playing games.  
[b'ɔrʒez ʃɪs sku:l aɪ daʊnt laɪk ri:d 'veri: mʌʃ mɑɪ 'feɪvərɪt 'hɑ:bi: ɪz 'pleɪɪŋ geɪmz]  
I like electro music a lot.  
[aɪ laɪk ɪ'lektroʊ 'mju:zɪk ə lɑ:t]*

[https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11pL6C\\_5P6gHty7i4NnH5yahtaqqFYPz4](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11pL6C_5P6gHty7i4NnH5yahtaqqFYPz4)

Fonte: acervo pessoal do professor da turma

Do mesmo modo que o *Student C*, o *Student D* expôs informações além das que estão contidas na sua produção escrita. No áudio, ele diz: “*Hello! My name is XXX, I am 17 years old. I study at XXX School. I don't like read very much. My favourite hobby is playing games. I like electronic music a lot*” (sic).

O *Student D* foi um dos alunos que mais tinham vergonha em participar das atividades orais propostas em sala, um dos motivos já foi discutido neste trabalho, a barreira psicológica. Entretanto, percebe-se que o aluno, além de vencer essa limitação imaginária que ele mesmo havia criado, foi capaz de trazer novas informações para a atividade de retextualização. Apesar de ainda ter mostrado dificuldade com a pronúncia da palavra a palavra “*old*”, pronunciando algo como “*world*” (assim como a *Student A*), ele aprendeu a pronunciar adequadamente a palavra “*year*” /'jɪə/ em LI.

Como podemos observar, o segundo objetivo específico deste trabalho foi cumprido, pois percebemos que por meio dessa atividade de retextualização, os alunos que tinham dificuldade em aspectos de pronúncias, oralidade e até mesmo questões de crenças de que não conseguiam desenvolver o *speaking* em LI, superaram suas limitações.

Em suma, percebemos que a SD aplicada à turma da 2ª série do Ensino Médio teve êxito no que tange ao desenvolvimento da oralidade em LI, pois os alunos, por meio de áudios, comprovaram que conseguem se expressar na língua-alvo, além de darem respostas mais elaboradas quanto ao gênero produzido.

A produção dos áudios por parte dos alunos nos levou a acreditar que eles conseguiram superar aquilo que Oliveira (2015) diz ser um dos problemas que tanto influencia negativamente o *speaking* durante as aulas de inglês: a barreira psicológica. Grande parte dos alunos quando solicitados a usarem a LI em sala de aula ficam acanhados e não ficam à vontade com as atividades de oralidade, pois acreditam serem incapazes de se comunicar na língua-alvo. Por meio dos áudios analisados nesta pesquisa, podemos atestar que esses quatro alunos venceram essa barreira psicológica e conseguiram passar uma mensagem com inteligibilidade.

Vejam os a seguir, na próxima seção, as considerações finais desse trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar as contribuições de uma SD implementada pelo professor de inglês no desenvolvimento das habilidades orais de alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma ECIT localizada no município de Alagoa Nova, no interior da Paraíba. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever os objetivos e procedimentos apresentados na SD elaborada com foco no desenvolvimento das habilidades orais em LI; e (ii) verificar, por meio dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos da turma, de que forma as suas habilidades orais foram desenvolvidas.

Quanto ao primeiro objetivo específico, constatamos os seguintes objetivos e procedimentos da SD que favoreceram o desenvolvimento das habilidades orais em LI dos alunos da turma: a escolha de um gênero textual oral específico; os vários momentos de prática em aula das habilidades de *listening* e *speaking*; o uso do *writing* como suporte inicial para a produção oral; o uso de ferramentas tecnológicas; as orientações sobre pronúncia a partir de falantes distintos; e o *feedback* contínuo dado pelo professor.

Com relação ao segundo objetivo específico, verificamos, por meio dos textos produzidos pelos alunos, que suas habilidades orais foram desenvolvidas a partir das seguintes etapas vivenciadas: compreensão da funcionalidade social do gênero textual trabalhado; apropriação de itens linguísticos; superação de dificuldades de pronúncia; e enfrentamento da timidez e aumento da autoconfiança.

Diante do exposto, concluímos que uma SD elaborada com foco na produção de um gênero textual oral como o perfil em LI, a partir dos procedimentos adequados para esse fim, pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento de habilidades orais dos alunos, oportunizando momentos distintos de prática em aula e extraclasse, desmistificando crenças por parte dos alunos e aumentando a autoconfiança para se comunicarem oralmente na língua-alvo.

Como limitação deste estudo, apontamos o fato de não termos analisado produções textuais de um número maior de alunos da turma, o que nos possibilitaria ter uma evidência mais ampla dos resultados pedagógicos alcançados com a implementação da SD.

Por fim, esperamos que estudos como este possam ser replicados por professores de inglês em formação inicial e continuada em outros contextos de ensino, por meio da SD ou outras ferramentas didáticas, que possam favorecer o desenvolvimento das habilidades orais em LI de alunos da educação básica. Esses recursos didáticos possibilitam a ampliação da capacidade de comunicação dos alunos como também o uso efetivo da língua e, sobretudo,

desmistifica a ideia limitante de que não é possível ensinar e aprender a falar inglês na escola pública.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

ARAÚJO, A.; DIAS, D.; LOPES, F. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). **Anais**. Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21259>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORGES, R. **Crenças de uma professora de inglês sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos**. 2017. 92 f. Trabalho de Conclusão de curso - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

BORG, S. **Teachers' Pedagogical systems and Grammar teaching**: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*. 2003. Disponível em: [https://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1\\_Language\\_Teaching\\_36-2.pdf](https://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf). Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua estrangeira/ ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Diário Oficial da União. Seção 1. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 15 jul. 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org). **O livro didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CYPRIANO, A. P. T. M. S. Documentos oficiais e oralidade em língua inglesa adicional no ensino básico. In: PINHO, J. R. D. (Org). 1.ed. **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.81-108.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 58º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Scientia Traductionis**. Florianópolis: UFSC, n 3, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

NÓVOA, A. **O professor Pesquisador e Reflexivo**. TV Salto para o futuro: Entrevista, 2001. Disponível em: [https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor\\_Pesquisador\\_Reflexivo.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf). Acesso em: 09 abr. 2022.

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

PAIVA, V. L. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia de Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, S. CALVO, L. C. S. Oralidade em Língua Inglesa na escola pública: desafio para ser discutido e enfrentado. In.: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uem\\_lem\\_artigo\\_salete\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_lem_artigo_salete_da_silva.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2022.

XAVIER, R. O desenvolvimento da produção oral de alunos iniciantes de inglês. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 4, n. 1, p. 01-38, 2004.



## APÊNDICE

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*Title of the DS:* Making new friends through virtual context

- **Student's Grade:** 2ª série do Ensino Médio
- **Duration:** 1 month (5 meetings)
- **Specific:** 50 min
- **Theme:**

*Main Theme:* You are not alone

*Specific Themes:*

1- Hey, you can count on me!

2- Knowing new cultures;

3- How are you feeling today?

- **Textual Genre:**

1. **Main** textual genre: Profile

2. **Specific textual genres:** Tinder (online platform), Meme and short videos

- **Main Objective :**

-To show students that we learn English not only for written purposes, but also for oral communication.

- **Specific Objectives:**

-To raise students' awareness for the use of Simple Present in English;

-To motivate students to keep watching the classes through *Google Meet*;

-To develop students' oral skills in English.

- **Contents:** Simple Present Tense; Imperatives; Types of foods and Preferences.

- **Methodology:**

The teacher will use the inductive and interactive approaches in order to make students aware about how to properly use the contextualized grammar.

- **Assessment:**

The students will be evaluated by their participation and also written production.

- **Didactic Materials:** G'meet, Slides, Profiles, Vídeo from Youtube, Classroom, Mentimeter.

- **Justification of this SD:**

This DS was produced to motivate students to keep attending the online classes besides helping them to improve their speaking, once they did not want to attend the classes anymore.

|  |   |                         |
|--|---|-------------------------|
| 01   | <b>Presentation and 1<sup>st</sup> production</b> | 1 <sup>st</sup><br>week |
| <i>Present the importance of this DS, which is to motivate students to keep watching the classes through Gmeet besides developing the student's oral skill</i> |   |                         |

|    |  |                      |
|----|--|----------------------|
|    | <i>in English. The students were invited to write their first production in English: profile.</i>  |                      |
| 02 | <p style="text-align: center;"><b>1<sup>st</sup> Module</b></p> <p>-sub-theme: <i>Hey, you can count on me!</i><br/>         -sub-genre: <i>“Funny profiles from Tinder”, Memes and short video ( teacher’s profile oralization)</i><br/>         -grammar: <i>Imperative forms (positive and negative)</i><br/>         -vocabulary: <i>Films, like and dislike</i><br/>         -part of the main text genre: <i>Name, age, preferences, feelings</i></p>  | 2 <sup>nd</sup> week |
| 03 | <p style="text-align: center;"><b>2<sup>nd</sup> Module</b></p> <p>-sub-theme: <i>Knowing New Cultures</i><br/>         -sub-genre: <i>Tinder (platform) and short video (Oralization of others English teachers: Teacher A and Teacher B)</i><br/>         -grammar: <i>Simple Present (affirmative and negative forms)</i><br/>         -vocabulary: <i>Types of foods</i><br/>         -part of the main text genre: <i>Name, age, preferences, feelings, nationalities</i></p>   | 3 <sup>rd</sup> week |
| 04 | <p style="text-align: center;"><b>3<sup>rd</sup> Module and Final Production</b></p> <p>-sub-theme: <i>How are you feeling today?</i><br/>         -sub-genre: <i>Short video of another English teacher: C</i><br/>         -grammar: <i>Simple Present (affirmative and negative forms) and Imperative</i><br/>         -vocabulary: <i>Name, age, preferences, feelings, Types of food and nationalities.</i><br/>         -part of the main text genre: <i>Name, age, preferences, feelings, Types of food and nationalities. Besides asking the students to record a video oralizing their profiles in English.</i></p> | 4 <sup>rd</sup> week |
| 05 | <p style="text-align: center;"><b>Socialization and Assessment of the Project</b></p> <p><i>This moment is devoted to the students presenting their final production, which is a record of them oralizing each of their own profiles. We named this moment as TinderBorjão, in order to make a link to the platform Tinder.</i></p>  | 5 <sup>th</sup> week |

## PROCEDURES

### 1. (Presentation of the DS and First Production)

**Warm up (15 min):** The teacher starts his English class using the platform GMeet, then, he asks some questions using the platform Mentimeter: How are you facing this new challenge which is to study at home (remote teaching)? Why don’t you watch the classes through GMeet every week? Are you often using your Facebook/ Instagram... in this pandemic? Why? The students should write their answers in Portuguese or English. Afterwards, the teacher plays on a video from Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=pJdUJmSqDGE> ) that reinforces the idea to keep hope in better days.

- **Presenting the proposal of the DS (20 min)**

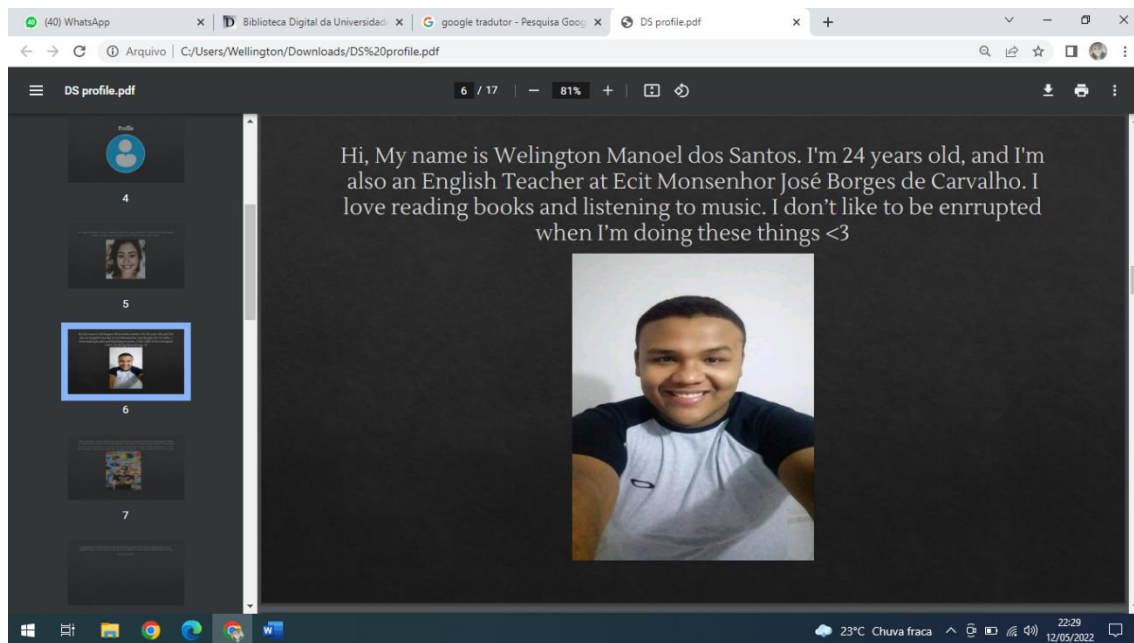
The teacher explains the importance of keeping distance from each other nowadays due to the pandemic, however, we must keep studying hard and also making new friends, which only is possible on the internet because of our scenery. Then, the teacher presents the DS and its final proposal production, which is to write a profile in English and then they (the students) should retextualize it orally. The goal of this final production is to provide to the students that

it is possible to develop their speaking skill at a public school and also that they will be able to make new friends around the world due to the English Language.

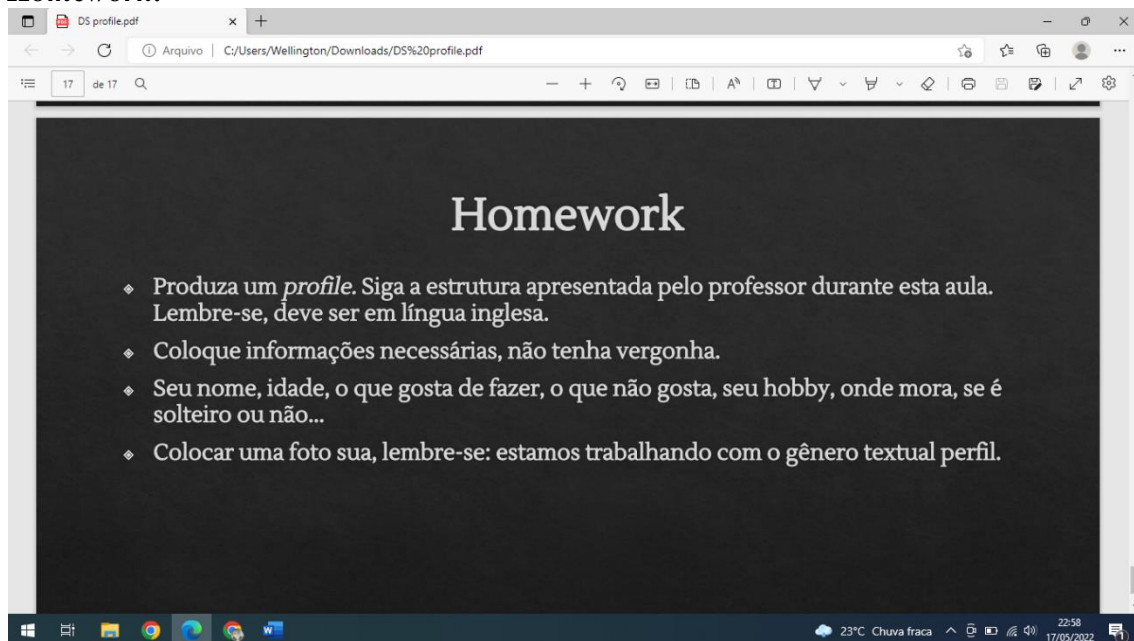
- **Exercise (15 min)**

The teacher presents his own profile written in English, then, the students must observe the characteristics of this textual genre, once they will be supposed to write their own profile at home, following the teacher's profile example. The teacher asks the students to observe some characteristics of the text: language used, where this text genre is applied, if there is any image, personal information and so on.

Teacher's profile written in English:



### Homework:

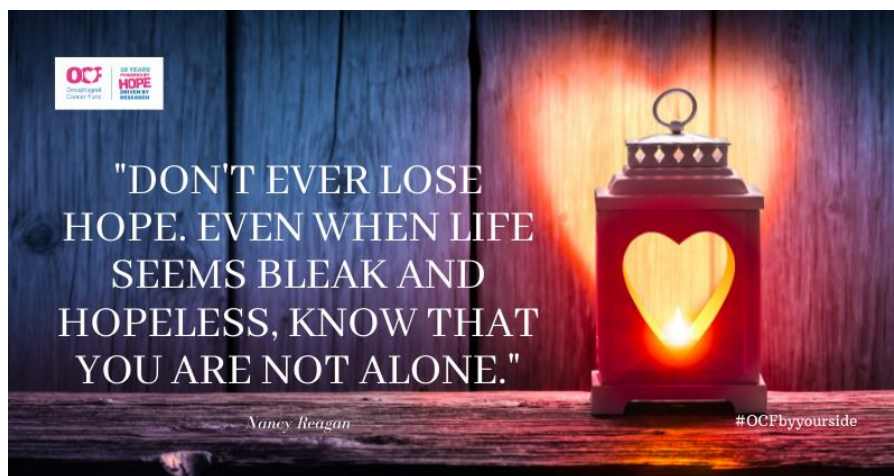


## 2. First Module

- *Warm up (15 min)*

The teacher receives the students on GMeet with a song named “Somewhere over the Rainbow”, by Israel IZ: <https://www.youtube.com/watch?v=V1bFr2SWP1I> . The objective with this song is to relax and build a good rapport with the students. After that, the teacher presents a message that focuses on the idea that no one is alone in this pandemic and discusses a little about it with the students. Students are invited to comment on how they are feeling that day. The teacher reinforces the idea of using the internet to make new friends, and because of that the textual genre profile is rather important.

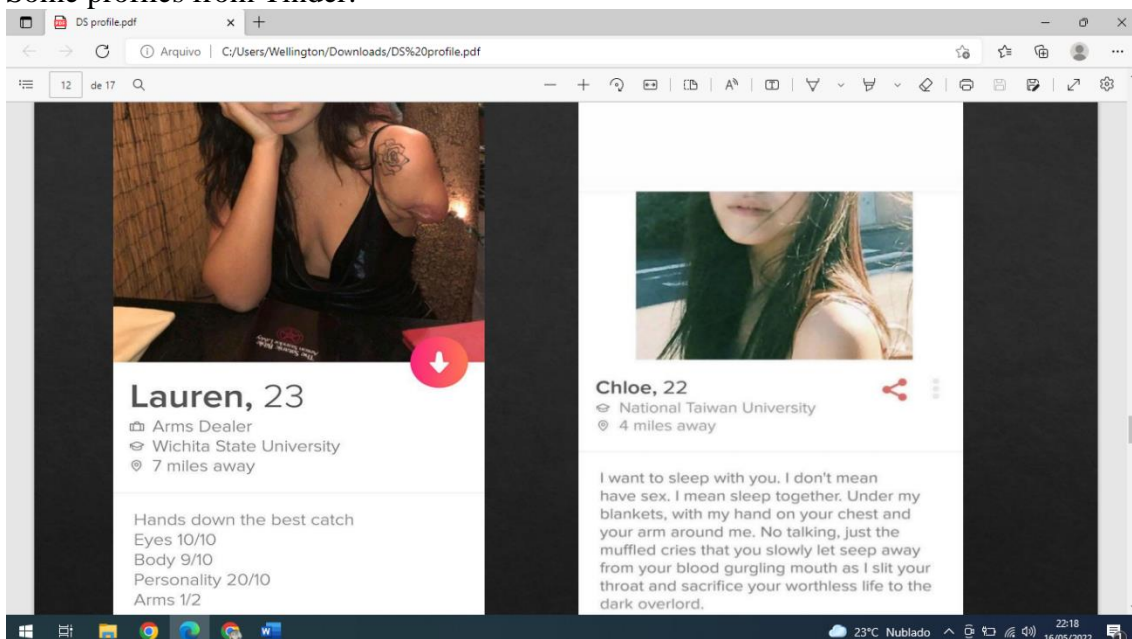
Message presented by the teacher:



- *Analysing some written profiles from Tinder (15 min)*

Teacher shows some profiles from Tinder and analyses each one with the students. Teacher asks the students to observe the vocabulary used in the profiles, some grammatical elements and also the images presented.

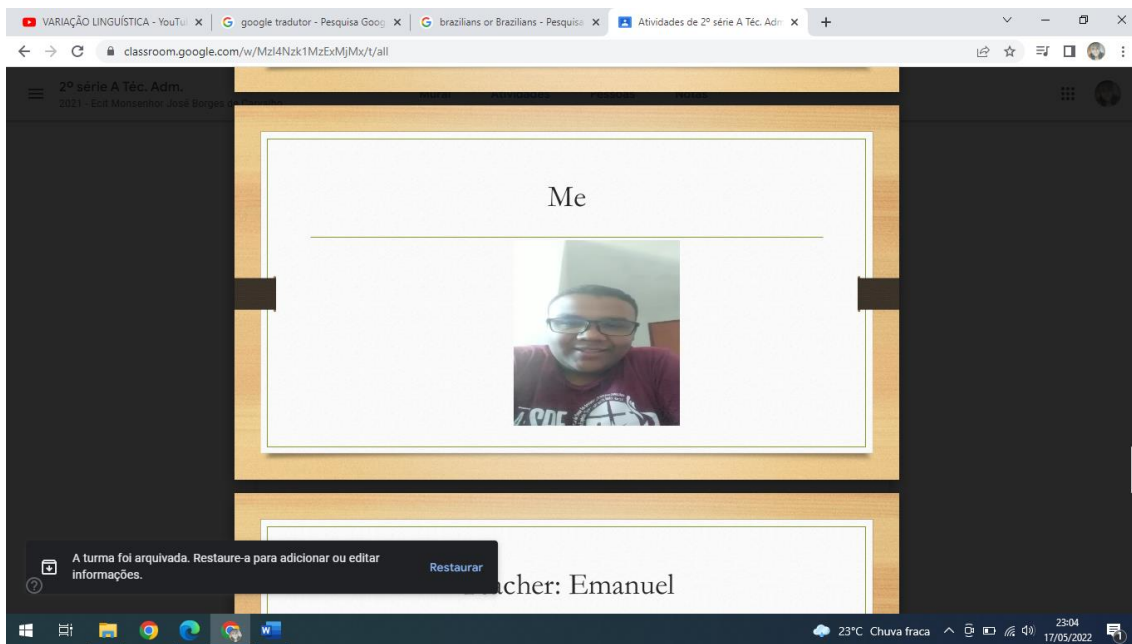
Some profiles from Tinder:



- *Let's speak in English (15 min)*

At this moment, the teacher presents a video in which he is oralizing his own profile in English. Teacher asks students some questions based on his profiles, such as: What is the video about? How many dogs does the teacher have? Where is he from? Students may answer these questions in Portuguese or in English. The teacher calls the attention of the students to pronunciation, vocabulary and grammar as well.

Teacher Welington oralizing his own profile in English:



- *Explaining the homework (5 min)*

As homework, students are supposed to record an audio oralizing their profiles and then send it to the teacher. Through this exercise, the teacher will be able to help the students individually in terms of pronunciation, intonation, vocabulary and grammar.

### 3. *Second Module*

#### *Warm up (10 min)*

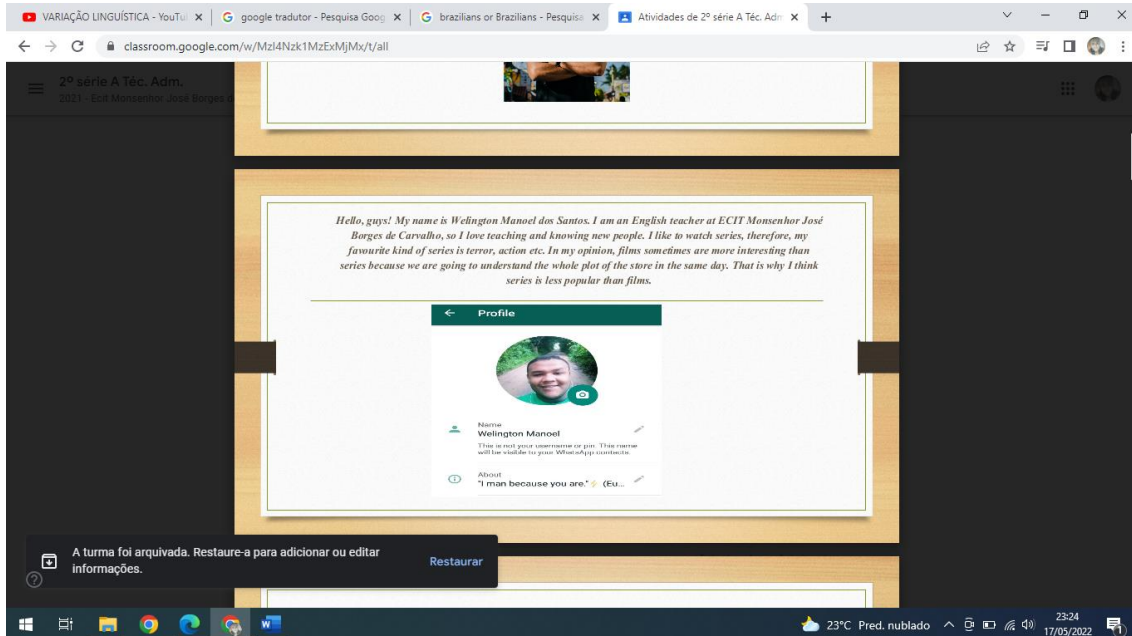
To start with, the teacher plays a video named “O que é a diversidade cultural?”: <https://www.youtube.com/watch?v=U-kBqPNpf14>, then, he asks the students some questions: What is the video about? What is culture? What is our culture as Brazilians? The students may answer orally or write on the chat. At this moment, the teacher explains the importance of our accent as a linguistic identity, because of that we do not need to worry about speaking American English, British English or any other linguistic variety, once we do speak Brazilian English. To reinforce this idea of linguistic variety, the teacher plays another video whose name is “Variação Linguística”: <https://www.youtube.com/watch?v=mF7SU56vh9I>.

- *Reading Exercise (10 min)*

Now, the teacher presents again his profile written in English, then, he makes the students learn inductively the grammar which are presented in his text, besides making the students get interested in learning the vocabulary also used in the profile.



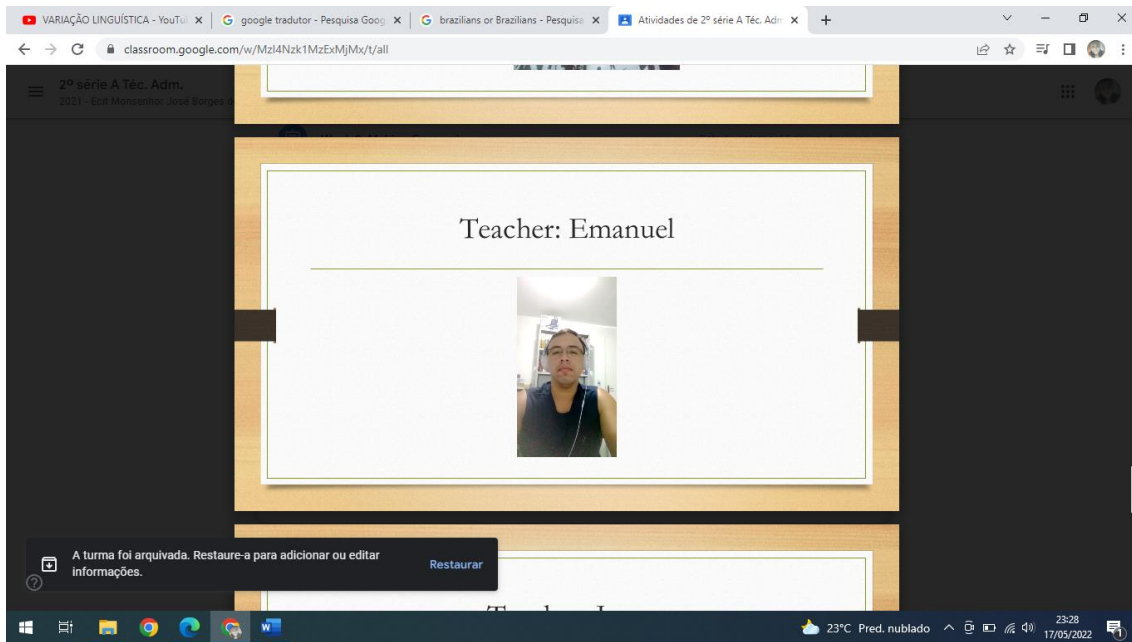
## Teacher's written profile:



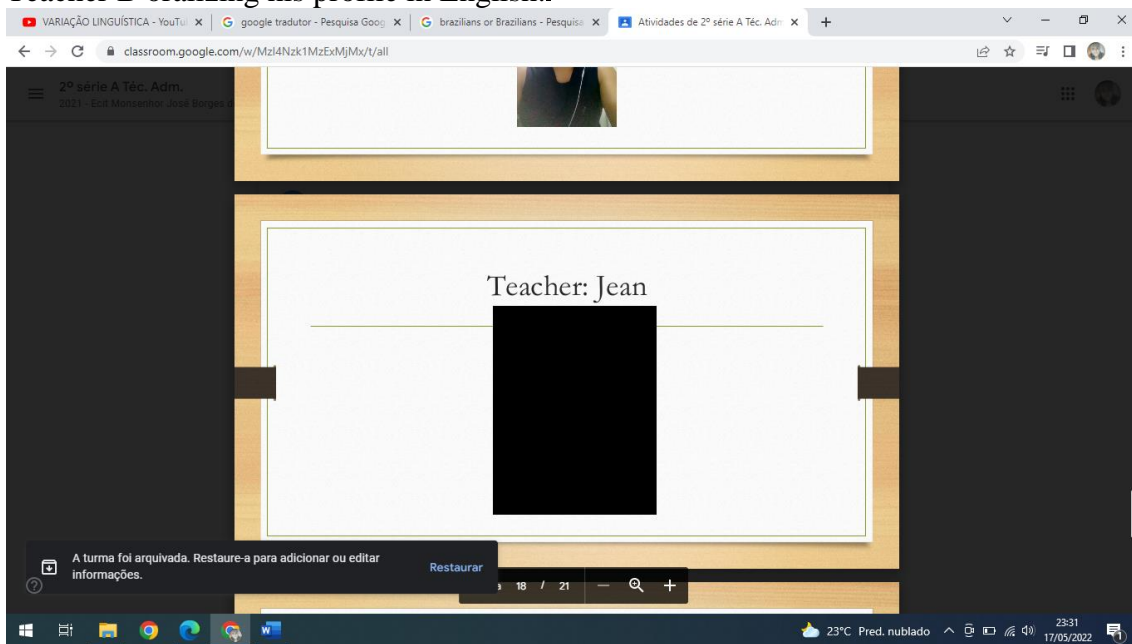
- **Listening Exercise (20 min)**

At this moment, the teacher plays two videos, one of teacher A, and the other of teacher B, in which both were oralizing their profile in English. At this moment the teacher calls students' attention to the teacher's pronunciation on the video, to the vocabulary they used and also to some grammatical aspects. The teacher asks some questions to students, such as: Who is this teacher? What does he/she like to do? What does he/she do not like? Students are supposed to answer these questions in English or in Portuguese.

Teacher A oralizing his profile in English:



Teacher B oralizing his profile in English.:



### ***Homework (10 min)***

Students must correct some grammar errors/mistakes on their profiles in order to record a video oralizing their own profiles for the next class. At this moment, the students who have doubts of pronunciation, vocabulary and grammar stay in class (GMeet) so that the teacher can help them in this process.

## **4. *Third module and Final Production***

- ***Warm up (10 min)***

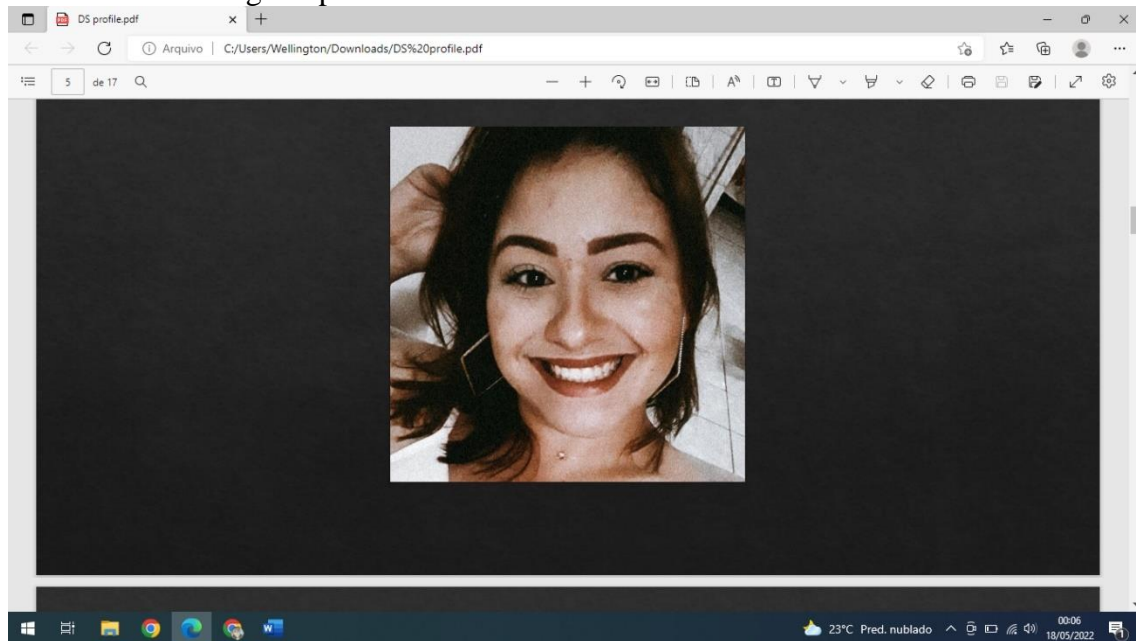
Teacher plays a video named “Brilhante”: <https://www.youtube.com/watch?v=21mDekTZwsw>. The aim of this video is to show the students that everybody faces hard moments in life, but the main part is to go on and to have

focus on our goals in life. After reflecting about the message presented in the video, the teacher asks the students how they are feeling and students are supposed to answer these questions only in English, once they have learnt vocabulary to do so.

- ***Listening Exercise (15 min)***

The teacher plays another video in which Teacher C is oralizing her own profile. The students must be aware about what the teacher is talking about, her pronunciation and the vocabulary she is using.

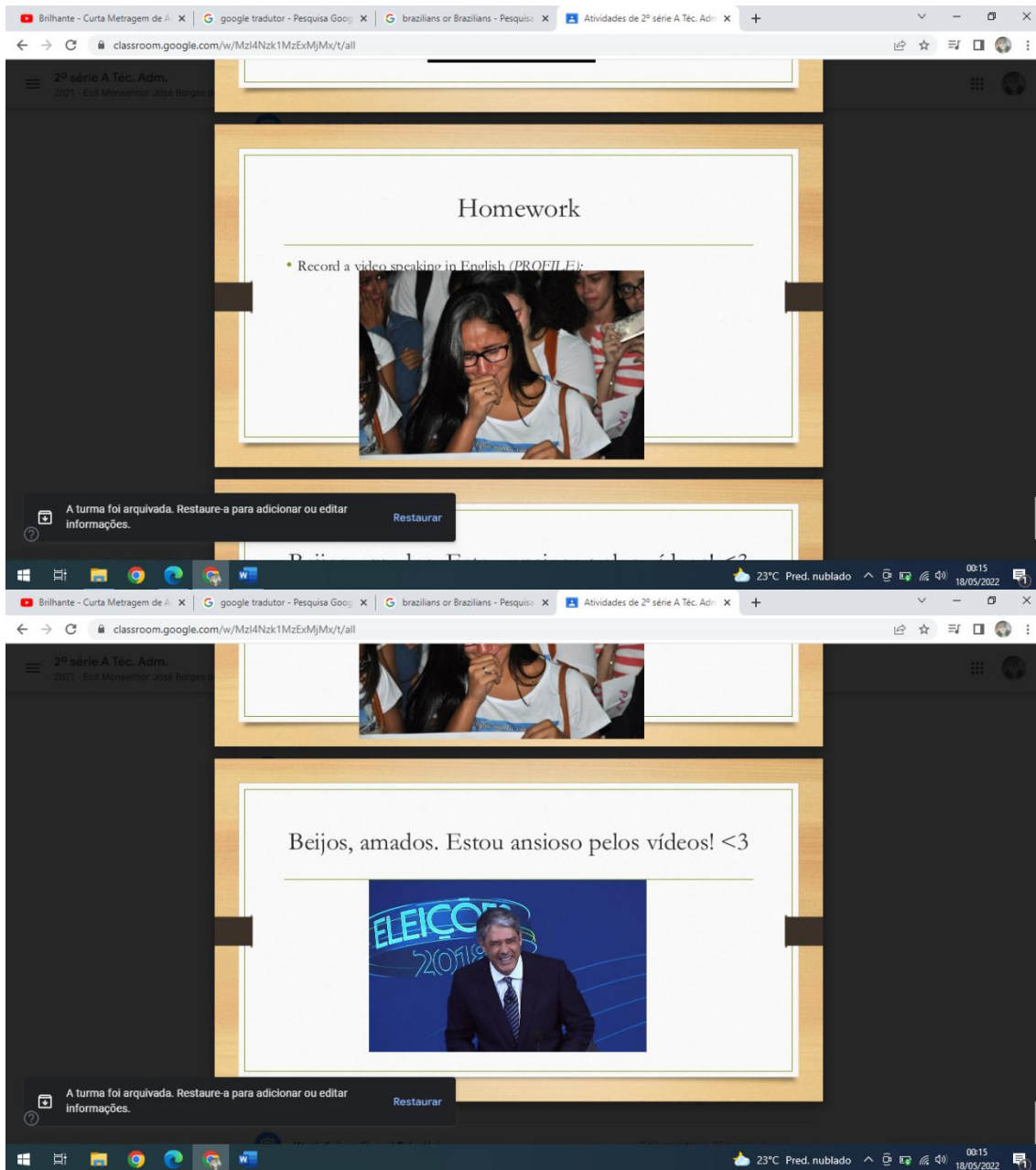
Teacher C oralizing her profile:



***Explaining the homework (25 min)***

At this moment, the teacher explains the homework, in which the students should record a video oralizing their profile in English. Then, they should send this video to the Google Classroom, where only the teacher will watch and give feedback individually. The teacher stays in class (GMeet) to help some students that have difficulties with pronunciation, vocabulary or grammar, besides helping also some students through Whatsapp.





## 5. *Socialization and Assessment of this DS*

This moment is devoted to the students presenting their final production, which is a record of them oralizing their own profile. We named this moment as TinderBorjão, in order to make a link between the platform Tinder and the name of the school. Before the students' presentation, the teacher asks each student permission to do so. Then, after presenting some final productions, the teacher gives a general feedback to the students, once he has already commented on each production individually on the Google Classroom.

Some pictures:

Bilhante - Curta Metragem de A... | google tradutor - Pesquisa Goo... | permission - Pesquisa Google | Atividades de 2º série A Téc. Adm... | +


classroom.google.com/w/Mzi4Nzk1MzExMjMx/t/all

2º série A Téc. Adm.  
2021 - Est. Monteiro José Borges

1 man because you are... (Eu...

Unit 9: Making comparisons

### Talking Time



A turma foi arquivada. Restaure-a para adicionar ou editar informações. Restaurar

23°C Pred. nublado 00:22 18/05/2022


Bilhante - Curta Metragem de A... | google tradutor - Pesquisa Goo... | permission - Pesquisa Google | Atividades de 2º série A Téc. Adm... | +

classroom.google.com/w/Mzi4Nzk1MzExMjMx/t/all

2º série A Téc. Adm.  
2021 - Est. Monteiro José Borges

Do we Brazilian ?  
 Do you watch porn videos?

### TinderBorjão



A turma foi arquivada. Restaure-a para adicionar ou editar informações. Restaurar

23°C Pred. nublado 00:23 18/05/2022

## AGRADECIMENTOS

Ao meu **Senhor Jesus** e sua **Santíssima Mãe**, que por muitas vezes, quando o cansaço batia à porta, me revigoravam as forças por meio do Santo Terço.

Às minhas tias, **Valdiene**, **Vlândia** e **Vanessa** por todo o incentivo aos estudos quando eu era apenas uma criança cheia de sonhos, entretanto, um pouco preguiçoso, hehehe.

À minha avó **Marluce**, minha **mainha**, como todos nós a chamamos. Ela desde o início me orientou a seguir pelo caminho da educação; embora tenha se aposentado enquanto professora, sua missão jamais acabou, pois continua a me ensinar muitas coisas, não apenas em relação à escola, baseado em anos de experiências que possui, mas sobre a vida. A senhora que me fez amar a educação quando comprou para mim meu primeiro quadro branco, a fim de que eu pudesse dar aulas de reforço. Ali, minha querida, acendeu uma chama que, todas as vezes que preparo aula, fica ainda mais forte; é como se cada plano de aula fosse o meu combustível. Obrigado, rainha da família Cancão/Barroso!

Ao meu avô, *in memoriam*, eterno **Pedro de Cancão**, que me ensinou a ser um homem desde pequeno, a conquistar o mundo, caso eu queira, desde que seja por fruto do meu trabalho.

À minha **esposa**, **Suzi Dayane** ou, como sempre falo, **minha índia**. Durante toda minha caminhada acadêmica você esteve presente, seja para conversarmos sobre as teorias, assistirmos a um filme para nos distrairmos, me abraçava quando eu pensava em desistir, fazendo com que sua paciência me acalmasse nos momentos mais difíceis. Obrigado, meu amor!

À minha **filhinha**, **Maria Eloíse**, que chegou em nossas vidas para sarar uma ferida que foi aberta quando perdemos nosso primeiro bebê. Você, minha filha, tão pequenina agora, apenas com 17 dias de vida, já me ensinou tanta coisa, por incrível que pareça, uma delas é justamente que há um tempo para tudo e que a felicidade está sempre nas pequenas coisas. Te amo, meu tesouro! Por você é que estou decidido a lutar por uma educação mais igualitária.

Aos meus pais, minha **mamãe Vanuzia** e meu **papai/painha Manoel**. Ah, como os amo! Vocês não possuem curso superior, mas me ensinaram e continuam a me ensinar o que jamais aprenderei na academia. Muito obrigado mamãe por ter trabalhado nas casas de famílias limpando, lavando, cozinhando e até mesmo ouvindo humilhações, tudo isso para que eu pudesse estudar em uma das melhores escolas da cidade. Jamais vou esquecer que os melhores momentos eram quando a senhora me pegava na escola no fim da tarde e íamos comer pastel em Dadá. Nossa! O mais gostoso não era nem tanto o pastel, mas sua companhia, pois durante a semana não ficávamos juntos, já que tinhas que trabalhar.

Papai, muitíssimo obrigado pelas inúmeras vezes que “estourou” as mãos trabalhando em obras como servente de pedreiro a fim de que não faltasse meu lanche na escola nem meu material escolar. Obrigado papai e mamãe por sempre estarem presentes me aconselhando e também promovendo os melhores passeios para que eu possa me distrair um pouco: ida ao nosso sítio, onde temos uma casa ainda de “taipa”, nem luz elétrica ainda temos lá, claro que por opção, o fogão ainda é à lenha; quando anoitece já temos um ritual: todos tomamos banho, jantamos e vamos tomar café no “terreiro” e ouvir as histórias de painha sobre fantasmas, disco voador e muito mais, kkkkk. Amo tudo isso!

Aos meus irmãos, **Wyladna**, **Wesley** e **Wyslane**. Vocês sempre me alegram nos momentos que estou estressado. Wesley, muito obrigado, gatão, pelos 50 centavos que você sempre me dava pela manhã quando eu ia à universidade e não tinha dinheiro nem para comprar um confeito, pois ainda não trabalhava. É, sou o irmão mais velho, mas muitas vezes os papéis foram invertidos; você juntava as moedinhas e me dava para tomar um café em seu Doca (*in memoriam*).

À professora que me fez ficar apaixonado pela língua inglesa, **Geruza Maria da Silva**. Muito obrigado, querida. Você me ajudou bastante durante o início do curso de extensão de inglês. Louvo a Deus pela oportunidade de ter trabalhado com você e ter aprendido práticas pedagógicas eficazes.

À minha professora **Ivna Karinne Ramos Oliveira**, que me ajudou bastante durante o início do meu curso e até hoje. Como sempre falo, a senhora é minha eterna teacher!

À minha orientadora, **Karyne Soares Duarte Silveira**, por ter aceito me orientar, por todas as sugestões de leitura, pela simplicidade e pela empatia, pois quando minha filha nasceu, você me deu todo suporte, não apenas acadêmico, mas psicológico, porque escrever é prática, e depois do nascimento de minha filha, precisei dar uma pausa na escritura, e você super apoiou. Muito obrigado, professora! Espero um dia ser seu colega de profissão, se assim Deus me permitir.

Às professoras, **Maria das Neves**, **Telma Ferreira** e todos os professores que foram meus mestres durante minha caminhada acadêmica até aqui. Nevinha e Telma foram minhas professoras durante o curso de Letras Inglês, e cada uma com sua prática de fazer-ensinar me fizeram ser um aluno mais autônomo em meu processo de ensino-aprendizagem. Ave Maria! Admiro demais vocês! Nevinha, agora a senhora está trilhando uma nova etapa em sua vida, estou tão feliz pela senhora. Saiba que estás eternizada em minha história, em meu fazer-ensinar. GRATIDÃO!

Ao professor **Rivaldo Ferreira**, por ter aceito fazer parte de minha banca e por tanto me incentivar ao caminho da pesquisa. Thank you so much, professor! Tens um caminho brilhante pela frente.

Às minhas professoras **Luciene Aranha** e **Jerusa Batista**, ambas de Língua Portuguesa. Com Luciene aprendi que na educação precisamos ter seriedade com o nosso trabalho, além de mantermos a formação continuada em dia. Já com a professora Jerusa, aprendi que, por mais que seja árdua a missão de ensinar, devemos sempre estar com um sorriso no rosto, pois não incentivamos nenhum aluno se nós mesmos não estamos motivados. Meu muito obrigado!

À minha professora **Ana Lúcia**, de matemática, que demonstrou que para a aprendizagem acontecer, precisamos ser exigentes e também dinâmicos. Amava seus conceitos (pontuações) nas aulas, tanto que uso com meus alunos, hehehe.

À professora **Marta Furtado**, *in memoriam*, que não me ensinou apenas conceitos da Fonética, que ministrava muito bem, mas sobre a vida e como superar os desafios que aparecem, principalmente os acadêmicos. Muito obrigado! (*We are the champions!* Referência que apenas os alunos da turma da noite de 2016.2, juntamente com a professora Marta, entendemos.)

E por fim, a **todos os meus amigos**, que estiveram comigo nesta caminhada, sempre me incentivando e me dando bons conselhos.