

A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

JACKELINE LOURENE DO S. THOMPSON



SÃO LUÍS
2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

JACKELINE LOURENE DO SACRAMENTO THOMPSON

**A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO
CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA**

São Luís
2025

JACKELINE LOURENE DO SACRAMENTO THOMPSON

**A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO
CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. A Dra. Luciana Rocha Cavalcante.

São Luís
2025

IMAGEM DA CAPA:

OpenAI. Ilustração sobre A Sala de Aula Invertida no Ensino de Língua Inglesa utilizando o *Podcast* [Imagen]. Criado com DALL-E. 2024.
Elementos Gráficos: *Canva Creative Commons*.

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

Thompson, Jackeline Lourene do Sacramento.
A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE
PODCASTS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA
/ Jackeline Lourene do Sacramento Thompson. - 2025.
201 f.

Orientador(a): Luciana Rocha Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luis, 2025.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Sala de Aula
Invertida. 3. Podcasts. 4. Tecnologias Digitais. 5.
Ensino Médio. I. Cavalcante, Luciana Rocha. II. Título.

JACKELINE LOURENE DO SACRAMENTO THOMPSON

**A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO
CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante (Orientadora)
Doutora em Língua Portuguesa e Linguística (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (1^a suplente)
Doutora em Informática na Educação (UGRGS)

Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior (2^º examinador)
Doutor em Linguística (PGLETRAS/UFMA)

Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha (1^a examinadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (2^a suplente)
Doutora em Educação (UFRN)
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

Aos meus pais.
(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

Concluir esta etapa representa muito mais do que apenas o fim de um ciclo acadêmico. Ela simboliza o reconhecimento de uma jornada repleta de desafios, aprendizado e, acima de tudo, crescimento pessoal. Não teria chegado até aqui sem o apoio incondicional de tantas pessoas que foram essenciais em cada parte desse caminho. A cada uma delas, dedico minha mais sincera e profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Maria Irene do Nascimento e Divino Eurípedes do Sacramento, *in memorian*, que desde sempre me ensinaram o valor da educação e do trabalho duro. Vocês me mostraram o poder da perseverança e da dedicação. Sempre acreditaram nos meus sonhos e, com um carinho e compreensão infinitos, estiveram ao meu lado em todas as decisões que tomei ao longo da vida. Este momento é o resultado de tudo que vocês me proporcionaram, e sou eternamente grata por todo o amor e confiança. Sem a base sólida que construíram para mim, eu não teria forças para chegar até aqui.

Ao meu filho, Rafael Vitor do Sacramento Insuasti, dedico não só esse trabalho, mas todos os meus esforços e conquistas. Você é, sem dúvida, a minha maior motivação. O desejo de garantir que você tenha um futuro brilhante, com uma educação de qualidade e oportunidades justas, é o que me impulsiona a ser uma pessoa e uma professora cada vez melhor. Penso nas crianças que, assim como você, dependem de uma educação transformadora para trilhar seus próprios caminhos. E isso me enche de responsabilidade e paixão para seguir adiante, buscando sempre melhorar.

À minha orientadora, Luciana Rocha Cavalcante, devo um agradecimento especial por sua dedicação, paciência e orientações ao longo de todo o processo de elaboração deste trabalho. Seu conhecimento e suas sugestões me ajudaram a moldar este trabalho da melhor forma possível. Um grande exemplo de profissional competente e inspirador, além de um ser humano incrível que demonstrou grande empatia e sensibilidade em momentos tão difíceis durante essa trajetória.

Gostaria também de deixar meu agradecimento à coordenação e equipe docente do PPGEEB, em especial ao prof. Dr. Assis Nunes. A orientação e o suporte recebidos ao longo do curso foram marcantes para a realização deste trabalho. Cada discussão e orientação acadêmica e a dedicação de todos os envolvidos no programa foram importantes para o meu desenvolvimento. O ambiente acolhedor e estimulante

que encontrei no PPGEEB contribuiu grandemente para o sucesso desta jornada.

À gestão do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva e à professora de Língua Inglesa, agradeço pelo acolhimento e pela colaboração na coleta das informações solicitadas e parceria durante a pesquisa.

Às equipes gestoras dos IEMAs Rio Anil e Tamancão, expresso meu profundo agradecimento. O companheirismo e a flexibilidade de vocês ao ajustar meus horários de trabalho foram cruciais para que eu pudesse me dedicar de maneira efetiva às pesquisas e ao desenvolvimento deste projeto.

À minha querida amiga Flávia Silveira, gostaria de agradecer pelos momentos nos quais hesitei em dar o primeiro passo em direção ao mestrado. Mas você esteve ao meu lado, incentivando e lembrando-me do meu potencial e da importância de perseguir meus objetivos.

Da mesma forma que não poderia deixar de mencionar minha querida amiga Wanessa Soares. Se cheguei até aqui, muito se deve ao incentivo que recebi de você no início. A amizade, o apoio emocional e intelectual foram fatores valiosos ao longo de todo processo, e sou profundamente grata por ter acreditado em mim, mesmo quando eu mesma duvidava.

Agradeço de forma especial aos meus amigos Antônio José Miranda Silva e Inocêncio Sanches dos Santos Neto, cuja paciência, sabedoria e apoio foram inestimáveis ao longo de todo o mestrado. Você们 não só compartilharam seus conhecimentos de maneira generosa, como sempre estiveram presentes, ajudando-me a enfrentar os desafios acadêmicos que surgiram. As trocas intelectuais que sempre me ofereceram foram muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha parceira de curso, estudos e escrita, Deniane Garcês, obrigada pela cumplicidade que, de forma tão prazerosa, desenvolvemos ao longo da nossa trajetória no PPGEEB. Foram muitos saberes, informações, angústias, dúvidas, trabalhos, publicações, alegrias e conquistas compartilhados ao longo desse tempo.

Ao meu marido, Spencer Thompson, deixo minha imensa gratidão pelo carinho, cuidado, apoio e suporte durante essa caminhada. Obrigada por “segurar” minha mão em dias bem difíceis.

Deixo aqui o meu muito obrigada a todas essas pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta caminhada. Digo que este trabalho é o reflexo de muitos momentos de apoio, conversas, ensinamentos e paciência.

*"Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo."*

— Paulo Freire

RESUMO

A dissertação intitulada **A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA** tem como objetivo geral analisar o uso da Sala de Aula Invertida empregando *podcasts* como ferramenta de ensino no 1º ano do Ensino Médio, no Centro Educa Mais Estefânia Rosa Silva, em São Luís/MA, visando à construção de um produto educacional em formato de sequência didática. A fundamentação teórica articula diversas áreas e autores nos estudos da comunicação (Lévy, 1999; Castells, 2018), na linguagem como prática social (Bakhtin, 2011; Foucault, 2008), no panorama do ensino de línguas no Brasil (Cavalcante, 2011; Manacorda, 2022; Brasil, 1996, 2018). Também se destacam as metodologias ativas (Freire, 2009; Moran, 2015; Berbel, 2011) e, em especial, a Sala de Aula Invertida (Bergmann; Sams, 2018) no uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, com foco em *podcasts*, baseando-se em Bottentuit Júnior e Coutinho (2007) e Crestani et al. (2019). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada como intervenção pedagógica, realizada com a professora de inglês e os estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Médio do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, em São Luís - MA, cuja geração de dados ocorreu por meio de observações, questionários e análise documental. Como produto educacional, foi elaborada uma sequência didática com sugestões práticas para o uso pedagógico dos *podcasts*, alinhada às diretrizes da BNCC e às demandas do ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade. Os resultados revelam que a utilização de *podcasts* como recurso didático dentro da proposta de Sala de Aula Invertida favorece o engajamento discente, o desenvolvimento da autonomia, a melhoria na compreensão oral e uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Sala de Aula Invertida. *Podcasts*. Tecnologias Digitais. Ensino Médio.

ABSTRACT

The dissertation entitled **THE FLIPPED CLASSROOM METHODOLOGY THROUGH PODCASTS FOR TEACHING ENGLISH IN THE 1st YEAR OF HIGH SCHOOL AT CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA** aims to analyze the use of the Flipped Classroom methodology with podcasts as a teaching tool in the 1st year of high school at Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, in São Luís – MA, with the purpose of developing an educational product in the form of a didactic sequence. The theoretical framework articulates different areas and authors, namely: communication studies (Lévy, 1999; Castells, 2018), language as a social practice (Bakhtin, 2011; Foucault, 2008), the panorama of language teaching in Brazil (Cavalcante, 2011; Manacorda, 2022; Brasil, 1996, 2018), active methodologies, with emphasis on the Flipped Classroom (Bergmann; Sams, 2018), and the use of digital technologies in language teaching, focusing on podcasts (Bottentuit Júnior & Coutinho, 2007; Crestani et al., 2019). This is a qualitative, applied research, characterized as a pedagogical intervention, carried out with the English teacher and students from a 1st year high school class at Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, in São Luís – MA. Data were collected through observations, questionnaires, and document analysis. As an educational product, a didactic sequence was developed with practical suggestions for the pedagogical use of podcasts, aligned with BNCC guidelines and the demands of contemporary English language teaching. The results reveal that the use of podcasts as a teaching resource within the Flipped Classroom approach fosters student engagement, the development of autonomy, improvement in listening comprehension, and more meaningful learning.

Keywords: English Language Teaching. Flipped Classroom. *Podcasts*. Digital Technologies. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figure 1: CEM Estefânia Rosa da Silva.....	65
Figura 2: Distribuição dos tipos de dispositivos com acesso à internet disponíveis para estudo domiciliar entre os estudantes participantes da pesquisa.....	76
Figura 3: Distribuição do tempo dedicado ao estudo fora do horário escolar pelos estudantes participantes da pesquisa.....	77
Figura 4: (a) Percepção dos estudantes sobre o apoio familiar aos estudos (b) Disponibilidade de acesso a computadores na escola fora do horário regular.....	78
Figura 5: (a) Frequência de consumo de vídeos educativos on-line ou podcasts pelos estudantes. (b) Nível de conforto para utilização de recursos digitais na aprendizagem.....	79
Figura 6: (a) Nível de familiaridade dos estudantes com a metodologia de SAI (b) Percepção sobre a efetividade do estudo prévio para melhoria do desempenho acadêmico.....	79
Figura 7: Frequência com que os estudantes afirmam conseguir escutar os podcasts antes das aulas.....	80
Figura 8: Frequência com que os estudantes afirmam que o uso dos podcasts ajudou a entender melhor os conteúdos de Inglês.....	81
Figura 9: (a) Preparação dos estudantes para participar das aulas após ouvir os podcasts. (b) Opinião sobre o interesse nas aulas no formato de Sala de Aula Invertida em comparação às aulas tradicionais.....	82
Figura 10: a) Percepção dos estudantes sobre a melhora na pronúncia em Inglês. b) Comparação do interesse por Inglês em relação ao início do ano.....	83
Figura 11: a) Familiaridade prévia dos discentes com o uso de recursos digitais para aprender Inglês. b) Frequência de contato dos discentes com podcasts antes da intervenção pedagógica.....	84
Figura 12: a) Finalidade principal de uso de podcasts no cotidiano dos discentes. b) Percepção dos discentes sobre a facilitação da compreensão do Inglês falado pelos podcasts.....	85
Figura 13: Nível de dificuldade e proveito relatado pelos discentes ao estudar em casa com os podcasts antes da aula.....	86
Figura 14: a) Comparação do interesse nas aulas de Inglês utilizando a metodologia de Sala de Aula Invertida com podcasts versus aulas tradicionais. b) Percepção dos discentes sobre a contribuição do estudo prévio com podcasts para sua participação em sala de aula.....	86
Figura 15: Efeito do uso de podcasts na motivação para estudar Inglês.....	87
Figura 16: Percepção dos discentes sobre a contribuição dos podcasts para a melhoria de habilidades específicas (pronúncia e compreensão oral).....	88
Figura 17: Nível de autonomia no aprendizado de Inglês reportado pelos discentes com o uso da metodologia de Sala de Aula Invertida com podcasts.....	89
Figura 18: Código do Creative Commons (CC).....	90
Figura 19: Capa da Sequência Didática.....	91

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- *b-learning - Blended Learning* (Aprendizagem Híbrida)
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE – Centro de Ensino
- CEM – Centro Educa Mais
- CLT – *Communicative Language Teaching*
- COVID-19 – Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
- *e-learning - Electronic Learning* (Aprendizado Eletrônico)
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- IA – Inteligência Artificial
- IEMA – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- ILE - Inglês como Língua Estrangeira
- ILF – Inglês como Língua Franca
- LA – Linguística Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LE – Língua Estrangeira
- LI – Língua Inglesa
- *m-learning – Mobile Learning* (Aprendizado Móvel)
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais Plus
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- Podc@st na Escol@ – Projeto educacional de uso de *Podcasts* em escolas
- SAI – Sala de Aula Invertida
- SD – Sequência Didática
- SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
- TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. A COMUNICAÇÃO HUMANA AO LONGO DO TEMPO.....	24
2.1. A EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO HUMANA: DOS PRIMÓRDIOS À ERA DIGITA.....	25
2.2. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM): DA FALA AO DISCURSO.....	29
3. UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	33
3.1. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA À LUZ DA HISTÓRIA E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	37
3.2. UM PERCURSO METODOLÓGICO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATÉ A ERA DIGITAL.....	40
3.3. METODOLOGIAS ATIVAS.....	47
3.4. A SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM): BENEFÍCIOS E DESAFIOS.....	51
3.5. O PODCAST COMO FERRAMENTA DE ENSINO.....	58
3.5.1. O Podcast e a língua inglesa.....	61
4. SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.....	65
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CEM ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.....	65
4.2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	66
4.2.1. Colaboradores da pesquisa.....	69
4.2.2. Instrumentos de coleta de dados.....	70
4.2.3. Forma de análise e interpretação dos dados.....	73
4.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	74
4.3.1. Análise das concepções e práticas das professoras de LI da unidade escolar.....	75
4.3.2. Análise de acesso, hábitos e percepções dos discentes sobre SAI.....	76
4.3.3. Análise do questionário sobre percepção discente acerca da metodologia de SAI no ensino da LI.....	81
4.4.4. Análise da Receptividade e Eficácia da Sala de Aula Invertida com Podcasts.....	84
4.4. PRODUTO EDUCACIONAL: LET'S FLIP THE CLASS.....	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.....	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES.....	109
APÊNDICE C – (A) QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO, (B) QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO E (C) QUESTIONÁRIO AO FINAL DA PESQUISA.....	111
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA.....	119
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA.....	199
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	200

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm assumido papel estratégico no âmbito educacional, ao promoverem o fortalecimento da produção de conhecimento e cultura nas comunidades escolares. Tais tecnologias favorecem a construção contínua de novos saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que articulam ciência, tecnologia e cultura (Pretto, 2012).

A pandemia de COVID-19¹, decretada em 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), transformou de forma abrupta e desafiadora a prática docente, especialmente no ensino de Língua Inglesa (LI). A necessidade de incorporar as TDICs ao processo educacional nos forçou a reinventar nossas práticas pedagógicas para atender às exigências do ensino remoto. Assim como muitos outros profissionais, migramos para ambientes virtuais com o propósito de manter a qualidade do ensino oferecido.

A transição para o ensino remoto constituiu-se em uma transformação profunda nas abordagens pedagógicas, ultrapassando a mera mudança de modalidade. Entre os principais desafios estiveram a adaptação do currículo e dos materiais didáticos ao ambiente virtual, bem como a necessidade de desenvolver novas competências tecnológicas que possibilitaram a exploração efetiva das ferramentas digitais disponíveis.

Dessa forma, evidencia-se a relevância de integrar as TDICs ao ensino de uma segunda língua, de modo a proporcionar aos discentes experiências de aprendizagem significativas, mesmo em contextos adversos. A pandemia de COVID-19 ressaltou, além da necessidade dessa integração, a importância de desenvolver habilidades adaptativas e resilientes nas práticas educativas. Ainda que o ensino tenha ocorrido de forma remota, com o uso de plataformas digitais como o *Google Meet*, os docentes mantiveram a organização de horários e disciplinas, assegurando a continuidade das atividades pedagógicas.

Esse contexto evidencia o processo de reinvenção docente diante das novas exigências educacionais, confirmando que a globalização e os avanços tecnológicos

¹ Do inglês, COVID significa Corona Virus Disease, ou seja, doença do Coronavírus e 19 que se refere ao ano de 2019, em que a doença foi primeiramente identificada em Wuhan, China.

já vinham transformando o cenário educacional ao ampliar o acesso à informação e ao conhecimento (Oliveira *et al.*, 2020; Cavalcante, 2011).

Diante desse cenário desafiador, emergiu o interesse pela pesquisa, considerando que o trabalho docente não pode se afastar do uso das TDICs. Embora tais tecnologias já fossem empregadas anteriormente, observa-se, conforme Cani *et al.* (2020, p. 24), que “[...] os profissionais da educação se depararam com a obrigatoriedade de se adaptarem, de modo radical, a esses recursos. A realidade exigiu habilidades antes não obrigatórias”. Assim, a pandemia de COVID-19 impôs aos docentes uma adaptação estratégica ao novo contexto educacional, demandando competências até então não essenciais.

Com efeito, novas propostas educativas têm sido implementadas com o propósito de desenvolver nos discentes a capacidade de resolver problemas significativos e realizar projetos, assumindo uma postura participativa e colaborativa na construção do próprio conhecimento. De acordo com Farias (2016, p. 19), as metodologias ativas devem “[...] aproximar o discente de desafios e problemas que mobilizem seu poder cognitivo para o enfrentamento de situações reais, formando-o para o pensamento crítico, reflexivo e para um posicionamento ético na sociedade”.

Nessa direção, Berbel (2021, p. 29) afirma que “[...] as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender”. Tais práticas fundamentam-se na utilização de experiências reais ou simuladas, que visam criar condições favoráveis à resolução de desafios oriundos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos.

A opção pela metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI) decorre da necessidade de superar as dificuldades de engajamento dos estudantes no aprendizado da LI. A abordagem tradicional tende a manter os discentes como receptores passivos de informações, o que compromete a construção ativa do conhecimento (Freire, 1996). Nesse contexto, as metodologias ativas, como a SAI, revelam-se estratégias eficazes, uma vez que “[...] o aluno chega à escola hoje com conhecimentos tecnológicos já adquiridos e cabe à escola aprofundar esses saberes e consolidar novas práticas” (Bottentuit Junior; Carvalho, 2007, p. 614).

A experiência docente na rede municipal de Florianópolis (2007–2011) possibilitou um contato mais direto com os desafios enfrentados pelos estudantes no aprendizado de uma segunda língua, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante esse período, observou-se que muitos estudantes apresentavam desmotivação em relação ao aprendizado do idioma, principalmente pela ausência de vínculo entre o conteúdo ensinado e suas realidades cotidianas. Essa constatação inicial motivou a busca por alternativas capazes de tornar o processo de ensino mais envolvente e significativo.

Desde 2014, há atuação docente na rede pública estadual do Maranhão. A partir de 2018, essa experiência estendeu-se às escolas de tempo integral, o que ampliou a compreensão sobre as demandas do Ensino Médio e reforçou a necessidade de metodologias que valorizem o protagonismo discente. A convivência com os estudantes e a observação de suas rotinas revelaram o potencial das metodologias ativas, como a SAI, para favorecer a participação e a autonomia no processo de aprendizagem.

Durante o período de ensino remoto decorrente da pandemia, os desafios tornaram-se mais intensos. A ausência do contato presencial e a desigualdade no domínio das tecnologias demandaram rápida adaptação das práticas pedagógicas. Ferramentas digitais como *Google Meet*, *Zoom*, *Google Classroom*, videoaulas e *podcasts* mostraram-se essenciais para assegurar a continuidade do processo educativo. Essa experiência consolidou a compreensão de que o uso pedagógico das tecnologias constitui alternativa viável para promover o engajamento e a autonomia dos estudantes, mesmo em cenários adversos.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo relaciona-se igualmente à presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. Conforme Palfrey e Gasser (2011), os discentes contemporâneos, caracterizados como nativos digitais, interagem com informações de maneira dinâmica, por meio de múltiplos dispositivos e plataformas tecnológicas.

Destarte, a metodologia da SAI oferece a possibilidade de integrar recursos compatíveis com essa realidade digital. O alinhamento entre as ferramentas educacionais e os hábitos tecnológicos dos estudantes favorece o aprendizado e torna a experiência mais significativa e motivadora.

Outro aspecto relevante para a escolha deste tema reside no potencial da metodologia da SAI para o desenvolvimento da autonomia discente. Estudos como o de Bergmann e Sams (2018) evidenciam que o modelo tradicional de ensino restringe o estímulo a habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aprendizagem autônoma.

Ao possibilitar que os discentes tenham acesso aos conteúdos previamente organizados em ambiente domiciliar, a metodologia fomenta uma postura mais ativa no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, “[...] os alunos precisam aceitar a responsabilidade pela própria aprendizagem; o ônus da aprendizagem mudou de mãos, e isso precisava mudar” (Bergmann; Sams, 2018, p. 32).

O desenvolvimento desta pesquisa alinha-se igualmente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe metodologias centradas no estudante e orientadas para a ação. O documento destaca que cabe ao professor “[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário” (Brasil, 2018, p. 17).

Ao enfatizar a centralidade do estudante no processo de aprendizagem, a BNCC aponta a necessidade de metodologias inovadoras que promovam protagonismo e participação ativa em sala de aula (Brasil, 2018). Nesse contexto, torna-se imprescindível refletir sobre a formação continuada dos professores de LI, uma vez que a efetivação dessas práticas requer preparo docente adequado para atender às demandas do Novo Ensino Médio e à incorporação das TDICs.

Compreende-se que a consolidação de metodologias como a SAI demanda não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também uma postura crítica e reflexiva construída em processos formativos contínuos. De acordo com Pimenta e Lima (2012), a prática educativa deve ser acompanhada de espaços de reflexão que favoreçam o desenvolvimento profissional e a consciência crítica do educador. Assim, investir na formação docente é assegurar que as inovações pedagógicas não se limitem a mudanças superficiais, mas se concretizem como práticas transformadoras que respondam às demandas de uma sociedade globalizada e digital.

Dessa forma, a metodologia da SAI configura-se como um caminho viável para articular inovação tecnológica e protagonismo discente. Tal proposta atende a essa necessidade ao promover uma prática educativa participativa, inclusiva e voltada ao desenvolvimento da autonomia estudantil. Busca-se, assim, não apenas aprimorar o ensino de LI, mas também contribuir para a transformação das práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Palfrey e Gasser (2011) argumentam que, diante das transformações impostas pela era digital, torna-se imprescindível revisar os paradigmas educacionais tradicionais e adotar práticas pedagógicas que transcendam a sala de aula

convencional. Os métodos de ensino centrados na transmissão passiva do conhecimento mostram-se insuficientes para atender às demandas de estudantes que cresceram em um contexto permeado pela tecnologia.

A BNCC enfatiza que compete ao professor selecionar e aplicar metodologias didático-pedagógicas diversificadas, adaptando-se às necessidades específicas dos discentes e às suas realidades socioculturais (Brasil, 2018). Essa diretriz reforça a relevância de uma abordagem educacional que considere a diversidade de contextos e perfis estudantis, exigindo do educador flexibilidade e sensibilidade para ajustar suas práticas de ensino às múltiplas realidades presentes no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Cani *et al.* (2020) destacam que, no cenário pós-pandemia, as ferramentas digitais tornaram-se aliadas indispensáveis à promoção de uma aprendizagem ativa, ampliando a autonomia discente. Os estudantes, enquanto sujeitos de um mundo tecnologicamente mediado, devem reconhecer a crescente importância da LI. Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 5) reforça essa concepção ao afirmar que “[...] num mundo globalizado, o inglês está intimamente presente no cotidiano dos jovens: na publicidade, nos programas de entretenimento e, principalmente, nas novas tecnologias[...]”, evidenciando a necessidade de que o ambiente escolar desperte o interesse pela aprendizagem do idioma.

Os discentes, habituados a acessar informações de modo rápido e interativo, demandam metodologias que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo no processo de aprendizagem. Assim, torna-se essencial criar ambientes que promovam a colaboração, a experimentação e o uso pedagógico das tecnologias digitais. Tais práticas tornam a aprendizagem mais dinâmica, significativa e coerente com a realidade digital contemporânea. Ao incorporar as orientações da BNCC e explorar o potencial das TDICs, é possível desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes, capazes de atender às demandas linguísticas e às competências digitais dos estudantes atuais (Brasil, 2018).

Desse modo, a aplicação da metodologia ativa de SAI – *Flipped Classroom* – permite que os discentes utilizam tecnologias, como podcasts, para estudar em casa o conteúdo indicado, adquirindo assim um conhecimento prévio antes dos encontros presenciais. Esse modelo torna a prática pedagógica mais dinâmica e interativa, permitindo que o tempo em sala seja dedicado ao esclarecimento de dúvidas e à realização de atividades colaborativas e práticas.

Conforme Bergmann e Sams (2018), o conceito de SAI consiste em inverter a

lógica tradicional da sala de aula, posto que o estudo do conteúdo ocorre em casa, e o espaço presencial é utilizado para a interação e a prática colaborativa. Corroborando essa ideia, Talbert (2019) pontua que a aprendizagem invertida não se trata apenas de ensinar o conteúdo, mas também competências e habilidades de aprendizagem de forma crítica e significativa.

À vista disso, utilizamos tecnologias digitais para o fortalecimento do ensino de LI, com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes. Isso pode ser alcançado por meio de ferramentas digitais, como *podcasts*, que oferecem recursos inovadores e interativos para o aprendizado.

Nos últimos anos, diversos trabalhos têm proposto a utilização desse meio digital no ensino de idiomas, entre os quais destacamos o estudo de Moura e Carvalho (2006), que implementaram o projeto *Correspondance Scolaire* no ensino de Francês como Língua Estrangeira (LE), integrando gravações de áudio, tradução e produção colaborativa de textos, o que promoveu o desenvolvimento de competências comunicativas e o aprendizado de forma contextualizada e motivadora.

Além disso, Bottentuit e Coutinho (2007) ressaltam o potencial da ferramenta para ampliar o acesso a materiais didáticos e oferecer maior flexibilidade no aprendizado, tornando-os ferramentas valiosas para o ensino de línguas ao melhorar as habilidades de escuta e o engajamento dos discentes. Esses estudos reforçam a eficácia dessa ferramenta como recurso pedagógico inovador, que alia tecnologia e interação no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda é necessário reconhecer que a implementação da SAI com o uso desse mecanismo não depende apenas da ação docente, assim como do apoio da gestão escolar e do alinhamento às políticas públicas que orientam o Ensino Médio. A BNCC (Brasil, 2017; 2018) e a Lei nº 13.415/2017² estabelecem diretrizes para uma formação integral e centrada no protagonismo discente, o que requer práticas institucionais que garantam condições de aplicação das metodologias ativas e das TDICs. A proposta aqui apresentada pode contribuir não apenas para o ensino de LI no CEM Estefânia Rosa da Silva, bem como servir como referência replicável em rede, fortalecendo a gestão pedagógica e a qualidade social da educação básica.

² A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como reforma do Ensino Médio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Entre suas principais mudanças estão a introdução dos itinerários formativos, o aumento progressivo da carga horária mínima, a obrigatoriedade da oferta de Língua Inglesa a partir do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, além da adequação do currículo às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar dos avanços normativos e metodológicos, ainda persistem déficits significativos no ensino de LI no Ensino Médio público, sobretudo no que tange ao engajamento dos estudantes e à adoção de práticas pedagógicas inovadoras: lacunas que esta pesquisa busca enfrentar.

Com isso em mente, a pesquisa será desenvolvida no Centro Educa Mais (CEM) Estefânia Rosa Silva, localizada no Bairro Turu, em São Luís - MA. No intuito de buscarmos respostas à nossa pesquisa, levantamos o seguinte questionamento norteador: O professor pode fazer uso de ferramentas digitais, tal qual um *podcast*, para otimizar o ensino de língua inglesa através da implementação da metodologia da sala de aula invertida no 1º ano do Ensino Médio? E, por conseguinte, solicitamos os demais questionamentos:

- a) As concepções de língua(gem) estão atreladas às práticas pedagógicas dos professores de LI?
- b) As metodologias ativas – sala de aula invertida - podem exercer um papel significativo no processo de ensino de LI à luz das teorias da aprendizagem?
- c) Os docentes de LI do CEM Estefânia Rosa Silva utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula?
- d) A elaboração de uma sequência didática com base na metodologia da sala de aula invertida com o auxílio *podcasts* poderá contribuir com o trabalho dos docentes de LI no CEM Estefânia Rosa da Silva?

Assim, com base nos questionamentos expostos acima, formulamos o objetivo geral da pesquisa: Analisar o uso da Sala de Aula Invertida utilizando *podcasts* como ferramenta de ensino no 1º ano do Ensino Médio no CEM Estefânia Rosa Silva, em São Luís/MA, visando à elaboração de uma sequência didática com orientações que possam direcionar o trabalho docente. E, como objetivos específicos, temos:

- a) Averiguar até que ponto as concepções de língua(gem) estão atreladas às práticas pedagógicas dos professores de LI;
- b) Examinar o papel das metodologias ativas, como a sala de aula invertida, no processo de ensino de LI à luz das teorias de aprendizagem;
- c) Verificar o uso das TDICs pelos docentes de LI do CEM Estefânia Rosa da Silva;
- d) Elaborar uma sequência didática com base na metodologia da SAI com o auxílio da ferramenta para apoiar o trabalho dos docentes de LI dessa instituição.

Para o alcance dos objetivos, a pesquisa foi desenvolvida pelos princípios qualitativos de investigação, de natureza do tipo aplicada, fundamentada em pressuposições da intervenção pedagógica. Os sujeitos foram uma professora de LI da turma de 1^a série do Ensino Médio do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva e os alunos da turma 100 da referida escola. Os instrumentos de geração de dados foram: observação, questionários, entrevistas e análise documental.

Com vista a responder aos questionamentos levantados e alcançar os objetivos propostos, buscou-se a fundamentação teórica em diversas fontes bibliográficas: Bergmann e Sams (2018), que introduziram o conceito de SAI; Cavalcante (2011), que contribui para a compreensão do ensino de línguas no Brasil sob a perspectiva discursiva e crítica; Cani *et al.* (2020), que abordam o papel das tecnologias digitais no ensino pós-pandemia; Crestani *et al.* (2019), que discutem o uso desse meio como ferramenta de ensino e aprendizagem, com foco na democratização do conhecimento; Bottentuit Junior e Coutinho (2007), que exploram o potencial do meio como recurso educacionais inovadores; além da BNCC (2018), que orienta a aplicação de metodologias ativas no contexto educacional brasileiro, entre outras referências. A organização da escrita desta dissertação está disposta da seguinte forma:

Na **Seção 1 – Introdução**, apresenta-se o tema central da investigação, delimitando o objeto de estudo e situando os pressupostos teóricos que sustentam a proposta. Expõem-se a justificativa, os objetivos (geral e específicos), bem como a contextualização do problema investigado, destacando a relevância de metodologias ativas para o ensino de LI e a pertinência do uso das tecnologias digitais, em especial dos podcasts, como estratégia de inovação pedagógica.

A **Seção 2 – A Comunicação Humana ao Longo do Tempo** discute a evolução histórica dos processos comunicativos, desde a oralidade primitiva até a consolidação das linguagens digitais. Nessa parte, enfatiza-se a concepção de língua(gem) como prática social e como elemento constitutivo das relações humanas, culminando na análise do discurso em ambientes digitais e nas implicações dessa trajetória para a educação contemporânea.

Na **Seção 3 – Um Panorama do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**, realiza-se um resgate histórico e documental sobre o ensino de LI no país, evidenciando os métodos e abordagens que marcaram diferentes períodos, tal como as transformações decorrentes das políticas públicas educacionais. Discutem-se os fundamentos das metodologias ativas, com destaque para a SAI, articulando tais

reflexões ao potencial pedagógico dos *podcasts* como recurso para o ensino-aprendizagem de LI em contextos atuais.

Já **Seção 4 – Sala de Aula Invertida por meio de Podcasts para o Ensino da Língua Inglesa no Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva** descreve o caminho investigativo percorrido, contemplando a caracterização do campo da pesquisa, a definição dos colaboradores, os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados, bem como os procedimentos de interpretação. Além desses elementos, apresenta-se o produto educacional construído a partir da experiência de intervenção pedagógica: uma sequência didática elaborada para o ensino de Inglês por meio da SAI com *podcasts*. Ainda na seção 4, encontram-se a sistematização e a interpretação dos dados obtidos durante a investigação, em diálogo com o referencial teórico que sustenta o estudo. Essa análise permite evidenciar as contribuições da proposta pedagógica, apontando como o uso da plataforma, associado à SAI, potencializa o engajamento discente, o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem significativa da LI.

Por fim, a **Seção 5 – Considerações Finais** apresenta a síntese dos principais achados da pesquisa, ressaltando as contribuições do estudo para a prática pedagógica no 1º ano do Ensino Médio, reconhecendo suas limitações e apontando perspectivas para novas investigações que possam aprofundar o debate acerca do ensino de LI mediado por metodologias ativas e tecnologias digitais.

Dessa forma, ressalta-se que o produto educacional elaborado no âmbito desta pesquisa foi concebido almejando constituir-se como modelo replicável em outras instituições públicas de ensino, fortalecendo a gestão pedagógica em rede e ampliando as possibilidades de inovação metodológica no ensino de LI.

2. A COMUNICAÇÃO HUMANA AO LONGO DO TEMPO

A comunicação humana constitui elemento estruturante das sociedades, exercendo papel central na transmissão de informações, valores e saberes entre indivíduos e gerações. Historicamente, os modos e meios comunicativos evoluíram em sintonia com as transformações tecnológicas, econômicas e culturais, influenciando a configuração das estruturas sociais e a formação de identidades, tanto coletivas quanto individuais.

Conforme Barros (2021), a trajetória da comunicação humana é marcada por transformações que impactaram as interações interpessoais e os valores sociais. A necessidade de compartilhar experiências, coordenar ações e disseminar informações impulsionou o surgimento de formas comunicativas adaptadas às demandas de cada período histórico.

Tal fenômeno mostra-se essencial para a coesão social, uma vez que viabiliza o estabelecimento de vínculos e o intercâmbio de saberes, inclusive em contextos sociais primários. Conforme Fiske (2018, p. 13), “[...] a comunicação é central para a vida da nossa cultura: sem ela, toda e qualquer cultura morrerá. Consequentemente, o estudo da comunicação implica o estudo da cultura na qual ela se integra.”

Assim, a comunicação configura-se como um processo dinâmico e contínuo, responsável por sucessivos ciclos de inovação, nos quais cada geração aprimora suas formas de expressão em resposta às exigências de sobrevivência, convivência e organização coletiva.

A evolução dos meios comunicativos reflete as demandas e o espírito de cada época histórica. As sociedades antigas, inicialmente dependentes de métodos diretos de expressão, evoluíram para formas mais complexas, como a oralidade e, posteriormente, os registros duradouros, a exemplo da escrita e das representações visuais.

A comunicação sempre se ajustou às condições tecnológicas, econômicas e culturais, permitindo a expansão do conhecimento, das redes sociais e das identidades culturais. Para Lévy (1999), o conhecimento atual não depende da autonomia dos textos, mas da interconexão entre mensagens. A escrita estruturou saberes, consolidou crenças e formou identidades, atendendo à necessidade de organizar e compartilhar informações em contextos cada vez mais complexos.

Com o advento do ciberespaço, instaurou-se uma nova configuração

comunicativa, caracterizada pela interconexão global e pela circulação descentralizada de informações. Nesse ambiente, segundo Lévy (1999, p. 17), “[...] cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”, o que evidencia o papel ativo dos sujeitos na construção de uma cultura digital colaborativa e crítica.

Da mesma forma, além de responder a necessidades imediatas - como a sobrevivência e a curiosidade humana -, a comunicação exerce um papel fundamental na formação do imaginário coletivo e na transmissão de valores culturais. É por meio dela que narrativas se consolidam em diferentes formas de expressão, vide mitos, crenças religiosas, correntes filosóficas e produções científicas, servindo de base para a interpretação compartilhada da realidade e para a legitimação de sistemas de poder. Nesse processo, ela também atua como elemento estruturante de ideologias e identidades, tanto individuais quanto sociais, em constante diálogo com o contexto histórico e cultural no qual se insere.

Com a escrita e, mais tarde, com os meios de comunicação em massa e digitais, surgiram novos paradigmas de estruturação e alcance da informação. Essas tecnologias ampliaram a difusão de narrativas e ideias, moldando valores e conhecimentos de forma mais abrangente. Para Sibilia (2016), os meios técnicos são resultado de processos históricos complexos, influenciados por fatores socioculturais, políticos e econômicos.

A invenção da imprensa democratizou o acesso à informação, antes restrito a elites, e permitiu o surgimento de esferas públicas mais amplas. Habermas (2003) argumenta que esse avanço facilitou o debate social e a formação de uma sociedade mais crítica e informada. A criação de uma esfera pública ativa tornou-se um marco das sociedades modernas, com a comunicação desempenhando papel essencial na construção de uma opinião pública consciente e na promoção da participação cívica.

2.1. A EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO HUMANA: DOS PRIMÓRDIOS À ERA DIGITAL

A comunicação constitui, simultaneamente, um processo de troca de informações e de construção de sentidos e vínculos sociais. Compreender sua evolução é fundamental para perceber como as transformações tecnológicas influenciam as formas de interação humana. Desde os primeiros registros visuais e

orais até os sistemas digitais, a história da comunicação expressa o impulso humano de compartilhar experiências e interpretar o mundo (Fiske, 2018).

Nas sociedades primitivas, a comunicação manifestava-se por meio de gestos, imagens e sons, desempenhando função essencial na organização e sobrevivência coletiva. As pinturas rupestres, encontradas em diversas regiões do mundo, registravam o cotidiano e as crenças espirituais, permitindo a transmissão intergeracional de conhecimentos (Gombrich, 2016). Segundo Jackson (2020), essa fase evidencia a capacidade humana de criar meios simbólicos de expressão e difusão de saberes. Os sinais, gestos e sons rudimentares evoluíram gradualmente até originarem formas estruturadas de linguagem falada.

A consolidação da linguagem oral marcou sua ascensão como principal instrumento de mediação social. De acordo com Saussure (2006, p. 17), a língua constitui “[...] um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade”. Nessa perspectiva, a linguagem não apenas viabilizou a transmissão de informações, mas também organizou a vida coletiva, instituindo padrões de interação que moldaram as culturas.

A concepção de linguagem ultrapassa a visão reducionista que a define como simples sistema de signos arbitrários ou estrutura formal dissociada de seus usos sociais. A linguagem configura-se como espaço de interação em que se expressam relações de poder, disputas de sentidos e processos de construção identitária. Compreendê-la como prática social implica reconhecer que, por meio dela, os sujeitos não apenas comunicam informações, mas também se posicionam e se identificam no mundo. Como afirma Cavalcante (2011, p. 50):

[...] a linguagem será compreendida como um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade. Nesse enfoque adotado pela Análise do Discurso, temos como básica e central a noção da linguagem como não-transparente, pois os sentidos não estão na linguagem (não estão lá), mas, são produzidos a partir dos gestos de interpretação de cada sujeito, de acordo com sua formação discursiva, que, por sua vez, está relacionada à sua formação ideológica (Cavalcante, 2011, p 50).

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1994, p. 34) afirma que “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Essa concepção evidencia que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas o próprio fundamento do desenvolvimento cognitivo e das funções psicológicas superiores. A evolução da comunicação, portanto, acompanha e impulsiona o processo de

humanização e de construção do conhecimento.

O círculo de Bakhtin também amplia essa compreensão ao destacar que a linguagem é, por natureza, dialógica. Nessa perspectiva, Faraco (2009) observa que todo enunciado carrega marcas de valores e se constitui sempre em resposta a outros discursos, o que reforça que não existe neutralidade no ato de dizer. Desse modo, a comunicação humana revela-se indissociável da interação social, pois está constantemente atravessada pela presença do outro e pela dimensão histórica em que se insere.

Entendemos que a escrita constituiu um marco essencial para o avanço das civilizações, na medida em que possibilitou registrar de forma permanente a experiência humana e organizar a transmissão do conhecimento. Nas primeiras sociedades, como a mesopotâmica e a egípcia, a inscrição em suportes materiais permitiu consolidar leis, mitos e saberes, favorecendo uma memória cultural mais estável e menos dependente da oralidade. Por conseguinte, pode-se compreender a escrita não apenas como um recurso técnico de registro, mas como uma materialização simbólica que prolonga e dá nova dimensão à linguagem no tempo.

Na mesma linha histórico-cultural, Vygotsky (1994, p. 118) ressalta que o domínio da escrita exige uma forma de abstração que reorganiza o pensamento, pois “(...) a escrita é fala sem interlocutor”, exigindo do sujeito maior consciência do próprio processo cognitivo. De tal modo, a invenção da escrita não apenas transformou a administração e a religião, bem como instaurou novas formas de refletir sobre o mundo, configurando-se como um salto no processo de humanização.

O advento da imprensa no século XV intensificou ainda mais esse processo ao democratizar o acesso à palavra escrita e viabilizar a reprodução em massa de textos. Essa revolução tecnológica ampliou a circulação de ideias, fortaleceu a ciência moderna e impulsionou movimentos de renovação cultural, como a Reforma Protestante e o Renascimento. Vygotsky (2002, p. 94) observa que as ferramentas culturais, quando difundidas socialmente, “[...] reorganizam não apenas a atividade externa, mas também os processos internos de pensamento”, o que explica a profunda transformação cognitiva promovida pela leitura individual.

Sob essa égide, a imprensa não apenas disseminou informações, mas consolidou um novo modo de pensar, associado à análise e à introspecção. McLuhan (1969) denominou esse período de “Galáxia de Gutenberg”, em referência à centralidade da leitura silenciosa e reflexiva.

Do ponto de vista bakhtiniano, a multiplicação dos textos escritos reforçou a natureza dialógica da linguagem, pois cada obra publicada passa a responder a outras, num processo contínuo de circulação discursiva. Como explica Faraco (2009, p. 33), “todo dizer é sempre atravessado por valores e orientado pelo diálogo com outros dizeres”, de modo que a imprensa ampliou exponencialmente a rede de vozes em interação, favorecendo tanto a crítica quanto a construção de novos horizontes culturais.

A popularização dos livros impulsionou a educação formal, sobretudo no Ocidente. O acesso facilitado ao conhecimento reduziu a dependência da oralidade e favoreceu a colaboração científica. Eisenstein (2011) destaca que o registro escrito permitiu que descobertas fossem compartilhadas e aprimoradas, promovendo o avanço do pensamento crítico. A imprensa também contribuiu para o surgimento da esfera pública, onde indivíduos passaram a discutir temas sociais e políticos. Habermas (2003) destaca a criação da esfera pública burguesa, a qual possibilitou a difusão de ideias como liberdade e igualdade, influenciando movimentos históricos, como a Revolução Francesa.

Com o aumento do acesso à informação, a imprensa transformou a percepção de mundo e possibilitou novas formas de pertencimento coletivo. Anderson (2008) propôs o conceito de “comunidade imaginada”, em que leitores de diferentes regiões, mesmo sem se conhecerem pessoalmente, sentiam-se conectados por um entendimento comum, fortalecendo identidades nacionais e laços culturais. Essa experiência de leitura compartilhada criou a base simbólica para a formação de comunidades mais amplas e complexas, articulando cultura, política e sociedade.

No final do século XX, ocorreu uma verdadeira revolução tecnológica que deu origem à denominada sociedade em rede (Castells, 2018), caracterizada pela comunicação instantânea, global e interconectada. A digitalização descentralizou os fluxos informacionais e possibilitou que qualquer indivíduo atuasse, simultaneamente, como produtor e consumidor de conteúdo, fenômeno que transformou as relações sociais, culturais e econômicas em escala planetária. Nessa perspectiva, a lógica de pertencimento apontada por Anderson (2008) ampliou-se para além das fronteiras nacionais, configurando redes transnacionais de interação.

Nesse novo contexto, Jenkins (2018) descreve a cultura da convergência, na qual mídias tradicionais e digitais se entrelaçam, promovendo práticas de participação ativa e colaborativa.

Em lugar de espectadores passivos, os usuários passam a atuar como coautores de narrativas coletivas, configurando uma cultura participativa e interativa. Essa dinâmica fundamenta-se no conceito de inteligência coletiva, segundo o qual o conhecimento circula de forma colaborativa e distribuída, baseando-se na premissa de que cada indivíduo detém uma parcela de saber passível de ser compartilhada. Todavia, torna-se indispensável o desenvolvimento de um olhar crítico frente ao excesso de informações, sobretudo diante dos riscos de manipulação e desinformação.

Nessa mesma direção, Recuero (2020) destaca o papel das redes sociais na disseminação de desinformação e *fake news*, enfatizando a urgência de práticas de letramento digital que capacitem os cidadãos a filtrar, interpretar e validar informações. Nesse contexto, a educação assume papel central, pois novas tecnologias — como podcasts, ambientes virtuais e plataformas interativas — ampliam as possibilidades pedagógicas, alinhando-se ao perfil comunicativo das novas gerações. Para Lévy (1999), a incorporação de tais recursos pode tornar a aprendizagem mais participativa e eficaz, ao conectar a construção do conhecimento às práticas colaborativas que caracterizam a cultura digital.

Assim, revisitar a história da comunicação — do manuscrito à era digital — possibilita compreender que cada revolução comunicativa expandiu as formas de interação social. A contemporaneidade caracteriza-se por uma comunicação cada vez mais horizontal, colaborativa e participativa, o que demanda não apenas novas práticas culturais, mas também um uso crítico, ético e consciente das tecnologias.

2.2. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM): DA FALA AO DISCURSO

A compreensão da língua(gem) desenvolve-se de modo indissociável da própria evolução da comunicação humana. Trata-se da essência por meio da qual os sujeitos interagem, constroem sentidos e organizam suas realidades sociais e culturais. Ademais, a língua(gem) constitui um instrumento de transmissão de informações, desempenhando papel dinâmico e multifacetado, ao possibilitar que os seres humanos modem — e sejam moldados por — seus contextos socioculturais. Conforme Fiske (2018), a linguagem é, antes de tudo, um fenômeno social que ultrapassa a mera codificação e decodificação de mensagens, configurando-se como meio de construção de identidades, culturas e relações de poder.

De tal forma, nos primórdios da comunicação humana, a fala surgiu como a primeira forma estruturada de linguagem, consolidando seu papel nas sociedades. A linguagem, como apontado por Bakhtin (2011), revela-se profundamente dialógica, pois é forjada nas interações entre as pessoas. De tal modo, a oralidade não apenas facilitava a comunicação direta, mas também cumpria uma função essencial de coesão social, permitindo a transmissão de conhecimentos, tradições e crenças de uma geração para outra. Como sintetiza o autor, “A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (Bakhtin, 2011, p. 346).

Essa perspectiva é igualmente defendida por Jackson (2020), ao afirmar que a fala funciona tanto como um mecanismo de interação quanto como meio de preservação da memória coletiva das comunidades. No entanto, sua natureza efêmera limitava a capacidade de retenção das informações ao longo do tempo, o que evidenciou a necessidade de formas mais duradouras de registrar e compartilhar o conhecimento produzido pela humanidade.

A limitação da fala em preservar informações ao longo do tempo, destacada por Jackson (2020), evidencia a necessidade de formas mais permanentes de registro e difusão do conhecimento humano. Nesse contexto, o surgimento da escrita representou uma revolução na linguagem, ao possibilitar a superação das barreiras impostas pela efemeridade da oralidade.

Segundo Lévy (1999), a escrita transformou a linguagem em um sistema simbólico altamente estruturado, capaz de transcender as limitações do tempo e do espaço. Diferentemente da oralidade, que depende do contexto imediato e da presença dos interlocutores, a escrita possibilitou a formalização do pensamento, inaugurando uma nova forma de relação entre o indivíduo e o conhecimento. Esse avanço favoreceu uma reflexão mais profunda e sistematizada sobre o mundo, viabilizando o desenvolvimento das ciências, da filosofia e de outras áreas do saber.

Ao longo desse percurso histórico, observa-se que a língua(gem) não apenas acompanha as transformações sociais, mas também atua na formação dos sujeitos que dela participam. O espaço escolar, nesse sentido, assume papel fundamental, por ser o ambiente em que os estudantes entram em contato com diversas práticas discursivas que lhes possibilitam compreender-se como participantes ativos da vida social. Como destaca Cavalcante (2011, p. 59), “[...] o sujeito, ao mesmo tempo em que fala, é falado no e pelo discurso”, evidenciando que a constituição subjetiva ocorre

nas tramas discursivas e que a linguagem é constitutiva da experiência formativa.

Faraco (2009) propõe uma abordagem segundo a qual a comunicabilidade deve ser analisada sob a ótica dos discursos e enunciados. A expressão humana é individual, mas se concretiza na interação mútua, considerando múltiplas circunstâncias, necessidades e especificidades de personalidade e objetivos. Dessa forma, torna-se essencial reconhecer os distintos gêneros discursivos, nos quais a dinâmica de mudança, troca e interatividade desempenha papel central na construção do sentido.

A consolidação da escrita originou um fenômeno mais complexo: o discurso. De acordo com Bakhtin (2011), o discurso constitui uma manifestação da linguagem que incorpora intencionalidades, atuando como instrumento de organização da realidade. Por meio dele, os indivíduos comunicam ideias, valores e posições sociais, configurando-se como ferramenta de poder e influência. Essa intersecção entre comunicabilidade e discurso evidencia a relevância da análise das formas de expressão na construção de significados e relações sociais.

O ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes dum ou doutra esfera da atividade humana (Faraco, 2009, p. 126).

Foucault (2008, p. 54) afirma que “[...] o discurso não é apenas uma forma de expressão, mas uma prática que constitui e regula o próprio campo do possível, moldando as formas de pensamento, de ação e de poder”. Dessa forma, o discurso configura-se como instrumento de poder que influencia percepções e comportamentos, desempenhando papel essencial na dinâmica social e na produção de verdades. Assim, compreender esse fenômeno requer reconhecer sua natureza reguladora e constitutiva, atuante na formação das relações de poder e na constituição dos sujeitos sociais.

Conforme Jenkins (2018), o ambiente digital promove uma interatividade inédita, na qual os consumidores de conteúdo assumem igualmente o papel de produtores, instaurando uma dinâmica colaborativa e participativa.

Essa transformação reforça a dissolução das fronteiras entre autores e leitores, produtores e espectadores, constituindo um circuito comunicativo no qual cada participante contribui para sustentar as interações coletivas.

Sob essa ótica, o advento das tecnologias digitais transformou novamente o discurso, adaptando-o às novas formas de interação mediadas pela internet. As plataformas digitais ampliaram seu alcance e democratizaram sua produção, circulação e descentralização, exigindo dos interlocutores uma postura crítica e reflexiva quanto à veracidade e à qualidade das informações que circulam nas redes sociais (Recuero, 2020).

Desse modo, a trajetória da língua(gem), das primeiras formas de fala ao discurso digital contemporâneo, reflete um processo contínuo de adaptação e transformação. A linguagem molda-se às necessidades e contextos de cada época, configurando-se como construção coletiva profundamente enraizada nos aspectos sociais e culturais das interações humanas. Da oralidade primária aos discursos digitais contemporâneos, a língua(gem) confirma-se como instrumento essencial para a coesão social, a construção de identidades e o fortalecimento de uma sociedade global cada vez mais interconectada.

Considerar a centralidade da língua(gem) implica reconhecer o papel dos gêneros discursivos e dos enunciados como elementos importantes da educação linguística. Todo enunciado é produzido em situações concretas de interação e carrega marcas sociais e ideológicas. Nesse mesmo horizonte, Cavalcante (2011) ressalta que os gêneros não são apenas formas de organização textual, mas condições que estruturam a produção do discurso. Por conseguinte, ensinar uma língua vai além da transmissão de regras gramaticais: significa possibilitar que os estudantes compreendam e produzam enunciados em diferentes gêneros, apropriando-se de práticas discursivas relevantes para sua inserção social.

3. UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

A trajetória do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil é permeada por transformações sociais, políticas e culturais que moldaram sua estrutura ao longo do tempo. Desde a chegada da família real em 1808 até as reformas educacionais contemporâneas, o ensino de idiomas tem se ajustado às demandas culturais, econômicas e regionais da sociedade (Manacorda, 2022).

Conforme Paraná (2005), o ensino de línguas ganhou impulso com a chegada da família real e consolidou-se com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, que oferecia cursos de Francês, Inglês e Alemão. Em 1855, a criação da Escola Secundária reforçou essa tendência, com o Italiano figurando como disciplina optativa até sua exclusão em 1870.

No início do século XX, o Francês, o Inglês e o Alemão coexistiam com o Latim e o Grego, línguas que, gradualmente, perderam relevância. Apesar da definição de cargas horárias, faltavam metodologias consistentes, e as línguas estrangeiras eram ensinadas de forma semelhante ao Latim, então considerado uma “língua morta” (Magalhães; Dias, 1988).

A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, durante o governo Vargas, constituiu marco relevante para a organização do ensino brasileiro. Segundo Saviani (2008), esse movimento integrou o processo de centralização e modernização do Estado, conferindo ao governo maior poder de regulamentação sobre a educação. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras também foi impactado: o Inglês e o Francês tornaram-se disciplinas obrigatórias no currículo do ensino secundário, enquanto o Alemão adquiriu caráter facultativo. Ademais, ampliaram-se os cursos profissionalizantes, em tentativa de alinhar a escola às demandas do projeto de desenvolvimento nacional do Estado Novo.

A chamada Reforma Capanema, de 1942, consolidou ainda mais esse processo ao redefinir a estrutura do ensino secundário. Como explica Saviani (2008), essa reforma não apenas fortaleceu a presença das línguas no currículo, como também instituiu uma divisão entre o curso clássico e o científico, além de organizar modalidades como o ensino comercial, industrial e agrícola. O Latim, o Inglês e o Francês tornaram-se obrigatórios no ginásio, reforçando a importância das línguas como instrumentos de cultura geral e formação intelectual.

Simultaneamente, a reforma expressava o ideal de disciplinamento e de

formação de uma elite dirigente, característica da educação no Estado Novo, cuja finalidade era articular o ensino às demandas políticas e econômicas do país.

Apesar de garantir espaço às línguas estrangeiras, a Reforma Capanema preservava um caráter elitista e excludente. Segundo Romanelli (2013), o acesso ao ensino secundário permanecia restrito, e o estudo de línguas mantinha-se vinculado a uma educação voltada a poucos, sobretudo às classes médias urbanas. Ademais, a obrigatoriedade do Latim — já desvinculado das práticas sociais — evidenciava a continuidade de um ensino baseado na tradição clássica, em descompasso com as demandas comunicativas e sociais do Brasil da época.

Nos anos seguintes, já no contexto de redemocratização e industrialização acelerada do país, tornou-se evidente a necessidade de reconfigurar o ensino para atender a um público escolar cada vez mais diversificado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 buscou responder a esse cenário, estabelecendo normas gerais para todo o sistema de ensino. Embora tenha mantido a obrigatoriedade das línguas estrangeiras, a lei reduziu a carga horária dedicada a elas, priorizando o Inglês em detrimento do Francês e do Latim, em grande medida pela influência geopolítica e cultural exercida pelos Estados Unidos durante a Guerra Fria (Menezes, 1998).

A LDB de 1961 também introduziu um caráter descentralizador, permitindo que cada estado definisse suas disciplinas obrigatórias e optativas. Se, por um lado, essa medida representa maior autonomia para os sistemas de ensino, por outro, resultou no enfraquecimento das línguas estrangeiras, que passaram a ocupar espaço cada vez menor nos currículos. Conforme Saviani (2008), tal movimento expressou a tendência de um ensino secundário voltado prioritariamente à profissionalização, relegando a segundo plano disciplinas de caráter formativo, como as línguas.

Na prática, o ensino de línguas na década de 1960 caracterizou-se por contradições: enquanto aumentava a demanda social pelo aprendizado do Inglês — impulsionada pela influência da mídia norte-americana e pela expansão das relações comerciais internacionais —, o espaço curricular destinado às línguas estrangeiras diminuía progressivamente.

De tal forma, consolidava-se uma defasagem entre a relevância social das línguas e sua efetiva presença no sistema escolar, problemática que repercutiria nas reformas posteriores e que permanece atual no debate educacional brasileiro.

Esse quadro agravou-se com a promulgação da Lei nº 5.692/71, responsável

por reorganizar o ensino de 1º e 2º graus durante o regime militar. Ao priorizar o caráter profissionalizante do ensino médio, a legislação reduziu ainda mais o espaço das disciplinas humanísticas — incluindo as línguas estrangeiras —, que se tornaram optativas em diversas instituições.

Como observa Saviani (2008), a prioridade foi formar mão de obra técnica para atender às demandas de industrialização do país, relegando a formação crítica e cultural a um segundo plano. Nesse período, muitas escolas passaram a oferecer apenas o Inglês, com metodologias centradas na tradução e na memorização, o que limitava a aprendizagem a um viés instrumental, distante de um ensino voltado à comunicação efetiva.

Com a redemocratização do país, na década de 1980, e a mobilização de diferentes setores da sociedade civil, retomou-se o debate sobre a função social da escola. Nesse contexto, o ensino de línguas passou a ser compreendido como direito e necessidade para a inserção cidadã em um mundo globalizado. Desse processo emergiram as discussões que culminariam na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), caracterizada por concepção mais flexível e integradora. Essa lei determinou a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental, deixando às escolas a escolha da língua a ser ensinada de acordo com o contexto regional (Menezes, 1998).

Essa mudança representou um avanço, pois permitiu maior adequação às necessidades locais, mas também gerou desigualdades. Enquanto algumas regiões reforçaram o ensino de Inglês, em outras ainda persistem dificuldades estruturais, como falta de professores habilitados e escassez de materiais pedagógicos. Mesmo assim, a LDB/96 abriu caminho para uma concepção de ensino mais articulada, que buscava integrar o aprendizado de línguas às demais áreas do conhecimento e às demandas contemporâneas da sociedade brasileira.

Com o intuito de consolidar essa nova perspectiva, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que se estruturaram definitivamente em 1998 com os PCNs-LE (Línguas Estrangeiras). Esses documentos inovaram ao enfatizar o ensino contextualizado, interdisciplinar e orientado por competências, promovendo uma aprendizagem significativa e voltada para o uso social da língua (Brasil, 1998; Libâneo; Oliveira, 2003). Posteriormente, os PCN+ (2002) ampliaram essas diretrizes, reforçando a articulação entre escola e mundo do trabalho e reconhecendo o papel das novas tecnologias no processo educativo.

Nesse contexto, ganhou força o debate sobre a abordagem comunicativa, amplamente difundida no cenário internacional, que passou a conquistar espaço nas escolas brasileiras — ainda que de modo parcial e condicionado às realidades locais. A partir desse movimento, o ensino de línguas no Brasil adquiriu caráter mais plural, acompanhado pela demanda crescente por metodologias inovadoras capazes de dialogar com a globalização e com a revolução digital emergente no início do século XXI.

Nesse cenário, o domínio de uma língua estrangeira tornou-se essencial para a formação do indivíduo diante das transformações da sociedade contemporânea. Embora o Inglês não seja oficialmente reconhecido como segunda língua no Brasil, documentos como a BNCC, os PCNs e a LDB reforçam sua importância a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Campos, 2023).

Muitas escolas, no entanto, vão além dessas diretrizes, iniciando o ensino do Inglês na Educação Infantil e adotando sistemas bilíngues que integram o idioma às disciplinas da educação básica, oferecendo uma experiência mais imersiva.

Além do respaldo legal e curricular, é necessário compreender as diferentes abordagens metodológicas que marcaram o ensino de línguas no país. Durante décadas, o método da gramática-tradução dominou o cenário escolar, enfatizando a leitura e a tradução de textos clássicos, mas pouco favorecendo a oralidade. Posteriormente, o método direto e o áudio-lingual, influenciados pelo estruturalismo e pela linguística aplicada, buscaram suprir a necessidade de comunicação prática, com forte uso de repetição e memorização (Richards; Rodgers, 2001).

Com a emergência da abordagem comunicativa, a partir da década de 1970, passou-se a valorizar o uso real da língua em contextos autênticos. Essa mudança refletiu uma tendência global, na qual a língua estrangeira deveria ser ensinada como instrumento de interação social, e não apenas como objeto de análise formal (Larsen-Freeman, 2000).

No Brasil, entretanto, a implementação dessa abordagem foi desigual, pois muitas escolas careciam de recursos e formação docente adequada para sustentar práticas comunicativas consistentes.

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais assumiram um papel central no ensino de línguas. Plataformas de aprendizagem, aplicativos de interação linguística, ambientes virtuais e recursos multimodais, como vídeos e *podcasts*, permitem que o estudante tenha contato com a língua-alvo em situações diversificadas, superando os

limites do espaço escolar tradicional (Moran, 2015; Kenski, 2012). Essas inovações colocam em pauta a necessidade de alinhar o ensino de línguas ao perfil de alunos cada vez mais conectados e habituados a aprender em ambientes digitais, os chamados nativos digitais (Palfrey; Gasser, 2011).

Não obstante os avanços, persistem desafios significativos. A escassez de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores de línguas, a desigualdade de acesso às tecnologias e a dificuldade em adaptar metodologias às realidades locais ainda comprometem a efetividade do ensino. Como observa Paiva (2010), o ensino de Inglês no Brasil permanece marcado por tensões entre as orientações oficiais e as condições concretas das salas de aula, exigindo estratégias que conciliam inovação e realidade escolar.

Diante dos desafios ainda presentes no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, é necessário propor melhorias que enfrentem essas dificuldades e tornem o aprendizado do Inglês uma competência indispensável no contexto educacional. Para isso, não basta atualizar documentos oficiais; é preciso investir em formação docente, infraestrutura tecnológica e metodologias ativas que possibilitem a aprendizagem significativa, aproximando o aluno do uso real da língua e preparando-o para interagir em uma sociedade globalizada.

3.1. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA À LUZ DA HISTÓRIA E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A história do ensino de idiomas no Brasil, especialmente da LI, evidencia uma trajetória marcada por influências internacionais, políticas educacionais nacionais e pela consolidação do Inglês como *língua franca* global (Barbosa; Freire, 2020). Esse panorama contribui para compreender as práticas contemporâneas, como o uso de tecnologias digitais e a adoção de metodologias inovadoras, entre elas o modelo de sala de aula invertida.

Segundo Paiva (2005), o ensino de LI no Brasil iniciou-se no final do século XIX, restrito às elites e oferecido predominantemente em colégios religiosos e instituições privadas. Fundamentava-se na leitura e tradução de textos, com ênfase na gramática, refletindo uma abordagem clássica e humanista voltada à formação intelectual, na qual a oralidade era amplamente negligenciada.

Na década de 1930, a Reforma Francisco Campos (1931) buscou modernizar

o ensino, introduzindo o Método Direto, com ênfase na comunicação oral. No entanto, sua implementação foi limitada por falta de infraestrutura e professores capacitados (Uphoff, 2008).

A Reforma Capanema (1942), ainda no governo Vargas, reorganizou o ensino secundário em ginásio e colegial, definindo três objetivos para o ensino de línguas: instrumentais, educativos e culturais. Embora o Método Direto fosse recomendado, o ensino seguiu centrado na tradução e na língua materna (Machado et al., 2007).

A LDB de 1961, sob o governo João Goulart, descentralizou a educação, dando autonomia a estados e municípios. Isso flexibilizou o currículo, tornando o ensino de LI opcional, o que reduziu sua presença nas escolas públicas e afetou principalmente os alunos das classes populares (Machado et al., 2007; Uphoff, 2008).

A nova LDB de 1996, no governo FHC, restabeleceu a obrigatoriedade de ao menos uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano. Candau (2019) ressalta seu papel em promover uma educação inclusiva, adaptada à realidade global. Entretanto, a falta de recursos e de formação docente dificultou a efetividade da proposta (Machado et al., 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre 1998 e 2000, reforçaram o papel da LI como ferramenta de comunicação e desenvolvimento cultural. Defendiam uma abordagem comunicativa que priorizasse o uso prático da língua e a formação de cidadãos críticos (Machado et al., 2007). Essa mudança já representava uma tentativa de romper com o modelo tecnicista de ensino, centrado na exposição de estruturas gramaticais descontextualizadas (Brasil, 1998; Sato; Saparas; Buin, 2023).

Na segunda metade do século XX, surgiu o *Communicative Language Teaching* (CLT) como alternativa aos métodos tradicionais, priorizando o uso funcional da língua e as habilidades de fala, escuta e interação (Richards; Rodgers, 2014; Silva, 2018).

O novo milênio trouxe inovações tecnológicas que ampliaram o acesso e a flexibilidade no ensino de idiomas. A internet permitiu práticas mais imersivas e interativas, integrando recursos digitais ao aprendizado (Manacorda, 2022). Entretanto, a verdadeira mudança conceitual ocorreu em 2017, com a homologação da BNCC, que passou a orientar o ensino do Inglês como Língua Franca (ILF), superando a visão do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) (Brasil, 2017).

Esse redirecionamento curricular reconhece que a LI extrapolou seus espaços originais e hoje é usada em interações entre falantes nativos e não nativos em escala

global. O ensino de ILF rompe com a ideia de um modelo único de falante idealizado (estadunidense ou britânico) ao valorizar a diversidade linguística, identitária e cultural dos usuários do Inglês (Cogo; Jenkins, 2010). Em consequência, as aulas passam a incorporar não apenas aspectos gramaticais, mas também práticas sociais, culturais e interculturais, favorecendo uma formação crítica (Brasil, 2017).

Seguindo esse panorama, livros didáticos assumem papel central na qualidade de instrumentos de mediação. Como destaca Sato (2023), ainda predominam materiais importados com forte viés eurocêntrico e centrados no falante nativo, o que pode reforçar estereótipos e invisibilizar identidades locais. Contudo, observa-se também a presença de iniciativas que buscam inserir atividades de oralidade, diversidade cultural e representações mais plurais, aproximando-se do viés do Inglês como Língua Franca. Essa tensão entre tradição e inovação reflete a fase de transição vivida atualmente pelo ensino de Inglês no Brasil.

A Lei nº 13.415/2017, no governo Temer, ao reformular o currículo do Ensino Médio, reforçou o papel da BNCC como documento orientador. No caso da língua inglesa, o texto oficial valoriza práticas de comunicação autênticas, interculturais e multimodais, reconhecendo-a como ferramenta para participação social e exercício da cidadania em escala global (Brasil, 2017; Duboc, 2019).

Souza e Nicolaides (2021) destacam que os estudantes investem no aprendizado de LI com base nos benefícios percebidos, como oportunidades acadêmicas e profissionais. No entanto, a implementação do Novo Ensino Médio enfrenta desafios estruturais. A falta de recursos e de formação docente compromete a aplicação das diretrizes da BNCC, mantendo métodos tradicionais centrados na gramática e na tradução (Gomes Junior et al., 2022).

O percurso histórico do ensino de LI no Brasil mostra uma passagem de um modelo restrito às elites para iniciativas voltadas à ampliação do acesso e à modernização das práticas. Contudo, mesmo com avanços significativos, permanecem barreiras que dificultam sua plena efetividade. Tendo isto em vista, a incorporação de metodologias inovadoras, como a SAI e as abordagens baseadas no ILF, expressa um movimento em direção a práticas que colocam o estudante no centro do processo, favorecendo a autonomia, o engajamento e a utilização do idioma em contextos reais, em contraposição ao formato tradicional centrado no professor.

Essa trajetória revela que as orientações legais e curriculares nunca são neutras, mas refletem disputas ideológicas e projetos de sociedade. De tal maneira,

documentos como a LDB, os PCNs e, mais recentemente, a BNCC, não apenas normatizam o que deve ser ensinado, mas também projetam uma visão de sujeito e de mundo a ser formado pela escola. À luz dessa compreensão, Cavalcante (2011) destaca que a política linguística materializada nos documentos oficiais deve ser compreendida como prática discursiva, posto que se confrontam diferentes concepções de língua(gem) e de educação. Tal perspectiva permite compreender que as mudanças históricas no ensino de LI não se resumem à incorporação de novos conteúdos ou métodos, mas integram um processo mais amplo de definição dos papéis sociais da escola e dos sentidos atribuídos à aprendizagem de línguas.

3.2. UM PERCURSO METODOLÓGICO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATÉ A ERA DIGITAL

O avanço das tecnologias e a crescente propagação da *internet* têm transformado consideravelmente a vida das pessoas, de forma a modificar e facilitar uma série de serviços, tais como compras e/ou reservas on-line, correios eletrônicos, pesquisas de todo o tipo e redes sociais. Nesse âmbito, o ensino da LI tem percorrido um longo caminho, configurando mudanças sociais, tecnológicas e até mesmo metodológicas que moldam as formas como a língua é aprendida e ensinada.

O ensino de LI passou por uma evolução significativa ao longo dos séculos no Brasil. De acordo com Massucatto e Barros (2020), inicialmente, o método utilizado era o de Gramática-Tradução, uma abordagem que foca no estudo detalhado das regras gramaticais e na tradução de textos, negligenciando a parte da oralidade e a interação.

Tal metodologia era amplamente utilizada no século XIX e início do século XX, todavia, começou a ser questionada devido à sua inadequação para promover habilidades práticas de comunicação.

Conforme Gandin e Porto (2021), como uma resposta às limitações do método de tradução grammatical, surgiu o Método Direto, uma abordagem que enfatiza a comunicação oral e a imersão na língua-alvo, evitando traduções ou explicações na língua materna, buscando aproximar o aprendizado do ambiente natural de aquisição da língua, promovendo uma experiência mais dinâmica e prática para os aprendizes. No entanto, ainda como afirmam Gandin e Porto (2021), essa metodologia também enfrentava desafios, especialmente pela dificuldade de implementação em contextos

em que os professores não eram proficientes em LI.

Outro método popular no século XX, especificamente nos anos de 1940 a 1960, foi o Método Audiolingual que, conforme apontam Massucatto e Barros (2020), marcou um avanço no ensino de LI, pois trazia uma abordagem mais estruturada e baseada em repetição, na memorização de diálogos e na formação de hábitos linguísticos por meio de exercícios mecânicos. Esse modelo prosperou em um momento em que o Inglês começava a se estabelecer como língua internacional, mas perdeu espaço por ser criticado devido à sua rigidez e pouca aplicabilidade em contextos comunicativos espontâneos.

Na década de 1970, ocorre uma mudança paradigmática com a Abordagem Comunicativa, considerada um divisor de águas por colocar a competência comunicativa como centro do processo de ensino-aprendizagem. Para Richards e Rodgers (2014, p. 85), essa abordagem buscava “[...] tornar os alunos comunicativamente competentes, preparando-os para usar a língua em interações significativas, e não apenas para dominar estruturas formais isoladas”. Essa transição abriu caminho para metodologias que integram cultura, contexto e interação social, antecipando princípios que hoje dialogam com a SAI, pois ambas priorizam a prática da oralidade em situações autênticas, estimulando participação ativa e colaboração.

Segundo Sales *et al.* (2017), essa abordagem foi influenciada pelas teorias de Dell Hymes, que versavam sobre a competência comunicativa, e de Vygotsky que, por sua vez, falava sobre a aquisição da linguagem, propondo que o ensino da língua ocorresse em contextos reais de uso, integrando as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever.

Para Richards e Rodgers (2014), a Abordagem Comunicativa trouxe para o centro da discussão aspectos culturais e contextuais, reconhecendo a importância de preparar os estudantes para usar o idioma em situações práticas e interculturais, tornando-os capazes de aplicar a língua de forma eficaz em diferentes circunstâncias sociais e interativas, simulando situações reais, como diálogos, resolução de problemas e tarefas colaborativas. Ainda segundo os autores, Richards e Rodgers (2014), Vygotsky, com sua teoria sobre a aquisição da linguagem e o papel das interações sociais no aprendizado, também influenciou essa mudança de paradigma, destacando a relevância da interação e da aprendizagem em contexto.

Nas décadas de 1980 e 1990, as Teorias Construtivistas começaram a influenciar significativamente a educação brasileira, incluindo o ensino de línguas

estrangeiras. Conforme Richards e Rodgers (2014), baseadas em autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner, essas metodologias destacavam a comunicação e o papel ativo do estudante no processo de aprendizado, incentivando abordagens centradas no aprendiz, fundamentando-se em tarefas e projetos contextualizados. A ênfase na interação e no trabalho colaborativo foi potencializada pelo uso de tecnologias emergentes da época.

Richards e Rodgers (2014) destacam ainda que a aprendizagem, segundo essa perspectiva, é vista como um processo social e interativo, no qual os discentes devem ser incentivados a explorar a língua de maneira autêntica, promovendo a experimentação, a resolução de problemas e a reflexão. Isso se alinha diretamente com a prática pedagógica da Abordagem Comunicativa, que se sustenta na ideia de que a competência comunicativa deve ser desenvolvida por meio de uso real da língua em situações de interação genuína.

Sob a influência das Teorias Construtivistas, de acordo com Richards e Rodgers (2014), às políticas educacionais e o currículo passaram a valorizar o desenvolvimento de habilidades em situações práticas e significativas, seguindo a realidade de uma sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada. Particularmente sob as influências de Piaget e Vygotsky, destaca-se que a aprendizagem é mais eficaz quando o estudante participaativamente no processo de construção do conhecimento e o professor desempenha o papel de facilitador, criando ambientes de aprendizagem que incentivam a exploração, a interação social e a resolução de problemas.

Com efeito, surgiram as abordagens baseadas em competências, evidenciadas a partir da implementação da BNCC em 2018 que, segundo Censi (2016), refletiria uma evolução significativa ao valorizar a integração do ensino da LI com temas relacionados à globalização e à cidadania, alinhando-se a princípios como interdisciplinaridade.

Gomes Junior, et al. (2022) salientam que, com a implementação da BNCC, as abordagens baseadas em competências são estratégias pedagógicas centradas no desenvolvimento de habilidades práticas e aplicáveis, indo além da mera transmissão de conteúdos. Essas abordagens buscam preparar os discentes para lidar com situações reais, integrando saberes teóricos e práticos com competências socioemocionais e cognitivas. De tal forma, essas metodologias alinham o aprendizado linguístico às demandas contemporâneas, promovendo uma formação que vai além do domínio técnico do idioma, estimulando as competências necessárias

para a atuação em um mundo globalizado e interconectado.

Além disso, Silva (2018) ressalta que o ensino passou a considerar a dimensão cultural como elemento essencial. Compreender as nuances culturais associadas ao uso da LI tornou-se tão importante quanto a aprendizagem de estruturas gramaticais. Desse modo, as aulas começaram a incluir materiais autênticos, como jornais, músicas e filmes, conectando os estudantes ao contexto sociocultural dos falantes nativos. Segundo a BNCC, "[...] o professor deve conhecer os saberes e as culturas dos alunos, promovendo a construção de conhecimentos significativos a partir de suas realidades e experiências de vida" (Brasil, 2018, p.31).

No advento da era digital, o ensino de Inglês passou por uma transformação. As TIDCs tornaram-se ferramentas essenciais para os docentes e para os discentes, ampliando as possibilidades de aprendizado além das paredes da sala de aula. Plataformas de ensino a distância, aplicativos, jogos educativos e redes sociais permitiram que o aprendizado ultrapassasse as fronteiras da sala de aula tradicional.

Gomes Junior, *et al.* (2022) alegam que o uso de tecnologias e plataformas digitais no ensino de LI facilita práticas de aprendizagem autônomas e personalizadas, promovendo o contato com a língua-alvo em contextos diversificados. Desse modo, essas ferramentas, como tradutores e aplicativos interativos, oferecem flexibilidade e acessibilidade, sendo mais eficazes quando usadas como complementos às práticas pedagógicas tradicionais.

No entanto, essas tecnologias não substituem a interação presencial e têm limitações, como a superficialidade na produção escrita e na análise crítica: aspectos essenciais no aprendizado profundo do idioma.

Em 2020, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) permitiram que professores mantivessem o processo de ensino-aprendizagem mesmo em condições adversas durante a pandemia de COVID-19. O período pandêmico incentivou a exploração de metodologias multimodais e a criação de práticas pedagógicas inovadoras que podem ser incorporadas ao ensino híbrido no futuro. Entretanto, a transição abrupta para o ensino on-line revelou desafios significativos, como a dificuldade de manter a interação em aulas síncronas e a falta de preparo tecnológico por parte de muitos docentes. Os autores Souza e Nicolaides (2021, p.2) salientam que “antes, o que era privilégio ou exclusividade da educação a distância [...] tornou-se cotidiano com a proliferação da Covid-19”.

A IA vem ocupando espaço crescente no ensino da LI, sobretudo com o

desenvolvimento de recursos como *chatbots*, tutores virtuais e *podcasts* capazes de oferecer retorno imediato e ajustar o conteúdo conforme as necessidades específicas de cada estudante.

Paralelamente, o ambiente digital favoreceu a criação de comunidades globais de aprendizagem, em que as pessoas pudessem interagir por meio de plataformas como redes sociais, canais de vídeo e fóruns colaborativos. Esses espaços virtuais não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também fortalecem o engajamento emocional e a motivação, uma vez que permitem relacionar o aprendizado do idioma a interesses pessoais, profissionais e culturais dos próprios aprendizes.

De acordo com Gomes Junior, *et al.* (2022, p.2), "[...] a sociedade pós-industrial é marcada pela expansão e massificação do acesso à Internet, o que interfere significativamente em nossas vidas e muda as formas como interagimos no e com o mundo." Logo, o uso dessas tecnologias pode enriquecer o ensino do idioma ao integrar práticas sociais e culturais contemporâneas, criando um ambiente colaborativo e interativo. Todavia, devemos lembrar que as tecnologias proporcionam acesso a uma vasta gama de recursos e informações, mas o papel do educador como mediador permanece importante. É ele quem orienta os aprendizes a transformarem informações em conhecimento significativo, promovendo um aprendizado mais crítico e contextualizado.

Gomes Junior, *et al.* (2022) apontam como perspectivas no ensino da LI devem incluir uma integração de tecnologias avançadas, dentre elas: realidade aumentada e inteligência artificial. Essas inovações prometem oferecer experiências de aprendizado ainda mais imersivas e personalizadas no ensino do idioma. No entanto, é essencial que o uso dessas ferramentas seja alinhado a uma pedagogia centrada no discente, garantindo que o aprendizado seja não apenas eficiente, mas também significativo. A formação continuada de docentes é fundamental para preparar educadores aptos a explorar todo o potencial das tecnologias digitais, transformando desafios em oportunidades para enriquecer o ensino de Inglês, bem como de outras línguas.

Na era digital, as escolas precisam preparar os estudantes para atuar criticamente no ciberespaço, utilizando-o como um ambiente de construção de conhecimento e criatividade. É "[...] preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para

buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (Rojo, 2013, p. 7).

No ensino da LI, isso implica integrar os multiletramentos, promovendo a capacidade de interpretar e produzir em diferentes mídias, além de usar as tecnologias de forma ética e reflexiva. Rojo (2013) ainda salienta que o ensino da língua deve ir além da mera comunicação, tornando-se uma ferramenta para participação crítica e inclusiva em uma sociedade globalizada, alinhando-se às demandas contemporâneas e consolidando a escola como espaço de formação cidadã, valorizando o idioma não apenas como um instrumento de comunicação, mas como um meio de inserção crítica e criativa.

Nesse percurso histórico, observa-se que o ensino de Língua Inglesa no Brasil, apesar de avanços teóricos e documentais, ainda enfrenta dificuldades estruturais e metodológicas que comprometem sua efetividade. Embora a BNCC (Brasil, 2018) tenha reforçado a centralidade do protagonismo discente e a adoção de metodologias ativas, a realidade escolar permanece marcada pela predominância de práticas tradicionais, muitas vezes limitadas à tradução e à memorização de conteúdos.

Pesquisas recentes confirmam esse cenário: apenas 5% da população brasileira consegue se comunicar em Inglês e menos de 1% apresenta fluência (British Council, 2014), o que revela uma defasagem preocupante diante das demandas de um mundo globalizado. Tal resultado evidencia a distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado, uma vez que, como ressalta Paiva (2010) e Gomes Junior *et al.* (2022), persistem abordagens que não favorecem o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, determinam o ensino de língua estrangeira. No entanto, especialistas, professores e até mesmo o governo reconhecem que o ensino de Inglês na educação básica, seja privada ou pública, não consegue formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma. As principais causas, segundo esses interlocutores, são comuns a outros problemas identificados na educação básica: pouca estrutura para um ensino adequado da língua e turmas com número elevado de alunos. Somam-se a isso a carga horária insuficiente e a dificuldade de encontrar professores com formação adequada (British Council, 2014, p. 12).

Sob essa perspectiva, a carência de metodologias inovadoras torna-se um dos maiores entraves à qualidade do ensino de LI no Ensino Médio público. Embora autores como Moran (2015) e Berbel (2011) defendam estratégias que estimulem a

autonomia e a participação discente, a implementação ainda encontra barreiras relacionadas à formação docente, infraestrutura e cultura pedagógica. De tal sorte, tornando-se necessário buscar alternativas que, apoiadas em recursos digitais, possam dialogar com a realidade dos estudantes e responder às orientações da BNCC, configurando-se como práticas capazes de superar os *déficits* identificados.

Ao analisar os diferentes métodos que marcaram a história do ensino do idioma no país, percebe-se que cada um deles reflete não apenas escolhas pedagógicas, mas também modos de compreender a própria língua(gem). Enquanto os modelos tradicionais priorizavam a memorização de regras e a tradução literal, abordagens posteriores buscaram aproximar a aprendizagem de contextos reais de uso. Essa transição evidencia que ensinar uma língua significa lidar com práticas sociais e discursivas, e não apenas com estruturas gramaticais isoladas.

Do mesmo modo, Cavalcante (2011, p. 50) afirma que “[...] o gênero se caracteriza como um elemento constitutivo das condições de produção do discurso”, o que reforça que o ensino de línguas precisa ser compreendido como inserção em gêneros discursivos e processos de significação, pois é por meio deles que o sujeito se constitui e, também, interage criticamente com a sociedade. Essa visão se torna ainda mais atual com a chegada da era digital, quando as tecnologias ampliam as possibilidades de circulação e produção de discursos. Tais transformações exigem metodologias que preparem os estudantes para interagir em múltiplas esferas comunicativas, em consonância com a concepção de linguagem como prática social e constitutiva do sujeito.

3.3. METODOLOGIAS ATIVAS

Ao longo da História, a educação passou por transformações significativas. Inicialmente, assumiu um caráter tradicionalista e com base religiosa, marcado pela influência dos Jesuítas no Brasil (Vicente; Furtada, 2021). Entretanto, atualmente, podemos observar uma prática pedagógica orientada para a formação integral do indivíduo. Como destaca Gadotti (2000, p. 4), “tanto a educação tradicional quanto a renovadora compartilham a ideia de que educar é promover o desenvolvimento individual”.

Essa concepção inovadora defendida por Gadotti (2000) direciona-se para uma formação cidadã, estimulando a criticidade e a reciprocidade na relação entre discente

e docente; aspectos ausentes no modelo tradicional. Além disso, vale ressaltar que uma das marcas centrais da educação no século XXI é a valorização do estudante como sujeito social, político e ideológico.

Em tempos atuais, podemos perceber um grande avanço no uso das TDICs no processo de aquisição de informação e conhecimento. Transportando essa ideia para o cenário educacional, percebe-se a facilidade que os educandos demonstram de se apropriarem da comunicação, ao passo que “[...] a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo” (Gadotti, 2000, p. 7).

Seguindo essa diretriz de transformação social e educacional, a escola deve se adequar ao meio em que está inserida e, de acordo com Berbel (2011, p. 26) “[...] promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações”.

Nesse cenário, as metodologias ativas representam um conjunto de práticas pedagógicas que deslocam o foco do ensino do professor para o estudante, promovendo o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e a colaboração entre os envolvidos no processo educativo. Com a nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), essas metodologias são destacadas como elementos essenciais para garantir uma aprendizagem significativa.

Segundo Moran (2015), metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e práticas, propiciando uma maior participação ativa por meio de resolução de problemas, tomada de decisões, experimentação e colaboração com colegas e professores.

Tais pressupostos refletem um movimento de ruptura com o modelo tradicional (no qual o estudante era passivo e centrado na memorização de conteúdos) para um modelo participativo, investigativo e autônomo, adaptado às demandas da sociedade contemporânea e da cultura digital (Marques *et al.*, 2021; Lôbo *et al.*, 2024).

À vista disso, Moran (2018) ainda diz que as metodologias ativas, advindas da pedagogia da Escola Nova, “[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Bacich; Moran, 2018, p. 4).

Da mesma forma, Berbel (2011) afirma que, para que as metodologias ativas alcancem seus objetivos, é necessário que o docente reconheça a heterogeneidade

dos estudantes, acolhendo suas singularidades e percepções. A autora enfatiza ainda que “[...] o professor deve adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se” (Berbel, 2011, p. 28).

Por conseguinte, o uso de metodologias ativas pode trazer diversos benefícios para a educação como um todo. Dentre eles, destacam-se o aumento do engajamento e da motivação dos discentes, a promoção da autonomia e do pensamento crítico, o desenvolvimento de competências colaborativas. Segundo Chagas (2022), os estudantes tornam-se protagonistas de seu processo formativo, preparados para resolver problemas complexos e atuar em diferentes contextos sociais e profissionais.

Nesse debate, é importante reconhecer que tais metodologias não se desenvolvem de forma isolada, mas estão inseridas em um campo mais amplo de reflexão sobre ensino e aprendizagem: a Linguística Aplicada (LA). Enquanto área de estudos voltada para a problematização das práticas sociais mediadas pela linguagem, a LA oferece contribuições significativas para repensar o ensino de línguas em contextos contemporâneos.

Conforme Lopes (2006) argumenta, a LA não deve ser entendida apenas como um conjunto de técnicas para ensino de idiomas, todavia, como um campo crítico que questiona discursos hegemônicos e busca alternativas para práticas pedagógicas mais inclusivas. Pensar a SAI com o uso de *podcasts* é situar a aprendizagem da LI em práticas reais de interação e circulação de sentidos, indo além da memorização de estruturas gramaticais, em consonância com a perspectiva crítica da Linguística Aplicada.

Complementarmente, Chagas (2022) salienta ainda que as metodologias ativas, ao serem aplicadas no contexto da pandemia da Covid-19, mostraram-se alternativas metodológicas eficazes para manter os estudantes motivados e comprometidos com as aulas, mesmo em ambientes remotos. Ao priorizar práticas diferenciadas, os professores podem estimular a autonomia, a criatividade e a interação, e contribuir para que a educação se adapte às demandas contemporâneas, especialmente em cenários desafiadores e de incerteza.

Da mesma forma, Berbel (2011) confirma que o estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância do sujeito ser mais participativo e autônomo.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (Berbel, 2011, p.29).

Isso posto, percebemos as potencialidades das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, evidenciando sua contribuição para a transformação da postura do estudante enquanto sujeito aprendente.

Seguindo este cenário, algumas estratégias compõem o universo das metodologias ativas. Sendo algumas das mais difundidas e estudadas a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação.

A gamificação utiliza elementos típicos dos jogos, como desafios, pontuação, níveis e recompensas, para engajar e motivar os estudantes. Moran (2015) destaca o potencial de jogos eletrônicos e plataformas digitais, como o Duolingo, para promover uma aprendizagem mais lúdica, dinâmica e centrada no estudante, sobretudo entre as novas gerações já acostumadas à cultura digital e interativa. Portanto, cada uma dessas estratégias contribui de maneira singular para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, participativo e significativo.

Já a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) envolve a apresentação de situações-problema, de preferência reais, que desafiam os alunos na busca por informações, levantamento de hipóteses e propostas de soluções em grupo. O papel do professor passa a ser o de orientador, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de articular teoria e prática. No Brasil, a ABP é bastante utilizada em cursos da área da Saúde, mas tem expandido sua presença em outros campos de conhecimento, como aponta Lôbo *et al.* (2024), ao mostrar sua eficácia na promoção de competências reflexivas e colaborativas.

Outro modelo amplamente utilizado é a aprendizagem baseada em projetos, na qual os alunos desenvolvem projetos interdisciplinares que demandam investigação, planejamento, execução e apresentação de resultados. Essa metodologia contribui para o desenvolvimento de habilidades como liderança, trabalho em equipe e gestão do tempo. O *Buck Institute for Education* (BIE) é uma referência internacional nesse campo, oferecendo recursos e exemplos de aplicação para diferentes níveis e áreas de ensino (Moran, 2015).

Por fim, a sala de aula invertida propõe que o estudante tenha contato prévio

com os conteúdos as serem estudados por meio de vídeos, leituras ou *podcasts*, antes dos encontros presenciais, que passam a ser dedicados à discussão, resolução de dúvidas e atividades práticas (Sacramento, 2025). Esse modelo se popularizou especialmente durante a pandemia de Covid-19, facilitando o engajamento dos alunos mesmo em ambientes remotos. Um exemplo concreto é a plataforma *Khan Academy*³ e canais no *YouTube*, que integram vídeos e exercícios adaptativos para estimular o aprendizado autônomo e personalizado.

Todavia, a implementação dessas metodologias enfrenta desafios importantes. Dentre eles, destacam-se a resistência de alguns docentes e discentes ao novo papel exigido, a necessidade de formação continuada de professores para atuarem como mediadores, a adaptação curricular e estrutural das instituições e as dificuldades de acesso e uso de tecnologias digitais. A literatura mostra que a formação docente é significativa para o sucesso das metodologias ativas, bem como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e a oferta de recursos digitais adaptativos, como simuladores, plataformas educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem (Moran, 2018; Chagas, 2022; Marques *et al.*, 2021).

Berbel (2011) ressalta que uma das principais barreiras na adoção das metodologias ativas reside no olhar docente. Muitos professores ainda encontram dificuldades em reconhecer a heterogeneidade dos estudantes, acolhendo suas emoções, frustrações e singularidades no processo de aprendizagem. Para a autora, quando o docente não assume essa postura, corre-se o risco de reduzir a metodologia ativa a uma prática mecânica e esvaziada de sentido, distanciando-a de seu propósito original de estimular o protagonismo e a autorregulação do discente. À vista disso, o desafio não é apenas metodológico, mas também ético e relacional, pois exige do professor uma disposição para compreender o estudante em sua integralidade e apoiá-lo em sua trajetória formativa.

Para Moran (2019), o ponto principal é que a transição de uma educação tradicional, centrada na transmissão de conteúdos para um modelo ativo, representa um choque cultural tanto para professores quanto para estudantes. Muitos educadores, acostumados ao papel de detentores do conhecimento, resistem em

³ **Khan Academy** é uma plataforma on-line gratuita de educação, criada em 2006 pelo educador Salman Khan. Seu objetivo é disponibilizar videoaulas, exercícios interativos e recursos digitais em diversas áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem acessível a qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo.

adotar a posição de mediadores e facilitadores da aprendizagem. Do mesmo modo, estudantes habituados a práticas passivas podem apresentar insegurança ou desmotivação diante da exigência de maior participação e responsabilidade, exigindo uma transformação cultural.

Ademais, além das resistências humanas, existem também dificuldades estruturais e tecnológicas que comprometem a efetividade das metodologias ativas. Segundo Chagas (2022), a carência de infraestrutura adequada, como laboratórios, plataformas digitais e acesso equitativo às TDICs, cria desigualdades e limita o alcance das práticas inovadoras. No contexto da pandemia da Covid-19, por exemplo, ficou evidente que grande parte dos estudantes e professores não possuía condições materiais para explorar plenamente os recursos digitais.

Perante o exposto, notamos que as metodologias ativas representam uma alternativa pedagógica relevante para o ensino contemporâneo por promoverem engajamento, autonomia e criticidade dos estudantes. Contudo, sua implementação enfrenta desafios, como: a resistência de docentes e discentes, a necessidade de formação continuada, limitações estruturais e curriculares. Para que alcancem seu potencial, é essencial investir em infraestrutura, flexibilização curricular e valorização do protagonismo discente, entendendo-as não apenas como técnicas isoladas, mas como uma filosofia educacional alinhada às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

3.4. A SALA DE AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*): BENEFÍCIOS E DESAFIOS

Com a pandemia de COVID-19, o ensino tradicional (ao qual estávamos acostumados via aulas presenciais) foi impossibilitado e isso exigiu um redirecionamento de estratégias que buscassem soluções para dar continuidade às atividades acadêmicas. Por conseguinte, “embora já lidasse com as tecnologias digitais em determinados momentos, os profissionais da educação se depararam com a obrigatoriedade de se adaptarem, de modo radical, a esses recursos” (Cani *et al.*, 2020, p. 24).

Todavia, essas estratégias se mostraram necessárias mesmo depois do período de quarentena. De acordo com Cani *et al.* (2020), num contexto educacional pós-pandemia, ferramentas tecnológicas se tornaram aliadas essenciais para promover uma aprendizagem ativa, proporcionando maior autonomia aos educandos,

o que trouxe ao processo de ensino um elemento de grande valia para a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e mais conectada com a realidade digital em que estamos inseridos.

Posto isto, as TDICs emergiram como recurso central de mediação, oferecendo possibilidades para que os processos de ensino-aprendizagem continuassem. Esse movimento dialoga diretamente com os princípios da LA, uma vez que, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), constitui-se como um campo interdisciplinar comprometido em propor soluções para problemas sociais nos quais a linguagem é elemento central.

As metodologias ativas valorizam o pensamento crítico e reflexivo, resultando em maior interesse dos estudantes, e, por conseguinte, otimiza a aprendizagem rompendo com a educação fragmentada. Existem variados tipos de metodologias ativas, sendo algumas mais eficazes em disciplinas específicas quando comparadas a outras. Em comum, nenhum método prioriza a competição entre os discentes ou é conduzido por critérios de avaliação externa, mas sim, possibilita a prática pedagógica problematizadora. Destarte, as metodologias ativas “[...] colocam o estudante diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e ou superá-los” (Berbel, 2011, p. 34).

Dentre as metodologias ativas, de acordo com Araújo e Braz (2018), o modelo da SAI no ensino de línguas marca a fase mais recente na trajetória evolutiva no ensino de LI. Originada no início do século XXI, a sala de aula invertida altera o ambiente de ensino tradicional ao fornecer conteúdo instrucional, muitas vezes *online*, fora da sala de aula. Essa abordagem libera tempo presencial para o envolvimento em tarefas interativas e de pensamento de alto nível, promovendo um ambiente mais centrado no estudante.

O uso das tecnologias para a aprendizagem, como os ambientes virtuais, os aparelhos móveis e os aplicativos, está dando um outro direcionamento para o ensino. Cortezzo *et al.* (2018) afirmam que, desde 2006, os espaços educacionais estão sendo pauta de debates na busca por soluções para o seu remodelamento, a fim de atender às necessidades dos estudantes.

Nesse panorama, a SAI pode ser aplicada como uma alternativa que agrupa mais flexibilidade e acessibilidade para o processo de ensino e aprendizagem. Com a aplicação dessa metodologia, de modo geral, o estudante tem o contato prévio com o conteúdo, o qual serve como base para as discussões posteriores em sala de aula,

proporcionando maior interação, autonomia e organização do tempo do estudante e do professor (Bacich, et al., 2015).

A SAI insere-se como um exemplo concreto de metodologia ativa que responde às demandas atuais de ensino. Ao disponibilizar conteúdos previamente em ambientes virtuais e reservar o tempo de sala para debates, atividades práticas e resolução de problemas, ela promove uma aprendizagem centrada no estudante. Esse modelo, além de favorecer a autonomia e o engajamento discente (Bergmann; Sams, 2018), também materializa a concepção de linguagem como prática social, central na LA contemporânea (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

O conceito de Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) remete aos autores norteamericanos Jonathan Bergman e Aaron Sams (2018) que defendem a ideia de que o estudante assista ao conteúdo das aulas em casa, com o apoio de materiais preparados pelo professor, e que o tempo em sala de aula seja aproveitado para tirar dúvidas do conteúdo estudado e para atividades interativas.

Esse modelo de ensino coloca o aprendiz no foco da aprendizagem, ao passo que abandona o modelo expositivo e o convoca para centralizar a abordagem pautada em suas dúvidas, considerações e reflexões sobre o objeto de estudo.

Conforme Bergmann e Sams (2018, p.29), “quando o processo de aprendizagem se torna o centro da sala de aula, os estudantes trabalham com o mesmo afimco que o professor. Isso significa que estão engajados e não apenas ouvindo passivamente as informações”.

Todavia, vale ressaltar que, embora Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2018) sejam amplamente reconhecidos como os principais responsáveis pela difusão e sistematização da SAI, não há consenso absoluto quanto aos verdadeiros precursores dessa metodologia. Antes mesmo da popularização do termo *Flipped Classroom*, alguns pesquisadores já sinalizavam práticas que seguiam essa lógica de inversão do ensino.

Lage, Platt e Treglia (2000, p. 32), por exemplo, afirmam que “[...] inverter a sala de aula significa que eventos que tradicionalmente aconteciam dentro da sala de aula agora acontecem fora dela e vice-versa” (tradução nossa). Dessa forma, são considerados os primeiros a nomear explicitamente a proposta de inverter a lógica tradicional da sala de aula.

De maneira análoga, Mazur (1997, p. 10), ao desenvolver a estratégia de *Peer Instruction*, em Harvard, destacou que “[...] a Instrução pelos Pares é um método de

ensino simples, mas eficaz, que envolve os estudantes em sua própria aprendizagem durante a aula por meio de questionamentos estruturados e discussão entre pares” (tradução nossa). Essas experiências são apontadas por muitos autores como marcos iniciais das metodologias que mais tarde seriam reconhecidas como a SAI.

Nesse diapasão, pode-se afirmar que Bergmann e Sams (2018) não criaram a ideia, porém, foram os responsáveis por organizá-la, difundi-la e demonstrar sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais. Como explicam os autores, “[...] o conceito de sala de aula invertida consiste em transferir a parte da instrução direta para fora do espaço da sala de aula, de modo que o tempo presencial seja dedicado à exploração dos conteúdos de forma mais ativa e colaborativa” (Bergmann, Sams, 2018, p. 11). Ao estruturar a proposta e divulgá-la em larga escala, consolidaram o modelo como uma metodologia ativa de aprendizagem.

Outros atores também contribuíram para a popularização dessa perspectiva. Salman Khan (2013, p. 48), ao criar a *Khan Academy*, relata que “[...] a ideia era simples: gravar as explicações em vídeo para que os alunos pudessem assistir em casa e usar o tempo em sala para resolver problemas e interagir de forma mais produtiva”. Essa iniciativa tornou-se um exemplo de como os recursos digitais podem potencializar a aprendizagem autônoma e colaborativa.

Nessa conjuntura, comprehende-se a SAI como fruto de um processo histórico de inovações pedagógicas que se articulam às demandas da sociedade em rede, caracterizada pela “[...] informação em tempo real, pela interconexão e pela flexibilidade, transformando as formas de comunicação, produção e aprendizagem” (Castells, 2018, p. 45).

Dando continuidade a esse movimento, nota-se que a SAI vem sendo cada vez mais incorporada em instituições de ensino, deixando de ser apenas uma prática experimental para tornar-se uma estratégia pedagógica recorrente. Essa consolidação reflete uma mudança significativa no papel do professor, que passa a atuar como mediador e orientador do processo de aprendizagem, oferecendo suporte e acompanhamento constante. Ao mesmo tempo, os estudantes assumem maior responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, administrando o ritmo de seus estudos e participando ativamente da construção do conhecimento.

Como o tempo de sala de aula não é usado para transmitir conhecimento aos estudantes por meio de aulas expositivas ou palestras, o professor é capaz de se envolver com os discentes por meio de outras atividades de aprendizagem, como

discussão, resolução de problemas contextualizados, atividades práticas e orientação.

De tal forma, a SAI possibilita maior interação entre docentes e discentes durante os debates, promovendo discussões mais aprofundadas em sala de aula e permitindo que os estudantes aprendam no próprio ritmo, graças à disponibilidade de materiais antecipados. “Nossos estudantes percebem que é melhor trabalhar em equipe do que trabalhar sozinhos. Chegamos, por conseguinte, ao âmago da aprendizagem no século XXI: estudantes trabalhando juntos para realizar os mesmos objetivos” (Bergman; Sams, 2018, p. 43). À vista disso, o estudante se torna mais autônomo e competente e as aulas ficam mais dinâmicas e produtivas, com foco na aplicação prática do conhecimento, discussões colaborativas e esclarecimento de dúvidas.

Farmus *et al.* (2020) destacam que, ao proporcionar aos estudantes mais oportunidades de engajamento na aprendizagem ativa, essa abordagem mostrou um efeito superior no desempenho discente em comparação com a abordagem tradicional. Por exemplo, uma meta-análise com 33.678 discentes de 174 estudos sobre o tema revelou que o modelo melhorou significativamente o desempenho acadêmico, independentemente da disciplina e do nível educacional, quando comparado à abordagem tradicional (Huang *et al.*, 2019).

Cals Neto (2020) aponta que a inversão da sala de aula intensifica a relação entre docentes e discentes, propiciando situações em que o docente pode identificar as dificuldades e potencialidades de cada um. A SAI é capaz de inovar a aprendizagem ampliando os espaços/tempos de aprendizado e a forma pela qual o conteúdo é assimilado pelo discente. Outro ponto interessante é a ampla participação da comunidade escolar nas aulas, tornando-as mais transparente, uma vez que os pais/responsáveis dos estudantes têm acesso ao conteúdo trabalhado, possibilitando-lhes uma participação mais ativa na educação dos filhos.

Todavia, conforme Schneiders (2018), para que a implementação da SAI seja viabilizada como metodologia ativa, é necessário que haja, em um primeiro momento, uma mudança no entendimento comum sobre o que é e para que serve a sala de aula. Caso essa visão não se altere, o aprendiz pode sentir-se perdido, sem motivação para o estudo e ainda apresentar mais dificuldades na aquisição de conhecimentos.

Munhoz (2015) enfatiza que o papel do docente é imprescindível nesse processo de adaptação e na manutenção do desenvolvimento do discente na aprendizagem. O educador deve elaborar cuidadosamente todo o conteúdo que será

transmitido, a forma que será abordado e o material que será disponibilizado.

Bergmann e Sams (2016) também destacam que o aumento na carga de trabalho se torna ainda mais desafiador em contextos em que os docentes já enfrentam jornadas sobre carregadas e têm pouco acesso a suporte técnico ou tempo para formação continuada. De tal forma, a SAI requer não apenas habilidades tecnológicas, mas também uma mudança de paradigma pedagógico, o que pode representar um obstáculo inicial para muitos profissionais. De tal forma, o suporte institucional e a oferta de capacitações específicas são elementares para superar essa dificuldade e garantir a aplicação eficaz da metodologia.

O aumento na carga de trabalho dos professores e dos estudantes é algo que desafia a implantação da SAI. Não obstante, o professor não deve subentender que o estudante irá para a aula já conhecendo todo o conteúdo aplicado para o estudo fora dela; sendo imprescindível dar todo o suporte necessário para que a compreensão e o conhecimento sejam efetivados (Munhoz, 2015).

De acordo com Akçayır (2018), outra dificuldade para aplicação da SAI é justamente a falta de preparação dos estudantes antes das aulas, o que poderia ser melhorado com a utilização de materiais digitais e de ferramentas de comunicação instantânea como, por exemplo, mensagens de texto, fóruns de discussão, podcasts etc., o que permitiria aos aprendizes receberem um retorno imediato enquanto estudam em casa.

Em consonância com essa ideia, Bergmann e Sams (2016) colocam que a proposta da metodologia depende diretamente dos recursos tecnológicos para que os materiais de estudo, tais como videoaulas e outros conteúdos digitais, sejam disponibilizados previamente. Contudo, em cenários nos quais parte dos estudantes não dispõe de recursos tecnológicos básicos (como computadores, tablets ou conexão de internet de qualidade), a aplicação da metodologia se torna limitada, comprometendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Para diminuir esse desafio, os autores sugerem estratégias alternativas, como o uso de materiais físicos ou disponibilização dos recursos digitais em espaços comuns, como bibliotecas escolares ou laboratórios de informática, a fim de democratizar o acesso aos conteúdos (Bergmann; Sams, 2016).

Akçayır (2018) ainda sugere que, para contornar as barreiras tecnológicas enfrentadas, as instituições devem verificar a disponibilidade e competência tecnológica dos estudantes antes de implementar o método. Tal verificação prévia

pode incluir a disponibilização de dispositivos e treinamentos para garantir que todos tenham acesso adequado aos materiais digitais necessários para o estudo em casa. Essas medidas podem ajudar a prevenir a exclusão digital e proporcionam uma base mais equitativa para que o aprendizado seja eficaz para todos.

No que se refere à implementação, a SAI é uma metodologia que exige uma estrutura bem definida e materiais didáticos eficientes para garantir que os estudantes tenham uma experiência enriquecedora e produtiva. Bergmann e Sams (2018) afirmam que a produção ou seleção desses materiais é uma etapa de grande relevância, pois o conteúdo visual é o principal recurso utilizado para o estudo prévio. Todavia, esse trabalho não deve limitar-se tão somente ao uso de tecnologias como finalidade única, mas sim como ferramenta para potencializar o aprendizado.

Por conseguinte, os professores são incentivados a adaptar os recursos didáticos de acordo com o nível e as necessidades específicas de seus educandos, criando um ambiente que facilite o entendimento prévio. Em sala de aula, o professor deve assumir um papel de facilitador, atendendo diretamente às dificuldades individuais dos discentes e promovendo discussões que favoreçam o aprendizado ativo (Bergmann; Sams, 2018).

Outro ponto a ser considerado é a falta de formação docente adequada, uma vez que essa abordagem exige não apenas habilidades pedagógicas, mas também competências tecnológicas específicas. Para Bergmann e Sams (2018), muitos professores não estão acostumados com a produção de materiais digitais e carecem de estratégias para utilizar certas ferramentas tecnológicas.

Por conseguinte, a mudança no papel de transmissor de conhecimento para mediador do processo de aprendizagem também exige uma reformulação na prática docente. Para superar essas dificuldades, as instituições de ensino devem investir em programas de formação continuada que ofereçam suporte técnico e metodológico aos educadores, facilitando a transição para o modelo invertido (Bergmann; Sams, 2018).

Munhoz (2015) entende que a SAI apresenta-se como uma metodologia inovadora e promissora que pode proporcionar benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem, tais como maior interação em sala, promoção da autonomia discente e a possibilidade de debates mais aprofundados. Contudo, sua implementação exige planejamento estratégico, adaptações pedagógicas e o compromisso de todos.

No que tange ao ensino de LI, consonante com Dayse Cristina (2016), este

deve ultrapassar a transmissão de conteúdos linguísticos e considerar dimensões culturais, políticas e sociais. De tal maneira, a SAI cria condições para que os estudantes não apenas adquirem vocabulário e estruturas gramaticais, mas também refletem criticamente sobre temas de relevância social por meio de gêneros multimodais, como podcasts, fóruns e videoaulas. De tal forma, o ensino da Li deixa de ser apenas instrumental e passa a constituir-se como prática discursiva crítica (Pennycook, 2001 *apud* Cristina, 2016).

Ademais, estudos recentes sistematizados por Arslan (2020) evidenciam que a aplicação do modelo invertido no ensino de Inglês como língua estrangeira contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sobretudo na escrita e na oralidade, ampliando o engajamento discente. Entretanto, os desafios também são ressaltados: desigualdades no acesso à tecnologia e a necessidade de formação continuada dos docentes para elaboração de materiais multimodais. Tais aspectos reafirmam o papel da Linguística Aplicada ao compreender a aprendizagem de línguas como fenômeno atravessado por fatores sociais, culturais e tecnológicos.

Isso posto, a adoção da SAI no ensino de línguas, sob o aporte da LA, revela-se uma possibilidade de ressignificação do processo pedagógico. Mais do que inverter a ordem de estudo, trata-se de assumir uma abordagem que compreenda a linguagem como prática social, crítica e situada, capaz de promover tanto a aprendizagem linguística quanto a formação cidadã dos estudantes.

De tal forma, para que os benefícios superem os desafios, é imprescindível o suporte institucional, o investimento em infraestrutura tecnológica e a oferta de formação continuada, garantindo que os educadores estejam preparados para atuar como facilitadores em um modelo pedagógico centrado no estudante.

3.5. O PODCAST COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Segundo Moura e Carvalho (2006), o surgimento de tal ferramenta em 2004 está diretamente ligado ao avanço das tecnologias digitais e à crescente democratização da produção e do consumo de conteúdos multimídia. O termo *podcast* combina "*iPod*" (em referência ao dispositivo da *Apple*) e "*broadcast*" (transmissão de dados), representando um formato inovador que permite a distribuição de áudios via *internet* de maneira flexível e acessível.

Ainda de acordo com Moura e Carvalho (2006), tal instrumento surgiu como uma ferramenta que rompe com as limitações tradicionais de tempo e espaço,

permitindo que os usuários escolham quando e onde consumir o conteúdo. Essa inovação foi impulsionada pela popularização de dispositivos portáteis e pela ampliação do acesso à *internet*, tornando-o uma mídia adaptável às novas demandas de comunicação e aprendizado, sendo facilmente aplicável às demandas educacionais, aproximando o ensino de LE às realidades globais contemporâneas.

O uso do *podcast* como ferramenta de ensino vem ganhando destaque no ambiente educacional devido à sua flexibilidade e acessibilidade, permitindo que estudantes acessem conteúdos de qualquer lugar e a qualquer momento. Conforme o estudo de Crestani *et al.* (2019, p.500), "[...] por tratar-se de áudios geralmente curtos e dinâmicos, os *podcasts* vêm conquistando seu espaço no meio educacional", promovendo a democratização do conhecimento e facilitando o aprendizado de forma dinâmica e interativa, auxiliando principalmente estudantes com limitações de tempo para se dedicar aos estudos de forma tradicional.

Vale ressaltar que a principal vantagem está em sua adaptabilidade para o ensino remoto e híbrido. Sua utilização na área da saúde tem se destacado como uma ferramenta educativa inovadora, promovendo a flexibilidade e o aprendizado centrado no estudante. Diversos estudos têm evidenciado a eficácia desse formato em diferentes contextos de ensino. Bottentuit Junior e Coutinho (2007) apontam que o uso de *podcasts* na educação, tanto em ambientes de ensino a distância (*e-learning*) quanto como complemento ao ensino presencial (*b-learning*), tem potencial para transformar a forma como ensinamos e aprendemos.

Como ferramenta educacional, o *podcast* oferece aos professores a capacidade de fornecer materiais didáticos de forma flexível e acessível, como aulas, documentários e entrevistas em formato de áudio, os quais os estudantes podem ouvir a qualquer hora e em qualquer lugar. Essa flexibilização facilita o aprendizado dos discentes, permitindo que eles controlem o ritmo do aprendizado e que o conhecimento seja compartilhado de forma coletiva e descentralizada de autoridade.

A natureza informal e dinâmica do *podcast* pode facilitar a apresentação de diferentes pontos de vista sobre um tema de maneira envolvente, o que auxiliaria na aprendizagem, atuando como uma ferramenta pedagógica que vai além da mera reprodução de conteúdo, incentivando a participação ativa dos estudantes e promovendo a construção do conhecimento de forma colaborativa. "Geralmente, os episódios são apresentados por mais de uma pessoa, o que colabora para a naturalidade da conversa e proporciona a colocação de diferentes pontos de vista a

respeito dos assuntos em debate" (Crestani *et al.*, 2019, p. 499).

Park *et al.* (2024), por exemplo, demonstraram que os ouvintes do *podcast* *Pediagogy™* (desenvolvido para ajudar residentes e estudantes de Medicina a se manterem atualizados com diretrizes clínicas) apresentaram melhorias significativas na confiança e no conhecimento sobre os tópicos abordados, reforçando o potencial deste formato para suplementar métodos educacionais tradicionais.

No entanto, para que o aprendizado seja efetivo, é preciso que haja uma transformação profunda na forma como as pessoas interagem com as mídias tecnológicas. Jenkins (2018) sugere que o processo ensino-aprendizagem através do uso da deve ser mais que uma simples integração de diferentes tecnologias em um único dispositivo. Deve haver uma convergência, ou seja, uma mudança de paradigma que afeta a produção, distribuição e consumo de conteúdo, impactando a forma como nos comunicamos, aprendemos e nos relacionamos com o mundo.

Iniciativas como o projeto *Metacast*, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria, busca justamente explorar essa vertente pedagógica desse meio digital ao capacitar professores para criarem e utilizarem conteúdos em áudio dentro do ambiente escolar. O projeto, além de promover oficinas para produção, oferece materiais didáticos que auxiliam docentes e futuros educadores a implementarem essa tecnologia de maneira prática e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, essa tecnologia é apresentada como um meio de complementar os métodos tradicionais de ensino, tornando a sala de aula um espaço mais dinâmico e acessível para docentes e discentes, o que é fundamental para a integração das mídias digitais na educação contemporânea. Desse modo, como ainda apontam Veloso *et al.* (2019), o projeto se concretizou através da elaboração de materiais didáticos, como um manual, tutoriais em vídeo e um *podcast*, com o intuito de auxiliar os educadores na familiarização com a ferramenta e suas etapas de criação.

Além disso, conforme Moura e Carvalho (2006), em suas experiências com o *podcast* no projeto "Em Discurso Directo", no ensino de Literatura Portuguesa, os autores observaram que o recurso não apenas permite o acesso contínuo ao conteúdo, mas também contribui para a autonomia dos estudantes, que podem estudar e revisar materiais em momentos mais convenientes para eles. Essa prática demonstra que se trata de uma ferramenta inclusiva, especialmente útil para

estudantes que enfrentam dificuldades de acesso ou que estudam em modalidades alternativas, como o ensino noturno ou recorrente.

Todavia, a utilização do *podcast* como ferramenta educativa, de modo geral, ainda apresenta um conjunto de desafios que precisam ser considerados para garantir a sua efetividade. Para Moura e Carvalho (2006), um dos principais desafios é justamente a capacitação tecnológica de grande parte dos professores, para que possam produzir e utilizar a ferramenta com propriedade e eficácia em suas práticas pedagógicas.

Não obstante, é necessário garantir o acesso à *internet* para professores e estudantes, sobretudo em lugares onde a conectividade é precária, destacando a importância da acessibilidade e da inclusão digital. Outro desafio é a necessidade de garantir a qualidade dos *podcasts* produzidos para fins educacionais. Bottentuit Junior e Coutinho (2007) e Crestani *et al.* (2019) enfatizam a importância de um planejamento cuidadoso e de uma produção que leve em consideração as necessidades dos estudantes e os objetivos de ensino e de aprendizagem.

3.5.1. O Podcast e a língua inglesa

Souza (2019) argumenta que o ensino de línguas deve ir além da memorização de regras e itens lexicais, conectando-se às práticas sociais e às tendências linguísticas contemporâneas. Para isso, é essencial abordar a língua como prática social, promovendo competências críticas e reflexivas que permitam aos estudantes engajar-se com questões culturais, políticas e sociais. Souza (2019) ainda defende a interdisciplinaridade e a valorização das variações linguísticas, destacando a importância de metodologias inovadoras que tornem o ensino mais relevante e alinhado às transformações globais.

Bottentuit e Coutinho (2007) enxergam o *podcast* como uma ferramenta pedagógica inovadora, com potencial para revolucionar o ensino da educação pública. No estudo de caso "*Correspondance Scolaire*", Carvalho (2006) aponta que, estudantes de Portugal e Bélgica, ao criarem episódios em Francês, desenvolveram habilidades de comunicação oral e escrita, demonstrando que a ferramenta oferece um ambiente autêntico para a prática de oralidade e escuta.

O uso apropriado das tecnologias digitais na escola, tais como *tablets*, computadores, *podcasts*, lousas digitais e aplicativos educacionais, ampliam o acesso

à informação e oferecem uma diversidade de recursos, os quais promovem o aprendizado colaborativo e adaptam os métodos de ensino às necessidades dos estudantes.

O uso desse meio digital no ensino da LI tem se mostrado uma ferramenta pedagógica inovadora, podendo promover a aprendizagem de forma dinâmica, interativa e adaptável às demandas atuais. A integração dessa tecnologia ao ensino oferece diversos benefícios, ao mesmo tempo em que apresenta desafios que demandam estratégias específicas para sua implementação eficaz.

Os benefícios do uso de *podcasts* no ensino de LI podem oferecer a possibilidade de um aprendizado mais personalizado, já que o estudante controlará o ritmo da escuta, interrompendo ou repetindo os trechos conforme suas necessidades. Essa flexibilidade torna-se especialmente relevante no ensino de uma LE, pois permite o contato constante com diferentes sotaques, variações de fala e situações comunicativas. Além disso, ao sugerir que cada aprendiz organize seu percurso, a ferramenta favorece a autonomia e amplia o engajamento, uma vez que o estudante pode selecionar conteúdos de acordo com seus próprios interesses e objetivos.

Para Cebeci e Tekdal (2006) os *podcasts* oferecem vantagens relevantes para o ensino da LI, especialmente na pronúncia, acentuação e inflexão, que são aspectos importantes para a aprendizagem do idioma. Sua portabilidade e acessibilidade permitem que os discentes estudem em qualquer lugar e horário, ampliando os contextos de aprendizagem dentro e fora da escola.

Faria, Pereira e Dias (2007) enfatizam que a ferramenta promove autonomia, incentiva o trabalho colaborativo e a inclusão, permitindo que os estudantes criem conteúdos e melhorem sua fluência ao se engajarem ativamente no processo de produção e audição. Estudos mostram que o uso dessa mídia melhora as habilidades de escuta e fala, além de valorizar a aprendizagem ao tornar os aprendizes produtores ativos de conhecimento. O uso da voz humaniza o ensino *on-line*, cria maior conexão com o conteúdo e reduz o isolamento dos estudantes. Para que sejam eficazes, é essencial selecionar materiais de qualidade e integrá-los de forma estratégica no ensino (Moura; Carvalho, 2006).

As metodologias que podem ser empregadas no uso deste mecanismo para o ensino de LI são variadas, mas, em sua essência, costumam estar alinhadas a abordagens de aprendizado centradas no aprendiz. Estudos como o de Quintanilha de Menezes (2009) apontam que a integração de *podcasts* como recurso

complementar às aulas regulares de Inglês favorece o engajamento dos estudantes e complementa o ensino presencial com práticas de *m-learning* (aprendizado móvel).

Outra estratégia relevante é a criação de *podcasts* pelos próprios estudantes, como observado em projetos relatados por Moura e Carvalho (2006), fortalecendo suas competências de comunicação oral e digital.

As pesquisas indicam que essa estratégia têm resultado positivo no aprendizado da LI em diferentes contextos educacionais. Reis (2017) menciona estudos que indicam o efeito dessa mídia digital no aprendizado de LI em diversos ambientes educacionais. Esses estudos analisaram o uso da ferramenta como material integrado ao currículo e como recurso suplementar. Reis (2017) também destaca a importância de considerar o nível de proficiência dos discentes na escolha dos episódios e de usar diferentes estratégias para facilitar a compreensão oral, como atividades de pré-escuta, de escuta e pós-escuta.

Sobre o ensino de línguas em escolas de idiomas, Dutra *et al.* (2014) evidenciam que a aplicação de *podcasts* em escolas de idiomas no Brasil proporcionou maior engajamento dos estudantes e melhor assimilação de conteúdos. Esse êxito foi devido ao formato dinâmico e interativo da ferramenta, que permite aos estudantes aprenderem em seu próprio ritmo e de acordo com seus interesses, além de oferecerem contato com a língua de forma autêntica e diversificada. Tal experiência demonstra o potencial dessa mídia como uma forma de complementar as aulas tradicionais, capaz de aumentar a motivação e enriquecer o processo de aprendizagem.

Embora a utilização dessa ferramenta digital no ensino do ILE ofereça um vasto leque de oportunidades, ainda há a necessidade de atenção a certos desafios para garantir sua efetividade. A escolha criteriosa de episódios que se adequem ao nível de proficiência dos estudantes, especialmente em relação à velocidade da fala e variedade de sotaques, é significativa para garantir a compreensão e o engajamento (Dutra, *et al.*, 2014). É fulcral que o professor promova a adaptação ao formato, criando atividades que auxiliem na compreensão oral e incentivem a participação ativa de seu alunado, considerando as especificidades do público-alvo e explorando as potencialidades do recurso de forma crítica e reflexiva (Reis, 2017).

A integração desse recurso ao currículo deve ser feita de forma significativa, com atividades que explorem o conteúdo de maneira profunda e estimulem o desenvolvimento da competência comunicativa. É preciso ir além do uso superficial

como mero complemento às aulas tradicionais, buscando uma abordagem que valorize a autonomia dos estudantes e promova uma aprendizagem colaborativa (Crestani *et al.*, 2019).

Observa-se que superar os desafios da avaliação da aprendizagem a partir do uso desse tipo de mídia requer o desenvolvimento de estratégias e instrumentos específicos que possibilitem analisar o progresso dos discentes de forma justa e abrangente. Casaletto *et al.* (2024), por exemplo, verificaram que esse *mecanismo* voltado para crianças são altamente eficazes no enriquecimento lexical, ampliando o vocabulário e facilitando o aprendizado de termos específicos.

Sob essa ótica, a utilização adequada dessa ferramenta, combinada a um planejamento criterioso e a diferentes estratégias de ensino, fortalece o processo de ensino-aprendizagem e amplia as possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa em ILE.

As perspectivas futuras para o uso de *podcasts* no ensino de LI são promissoras. Com o avanço das plataformas de aprendizado móvel e a crescente conectividade digital, espera-se que esse recurso seja cada vez mais integrado às práticas educacionais. Com o projeto "Podc@st na Escol@", Reis (2017) demonstra que é possível combinar inovação tecnológica com pedagogias inclusivas, criando ambientes de aprendizado mais dinâmicos e acessíveis. Essa evolução aponta para um cenário em que tal recurso poderá complementar, de forma ainda mais eficaz, as metodologias tradicionais de ensino, contribuindo para a formação de estudantes autônomos, solidários, críticos e preparados para os desafios de um mundo globalizado.

4. SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

A presente seção explicita uma descrição detalhada do caminho adotado na condução da pesquisa: desde sua concepção até a análise dos dados coletados no CEM Estefânia Rosa da Silva. Nesse segmento, serão abordados os fundamentos teóricos que justificam a escolha do método, bem como a classificação da abordagem adotada, os critérios de seleção dos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e as etapas de análise. A estrutura da seção está organizada em subseções que denotam, de forma clara e sistemática, cada fase do procedimento metodológico, alinhando-se às boas práticas da pesquisa científica. Além disso, serão apresentadas estratégias inovadoras e recursos tecnológicos utilizados, visando fortalecer a rigorosidade e a relevância do estudo, sempre fundamentando as ações na literatura especializada e na lógica de investigação qualitativa.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CEM ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

O lócus de realização desta pesquisa será o Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, Figura 1 que hoje recebe esse nome em homenagem a uma professora da rede estadual do Maranhão que se destacou por sua dedicação e competência na escola. Anteriormente, a instituição era conhecida como Centro de Ensino Roseana Sarney Murad, nome alterado em 4 de janeiro de 2016, por meio do decreto estadual nº 31.469.

Figure 1: CEM Estefânia Rosa da Silva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Antes de sua mudança de nome e gestão, a escola servia como anexo do CE Paulo Freire. Com a determinação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em 2012, o anexo deixou de operar e a gestão do Centro de Ensino Roseana Sarney foi transferida para o prédio que hoje abriga o CEM Estefânia Rosa da Silva.

Em 2018, a escola foi reaberta à comunidade após reformas significativas e atualmente conta com uma infraestrutura que inclui 10 salas de aula, dois laboratórios, uma sala de informática, sala dos professores, secretaria, diretoria, sala de reuniões, biblioteca, banheiros (feminino, masculino e acessível), pátio, cozinha e uma quadra poliesportiva. A instituição possui um quadro de 27 professores em regime de tempo integral.

Com uma matrícula de 325 discentes em regime de tempo integral, o CEM Estefânia Rosa da Silva atende estudantes do Habitacional Turu e de bairros adjacentes, como Divineia, Santa Rosa, Vila Luisão, Parque Araçagi, Brisa do Mar, Araçagi, Residencial Pirâmide e Raposa. Esse público é bastante heterogêneo, com estudantes provenientes de famílias de renda média a baixa, incluindo tanto aqueles oriundos de escolas particulares quanto a maioria que vem de escolas públicas municipais.

4.2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia é o caminho percorrido para alcançar determinado objetivo, ou seja, é a forma que se escolhe para ampliar o conhecimento sobre determinado assunto, fato ou fenômeno; “[...] sendo uma série de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir determinado conhecimento” (Zanella, 2013. p. 19).

Desse modo, a pesquisa é uma atividade de grande importância no campo científico, desempenhando um papel fundamental na compreensão e na construção do conhecimento sobre a vida e realidade. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa é o núcleo da Ciência, pois permite uma aproximação mais profunda dos fenômenos investigados, promovendo o entendimento das dinâmicas mais complexas das relações sociais e dos contextos estudados.

Para Lüdke e André (2022), realizar uma pesquisa significa confrontar dados e evidências empíricas com o conhecimento teórico existente, o que possibilita ampliar e refinar a compreensão sobre temas específicos. Esse processo não se limita à simples coleta de informações, mas envolve uma análise crítica e interpretativa que busca revelar significados, relações e contradições presentes na realidade estudada.

A pesquisa, portanto, assume um caráter dinâmico e reflexivo, no qual o pesquisador atua como sujeito ativo na construção do saber científico. Dessa forma, a investigação acadêmica contribui não apenas para o avanço do conhecimento, mas também para a transformação social e para o aprimoramento das práticas em diferentes campos do saber.

Assim, essa abordagem permite que pesquisadores desenvolvam uma visão crítica, baseada em observações, análises detalhadas e fundamentadas.

Pádua (2004) destaca que a pesquisa, independentemente de seu propósito, não produz conhecimento de maneira aleatória. Pelo contrário, a pesquisa é um processo sistemático que contribui para a formação da visão de mundo de cada pessoa e para a construção de uma base sólida de conhecimentos. Através da pesquisa, é possível explorar novas perspectivas, questionar verdades estabelecidas e desenvolver soluções inovadoras para problemas complexos, destacando sua importância não apenas para o avanço acadêmico, mas também para a aplicação prática e para o desenvolvimento humano e social.

Isto posto, a presente pesquisa propõe uma abordagem qualitativa, essencial para estudos que buscam compreender fenômenos educacionais levando em consideração todo o contexto histórico, social, político e cultural do seu objeto de estudo. Tal como afirma Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 14).

Minayo (2001) ainda ressalta que a pesquisa qualitativa investiga um conjunto de significados e intenções que abrangem uma dimensão mais profunda das relações, as quais não podem ser simplesmente convertidas em variáveis mensuráveis.

Conforme Tozoni-Reis (2008), a pesquisa em Educação possui um caráter intrinsecamente qualitativo, pois procura explorar em profundidade os diversos elementos que compõem os fenômenos estudados, mantendo o rigor metodológico e buscando compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados. Adotar a abordagem qualitativa, é entender os fenômenos educacionais em toda a sua complexidade, visando gerar conhecimentos alinhados com uma perspectiva educacional crítica e transformadora.

Ainda sob essa ótica, a pesquisa qualitativa pode ser classificada em diversos

tipos que fundamentam suas abordagens, tais como: a pesquisa participativa, a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa colaborativa e a pesquisa de intervenção pedagógica. Esta última, por sua vez, se destaca por seu foco em promover mudanças efetivas na prática educativa, permitindo que os educadores implementem estratégias baseadas em evidências e reflitam sobre os resultados obtidos (Chizzoti, 2014).

Inicialmente, a presente pesquisa propunha-se a uma abordagem do tipo colaborativa. Mas, devido à rotina e à carga horária de uma escola de tempo integral, ficou inviável a realização de uma pesquisa que demandasse a participação de forma mais ativa de todos os envolvidos. Por essa razão, optamos por fazer uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica que, segundo Pereira (2019), é caracterizada pela aplicação de métodos que visam promover mudanças significativas nas práticas educativas. Essa abordagem permite que o pesquisador implemente ações diretamente no ambiente escolar, favorecendo a reflexão sobre a prática docente e a adaptação das estratégias de ensino em tempo real. Nessa perspectiva, a pesquisa de intervenção pedagógica não apenas busca compreender as dinâmicas educacionais, mas também atua diretamente na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Pereira (2019) afirma que, ao possibilitar a observação e a análise de intervenções específicas, essa metodologia se alinha com os objetivos da pesquisa, que visa transformar a prática pedagógica por meio da introdução de novas abordagens, como a utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas. De sorte que esperamos gerar resultados que não apenas contribuem para o conhecimento acadêmico, mas que também tenham um efeito prático e duradouro na educação dos estudantes envolvidos.

A pesquisa de intervenção deve se propor a ser uma prática reflexiva que busque promover transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 07), "Toda pesquisa e toda intervenção devem ter uma intenção". Isso implica que a pesquisa de intervenção não se limita à coleta de dados, mas busca ativamente a melhoria das práticas pedagógicas e a resolução de problemas educacionais.

Ademais, Pimenta e Lima (2012) ressaltam que a pesquisa de intervenção deve ser orientada por um compromisso ético e social, onde os educadores não apenas aplicam novas estratégias de ensino, mas também refletem sobre a repercussão dessas intervenções no aprendizado dos estudantes e na dinâmica da sala de aula.

Em um mundo em que a educação pode acontecer usando ferramentas digitais, Pimenta e Lima (2012) argumentam que essa integração nas práticas pedagógicas não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, como também facilita a coleta e análise de dados. As tecnologias permitem que os educadores implementem métodos interativos e dinâmicos, proporcionando aos educandos experiências de aprendizagem mais envolventes e personalizadas de acordo com cada realidade. Assim sendo, a utilização de plataformas digitais, como podcasts e ambientes virtuais de aprendizagem, pode servir como um catalisador para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, possibilitando que os docentes ajustem suas intervenções com base nas respostas e interações dos discentes.

À vista disso, acreditamos que, com a combinação da pesquisa de intervenção pedagógica com o uso de tecnologias, haverá uma transformação nas metodologias de ensino e, também, uma contribuição para a formação de um ambiente educativo mais inclusivo e adaptável às necessidades contemporâneas dos estudantes que passam grande parte do tempo imersos no mundo tecnológico.

4.2.1. Colaboradores da pesquisa

A caracterização dos colaboradores é uma etapa fundamental em pesquisas qualitativas, uma vez que permite compreender não apenas o perfil dos sujeitos envolvidos, mas também o contexto no qual estão inseridos. Essa caracterização possibilita ao pesquisador interpretar os dados à luz das condições sociais, históricas e culturais que permeiam a realidade investigada. Trata-se, portanto, de um procedimento que confere maior rigor científico ao estudo, ao situar as vozes dos participantes em seu ambiente de atuação e ao relacionar suas experiências à construção dos resultados.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o reconhecimento das condições que circunscrevem os colaboradores da pesquisa amplia a validade dos achados, pois torna a análise mais crítica e contextualizada. As autoras ressaltam que o processo investigativo em educação exige um olhar atento ao papel que cada sujeito desempenha na prática social e pedagógica, considerando a inseparabilidade entre a dimensão individual e coletiva.

Os colaboradores desta pesquisa são a professora de LI, identificada ficticiamente como “Ângela Maria Serra”, e os estudantes da turma 100 da 1^a série do Ensino Médio do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva. O uso de nome fictício

e a preservação da identidade dos discentes seguem as diretrizes éticas de pesquisa, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confidencialidade e a integridade de todos os envolvidos.

A inclusão da professora como colaboradora justifica-se por sua atuação efetiva na rede pública estadual do Maranhão e por sua experiência no ensino de LI no Ensino Médio, elementos que a qualificam para contribuir com informações sobre práticas já utilizadas e apoiar a implementação da proposta de intervenção.

Os estudantes foram selecionados por conveniência, considerando a autorização da gestão escolar e a acessibilidade ao campo investigativo. O grupo é composto majoritariamente por adolescentes entre 14 e 16 anos, provenientes de diferentes contextos socioculturais, em sua maioria de famílias de renda média a baixa, conforme evidenciado no questionário socioeconômico inicial (Apêndice C). Essa diversidade reforça a relevância da pesquisa, pois possibilita analisar como a metodologia da SAI, articulada ao uso de *podcasts*, contribui para aprendizagens significativas em um contexto heterogêneo.

A seleção dos participantes baseou-se na voluntariedade e no consentimento informado, priorizando critérios éticos e pedagógicos. A articulação entre professora e discentes como sujeitos colaboradores favoreceu uma compreensão ampla da realidade estudada, permitindo observar tanto as práticas docentes quanto às percepções e experiências dos discentes diante da proposta metodológica.

4.2.2. Instrumentos de coleta de dados

A definição dos instrumentos de coleta de dados representou uma etapa decisiva desta investigação, pois foi por meio deles que se possibilitou reunir informações relevantes para compreender o objeto de estudo e avaliar a pertinência da proposta pedagógica desenvolvida. Em pesquisas qualitativas, como observa Gil (2010), a escolha dos instrumentos deve estar articulada aos objetivos, permitindo captar tanto os elementos objetivos das práticas sociais quanto as percepções subjetivas dos participantes. Nessa perspectiva, a combinação de diferentes técnicas configurou-se como estratégia de triangulação dos dados, garantindo maior confiabilidade às análises e ampliando a visão sobre o fenômeno.

Foram empregados, nesta pesquisa, quatro instrumentos principais: a observação, os questionários, as entrevistas e a análise documental, complementados por recursos éticos e administrativos como a Carta de Apresentação (Anexo A) e o

TCLE (Anexo B). A seguir, cada um deles é detalhado, evidenciando sua relevância e sua forma de aplicação no campo.

As observações ocorreram em momentos prévios e durante a intervenção pedagógica, constituindo-se em ferramenta indispensável para a aproximação inicial com o campo e para o acompanhamento da dinâmica escolar. Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 27), “Observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Marconi e Lakatos (1996) complementam que a observação permite apreender elementos implícitos das interações sociais, aspectos que, muitas vezes, escapam até mesmo à percepção dos próprios sujeitos envolvidos.

No presente estudo, essa técnica foi empregada para registrar como a professora de LI estruturava suas práticas pedagógicas, analisando de que forma ela integrava recursos digitais às aulas e em que medida havia aproximação com a metodologia da Sala de Aula Invertida. A observação possibilitou identificar resistências, potencialidades e padrões de participação dos estudantes, elementos significativos para a elaboração de estratégias mais adequadas à realidade da turma. Conforme destacam Gerhardt e Silveira (2009), a observação exige contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo, favorecendo a imersão no campo e a formulação de interpretações contextualizadas.

Outro instrumento empregado foi o questionário, considerado por Gil (2010) uma das técnicas mais eficientes para coletar informações de forma rápida, sistemática e comparável. Sua aplicação permite alcançar um grande número de respondentes, ao mesmo tempo em que possibilita captar percepções e opiniões de maneira organizada. Para Marconi e Lakatos (1996), o questionário consiste em uma série de perguntas elaboradas de forma lógica e ordenada, que podem ser respondidas sem a presença do pesquisador, ampliando a autonomia do participante.

Nesta pesquisa, foram utilizados três questionários, cada qual com objetivos específicos. O Questionário de Identificação dos Colaboradores (Apêndice B) foi destinado aos professores de LI, com o intuito de levantar dados sobre sua formação acadêmica, experiência profissional e contexto de atuação. Esse instrumento permitiu delinear o perfil dos docentes envolvidos, oferecendo informações importantes para compreender suas práticas pedagógicas e interpretar suas respostas posteriores.

A entrevista inicial sobre Metodologias Ativas e Uso de Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa (Apêndice B) também foi aplicado aos docentes, com foco em

mapear suas concepções acerca das metodologias ativas, em especial da SAI, e em identificar sua familiaridade com o uso de tecnologias digitais. Esse levantamento inicial mostrou-se relevante para compreender o grau de conhecimento e de adesão dos professores às práticas inovadoras, além de evidenciar possíveis lacunas formativas.

Todavia, é importante ressaltar que, como a escola que foi nosso campo de pesquisa contava com duas professoras de LI, realizamos a entrevista com ambas. Entretanto, apenas a prof. Ângela foi a colaboradora efetiva da pesquisa, uma vez que ela era a professora titular da 1^a série – Turma 100.

De tal maneira, a entrevista foi realizada com a professora colaboradora e buscou compreender suas percepções sobre a metodologia da SAI, suas práticas pedagógicas, os desafios encontrados e suas impressões quanto ao uso da ferramenta no ensino da LI. Esse instrumento foi essencial para acessar informações mais subjetivas, relacionadas às concepções de ensino e às experiências práticas vividas durante a intervenção.

Já o Questionário Socioeconômico Inicial (Apêndice C) foi direcionado aos estudantes da 1^a série do Ensino Médio da turma pesquisada. Seu objetivo foi levantar informações sobre o perfil socioeconômico e cultural dos discentes, bem como sobre o acesso às tecnologias digitais no ambiente doméstico. Essa etapa revelou-se fundamental para analisar a viabilidade da proposta pedagógica baseada na utilização de *podcasts* e para compreender os limites e as potencialidades de aplicação da Sala de Aula Invertida no contexto investigado.

Todos os questionários foram elaborados em formato digital e aplicados por meio da plataforma *Google Forms*, o que possibilitou maior praticidade, rapidez na sistematização dos dados e preservação da confidencialidade dos respondentes. Optou-se pelo formato semi estruturado que, segundo Manzini (1990), combina a organização de um roteiro prévio com a flexibilidade necessária para incluir perguntas emergentes durante o diálogo. Essa modalidade favorece a espontaneidade das respostas e permite que os participantes expressem suas opiniões de forma mais ampla, sem ficarem restritos a alternativas fixas.

Por fim, a análise documental foi mobilizada como estratégia complementar, permitindo compreender o contexto institucional e normativo em que a pesquisa se desenvolveu. Cellard (2012) ressalta que esse procedimento confere profundidade à investigação, pois possibilita ao pesquisador examinar documentos oficiais,

legislações e registros pedagógicos que influenciam diretamente as práticas docentes.

Foram analisados o Projeto Político-Pedagógico da escola, os planos de ensino da disciplina de LI e documentos normativos como a BNCC (2018). Essa etapa forneceu subsídios para relacionar as práticas observadas e os discursos dos colaboradores às orientações curriculares vigentes, situando a intervenção no marco legal e pedagógico da educação básica brasileira.

4.2.3. Forma de análise e interpretação dos dados

Quanto à forma de análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, uma técnica de pesquisa que possibilita a investigação de comunicações ou textos, permitindo ao pesquisador realizar inferências a partir dos dados no contexto em que estão inseridos. Essa abordagem viabiliza a extração de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens analisadas. Bardin (2016) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de métodos que se utilizam de abordagens sistemáticas e práticas para descrever mensagens e indicadores, tanto qualitativos quanto quantitativos.

A análise de conteúdo é uma técnica metodológica que possibilita a interpretação sistemática de diversos discursos, incluindo textos e entrevistas. Conforme Bardin (2016, p. 15), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. Esse processo envolve etapas como codificação e categorização, significativas para organizar as informações e identificar padrões.

Chizotti (2014) destaca que o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, através de seu conteúdo e significados explícitos ou ocultos. Essa técnica permite ao pesquisador ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados, possibilitando a identificação de significados profundos nas comunicações analisadas.

Ainda segundo Bardin (2016), é de grande importância que haja reflexão crítica por parte do pesquisador na interpretação dos dados, uma vez que essa análise busca compreender o contexto e as implicações dos discursos. De tal modo, a análise de conteúdo se configura como um recurso valioso para a pesquisa, permitindo a extração de significados que enriquecem a compreensão de fenômenos sociais e educacionais.

De tal maneira, realizamos a codificação e organização das informações, agrupando os dados em categorias que emergiram das observações, respostas dos questionários e das entrevistas. Essa metodologia possibilitou a identificação de padrões e tendências nas práticas pedagógicas e nas interações dos estudantes com o *podcast*, permitindo que este recurso didático esteja alinhado com as necessidades e realidades dos docentes e discentes do CEM Estefânia Rosa da Silva.

4.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Após a autorização da gestão do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva para a realização da pesquisa, deu-se início à aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto à professora de LI e aos estudantes da turma 100 do 1º ano do Ensino Médio. Essa etapa contemplou questionários, entrevistas, observações em sala de aula e análise documental, visando compreender de forma mais ampla a implementação da metodologia da Sala de Aula Invertida mediada pelo uso de *podcasts*.

Cabe destacar que, com as informações reunidas por meio desses instrumentos, tornou-se possível construir um panorama consistente acerca dos desafios e potencialidades da proposta. Os dados coletados foram sistematizados e analisados à luz dos referenciais teóricos discutidos ao longo da dissertação, permitindo estabelecer conexões entre as falas dos participantes, as observações em sala e os aportes de autores que refletem sobre o ensino de línguas, metodologias ativas e tecnologias digitais.

Nesta seção apresentam-se os resultados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico, de modo a evidenciar como a utilização da SAI com apoio de *podcasts* contribuiu para promover maior engajamento, desenvolvimento da autonomia e avanços na aprendizagem da LI, ao mesmo tempo em que revelou limitações institucionais e pedagógicas que precisam ser enfrentadas.

4.3.1. Análise das concepções e práticas das professoras de LI da unidade escolar

Inicialmente, solicitamos que as duas professoras de LI da referida escola participassem de uma entrevista, com o objetivo de obter uma visão mais ampla sobre o entendimento das docentes a respeito do tema abordado na pesquisa. Ambas as

professoras demonstraram a valorização das TDICs e preveem resultado positivo do uso de plataformas no engajamento e no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. No entanto, a experiência prática difere: a professora “Angela”, responsável pelas turmas de 1^a série, nunca utilizou plataformas digitais, enquanto “Maria do Rosário” relata adoção bem-sucedida, afirmando que “os estudantes gostaram da experiência”.

Quanto às metodologias ativas, as duas docentes afirmam aplicá-las, ainda que em graus distintos de compreensão. A professora Ângela define como estratégias que “põem o estudante no processo central de aprendizagem”, ao passo que “Maria do Rosário” as associa genericamente a “aulas com dinâmicas diferenciadas”. Ambas citam práticas voltadas à produção textual, leitura e diálogo.

A SAI também aparece em ambas as respostas: “Angela” enxerga na metodologia “maior tempo para reflexão e absorção”, enquanto “Maria do Rosário” a comprehende como “o estudante estuda o conteúdo antes da aula presencial”. Nenhuma das entrevistadas manifesta receios significativos quanto à implementação, embora ambas apontem a necessidade de recursos adequados.

Existe convergência no reconhecimento da importância do protagonismo discente reforça a defesa freireana de aprendizagem significativa adotada pela dissertação (Freire, 1996). Entretanto, a disparidade na experiência com plataformas confirma que a simples percepção de valor não garante adoção de TDICs, reiterando o alerta de Cani *et al.* (2020) sobre desigualdades tecnológicas no ensino público.

No tocante à formação docente, as duas professoras declaram que a Secretaria de Educação (SEDUC/MA) “não tem contribuído de forma efetiva” para o uso de ferramentas digitais. Tal afirmação sustenta a premissa de Bergmann e Sams de que o êxito da SAI exige capacitação continuada.

Com relação aos podcasts, a professora “Angela” conhece o *Walk'n'Talk* e prevê boa recepção discente; “Maria do Rosário” desconhece o recurso. Essa divergência evidencia que a familiaridade com mídias de áudio ainda é desigual entre docentes, corroborando estudos de Crestani (2019) sobre adoção gradual de podcasts em contextos escolares. Ademais, há o alinhamento entre as professoras quanto à centralidade do estudante e ao potencial das TDICs, mas revelam barreiras persistentes: insuficiência de formação continuada, variabilidade de infraestrutura e compreensão parcial de metodologias ativas. Todavia, para modificar essa realidade, recomenda-se

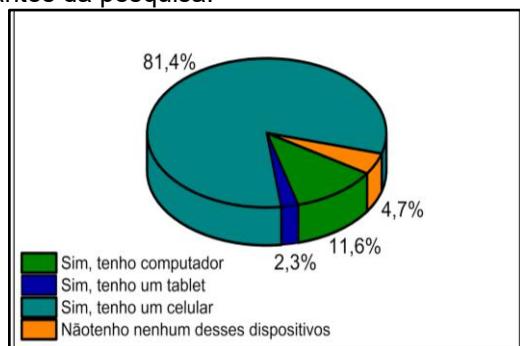
- I. ampliar a amostra a outros professores do mesmo contexto,
- II. oferecer programas sistemáticos de capacitação em SAI, ensino híbrido e produção de *podcasts*, e
- III. mapear empiricamente as condições tecnológicas das escolas a fim de ajustar propostas pedagógicas à realidade local. Tais ações podem fortalecer a ponte entre teoria e prática, contribuindo para a efetiva transformação do ensino de LI.

4.3.2. Análise de acesso, hábitos e percepções dos discentes sobre SAI

Os resultados obtidos no primeiro questionário revelam aspectos significativos e promissores sobre a implementação da metodologia da SAI utilizando podcast no ensino da Língua Inglesa (LI). A pesquisa, que foi aplicada a 43 discentes, evidencia oportunidades e desafios para a consolidação dessa proposta pedagógica. Observa-se que a maioria dos participantes demonstrou interesse pela metodologia, reconhecendo o potencial do podcast como ferramenta de apoio à aprendizagem autônoma, especialmente por permitir revisões e escuta em diferentes contextos, favorecendo a imersão linguística.

Ao mesmo tempo, emergem desafios relacionados à adaptação dos alunos a uma postura mais ativa e participativa, rompendo com o modelo tradicional centrado na exposição docente. Tais achados corroboram estudos de Bacich e Moran (2018), que destacam a necessidade de desenvolver competências de autorregulação e responsabilidade no processo de aprendizagem ativa. Dessa forma, os dados iniciais indicam que a SAI mediada por podcasts representa uma estratégia inovadora e eficaz para dinamizar o ensino da LI, desde que acompanhada de orientações claras, suporte tecnológico e planejamento pedagógico consistente.

Figura 2: Distribuição dos tipos de dispositivos com acesso à internet disponíveis para estudo domiciliar entre os estudantes participantes da pesquisa.



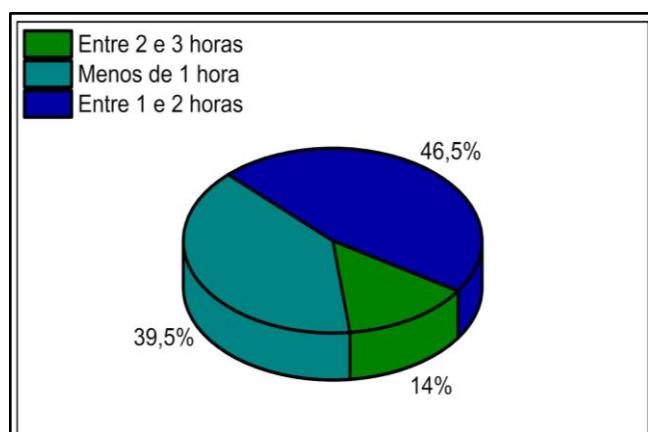
Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse contexto, foi possível observar que 81,4% dos estudantes possuem dispositivos móveis, conforme ilustrado na Figura 2. Ademais, 86% dos estudantes relataram que têm acesso a um dispositivo com *internet* em casa para estudar. Além disso, a maioria narrou que a conexão é suficiente para acessar vídeos e conteúdos digitais.

Vale ressaltar que o *smartphone* é o dispositivo principal (81,4% dos casos) sugerindo uma realidade de acesso limitado a ferramentas mais adequadas para atividades de estudo prolongado. Bergmann e Sams (2016) destacam que a efetividade da sala de aula invertida depende da qualidade da experiência de consumo de conteúdo digital fora da sala de aula. Nesse cenário, a dependência excessiva de dispositivos móveis pode comprometer esta experiência, especialmente no tocante a conteúdos que exigem visualização mais detalhada ou interação mais complexa.

A análise dos hábitos de estudo ilustrado na Figura 3 revela que 46,5% dos estudantes dedicam entre 1 a 2 horas diárias ao estudo fora do ambiente escolar. Este dado é relevante para a implementação da SAI, que pressupõe o engajamento ativo dos estudantes em conteúdos preparatórios em casa.

Figura 3: Distribuição do tempo dedicado ao estudo fora do horário escolar pelos estudantes participantes da pesquisa.



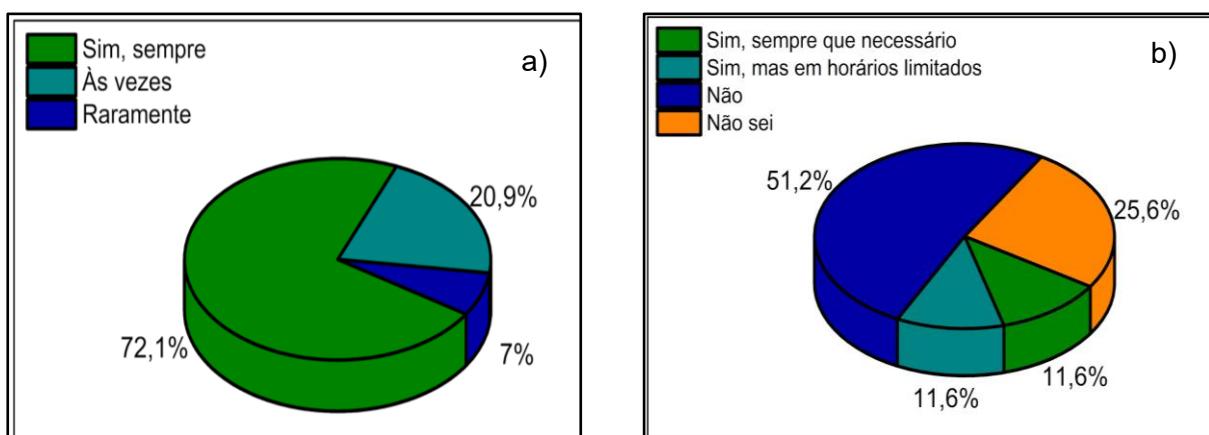
Fonte: Elaboração própria (2025).

Ademais, observou-se uma correlação positiva entre o tempo dedicado ao estudo e a receptividade a novas metodologias, visto que discentes que relataram dedicar mais tempo ao estudo demonstraram maior abertura à proposta da SAI. Este resultado sugere que hábitos de estudo já estabelecidos podem facilitar a transição para metodologias mais autônomas.

Foi verificado na pesquisa que o apoio familiar, conforme ilustrado na Figura 4a, é consistente e significativo. Em contrapartida, os dados referentes ao suporte institucional, apresentados na Figura 4b, indicam que a escola não oferece infraestrutura tecnológica adequada: acesso à internet e computadores fora do horário de aula para complementar o estudo autônomo dos discentes. Esse contraste evidencia um paradoxo: por um lado, os estudantes têm condições e incentivo em casa; por outro, a escola não provê a infraestrutura que poderia ampliar a equidade de acesso.

Conforme Kenski (2012), a inovação pedagógica não deve depender exclusivamente do esforço individual do discente, mas precisa estar integrada a uma política escolar de inclusão digital. Portanto, a implementação de podcasts como ferramenta de aprendizagem deve considerar não apenas a autonomia do aluno, mas também estratégias institucionais de apoio. Isso implica repensar o papel da escola como mediadora no uso das tecnologias, garantindo formação continuada aos professores e infraestrutura adequada. Assim, o uso dos podcasts torna-se efetivo ao promover práticas colaborativas e equitativas, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo a aprendizagem significativa. Além disso, o estímulo à produção de conteúdos pelos próprios alunos favorece o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências comunicativas e críticas. Dessa forma, a inovação tecnológica se consolida como aliada da educação inclusiva e transformadora.

Figura 4: (a) Percepção dos estudantes sobre o apoio familiar aos estudos (b) Disponibilidade de acesso a computadores na escola fora do horário regular.

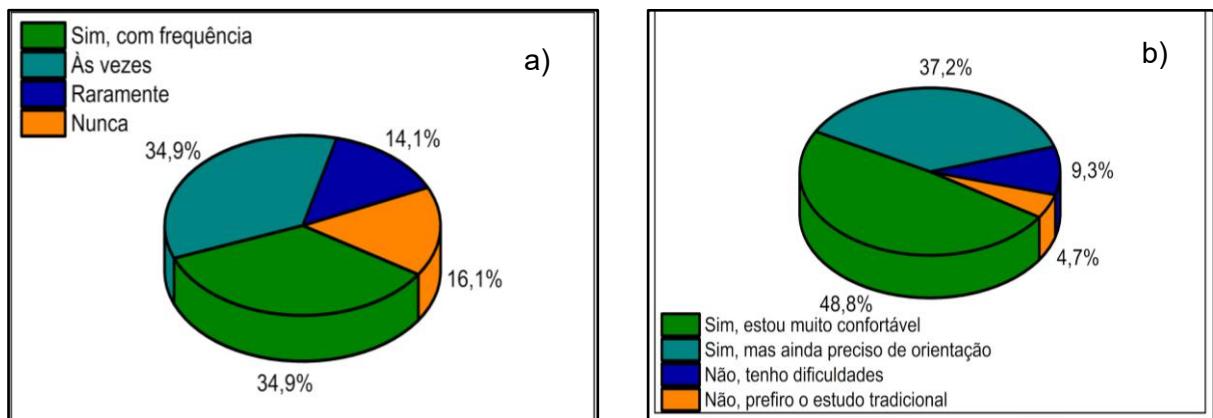


Fonte: Elaboração própria (2025).

Já na seção de familiaridade com mídias digitais, os discentes relataram fazer uso de vídeos e, em menor escala, podcasts; ainda que alguns relatam contato

esporádico, mostrado na Figura 5a. No entanto, a maioria afirmou sentir-se confortável com recursos digitais no processo de aprendizagem, como ilustrado na Figura 5b.

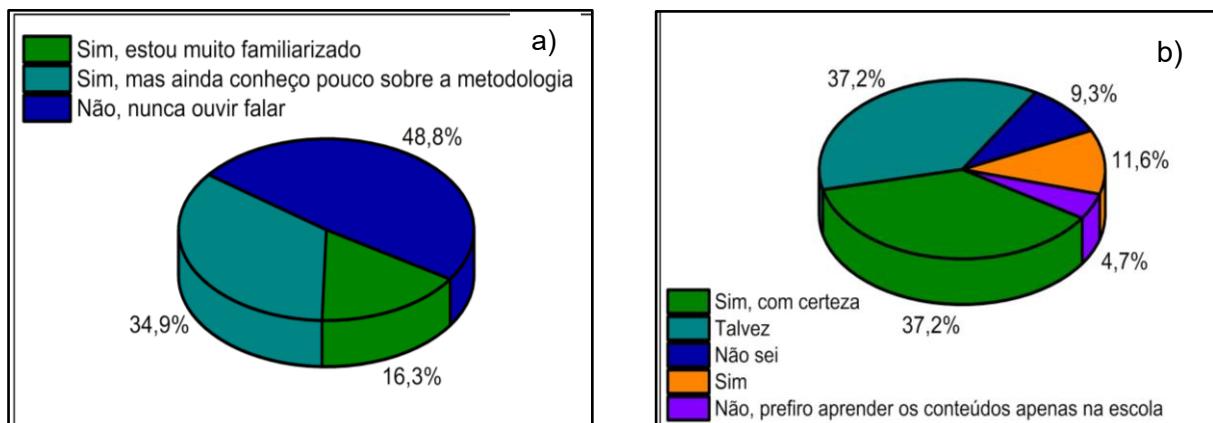
Figura 5: (a) Frequência de consumo de vídeos educativos *on-line* ou *podcasts* pelos estudantes. (b) Nível de conforto para utilização de recursos digitais na aprendizagem.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Esse resultado confirma o que Nascimento, (2024) já descrevia ao caracterizar os jovens como “nativos digitais”: sujeitos que assimilam rapidamente linguagens multimodais e recursos tecnológicos. No entanto, é necessário destacar que familiaridade com o uso social de mídias não implica automaticamente capacidade de uso pedagógico e crítico delas. Cabe ao professor exercer a mediação, transformando práticas de entretenimento em experiências formativas.

Figura 6: (a) Nível de familiaridade dos estudantes com a metodologia de SAI (b) Percepção sobre a efetividade do estudo prévio para melhoria do desempenho acadêmico.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, verificamos a experiência prévia com a metodologia da SAI observada na Figura 6^a. A maioria dos estudantes declarou conhecer pouco ou nunca ter tido contato com a metodologia. Isso mostra que tal metodologia é um território em

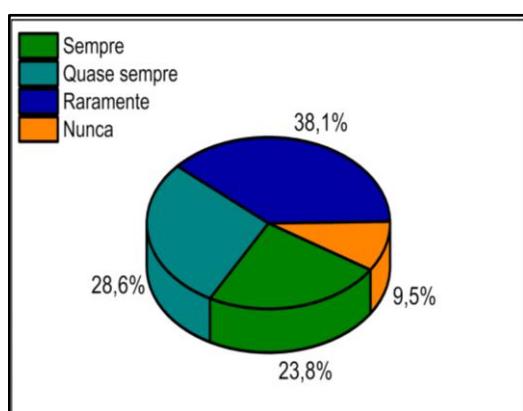
construção dentro da escola pesquisada. Moran (2015) destaca que a inovação pedagógica exige não apenas recursos, mas também mudança de cultura escolar, tanto para professores quanto para estudantes. Diante desse horizonte teórico, o *podcast* pode funcionar como uma porta de entrada atrativa para a metodologia, já que se aproxima do universo cultural dos jovens.

Foi possível observar, ainda, que a maioria dos discentes acredita que o estudo prévio melhoraria o desempenho em Inglês, como ilustrado na Figura 6b. Em consonância, Bergmann e Sams (2016) ressaltam que a SAI favorece o desenvolvimento da autonomia, liberando o espaço presencial para atividades mais colaborativas e de aprofundamento. No entanto, essa metodologia exige estratégias complementares que garantam equidade no acesso aos recursos educacionais. Isso pode incluir a disponibilização de dispositivos pela instituição, parcerias para melhoria da conectividade ou o desenvolvimento de alternativas *off-line* para o conteúdo digital.

4.3.3. Análise do questionário sobre percepção discente acerca da metodologia de SAI no ensino da LI

A pesquisa revela um cenário heterogêneo quanto ao acesso e consumo regular do material preparatório. Enquanto uma parcela significativa de discentes consegue escutar os *podcasts* antes das aulas (aproximadamente 53% dos discentes), outra parcela considerável não o faz (cerca de 47%), conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7: Frequência com que os estudantes afirmam conseguir escutar os *podcasts* antes das aulas.



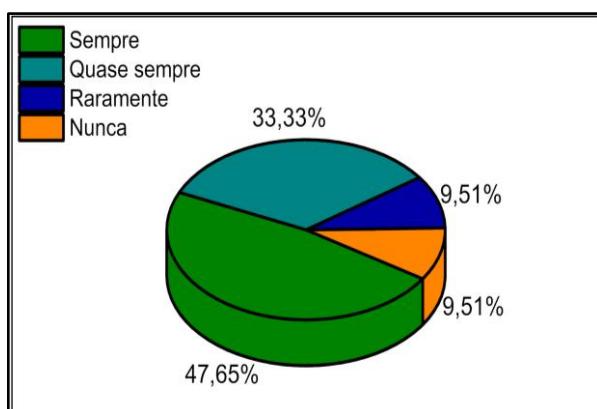
Fonte: Elaboração própria (2025).

Este dado evidencia o desafio central abordado na dissertação: a efetividade da SAI depende diretamente da experiência de consumo do conteúdo fora da sala de

aula. A dependência quase exclusiva de dispositivos móveis, com 85% dos estudantes utilizando *smartphones*, aliada à falta de infraestrutura de suporte oferecida pela escola, constitui uma barreira de acesso que pode comprometer a equidade do método. Esses dados corroboram a advertência de Bergmann e Sams (2018), segundo a qual a eficácia do modelo depende do engajamento dos discentes com a etapa pré-aula.

Quanto à contribuição dos *podcasts* para a compreensão do conteúdo, os resultados demonstraram relevância significativa. Assim, 80,9% dos estudantes afirmaram que o recurso “sempre” ou “quase sempre” auxiliou na aprendizagem ilustrado na Figura 8. Esse alto percentual evidencia o potencial pedagógico da ferramenta de apoio ao estudo autônomo e à construção prévia de conhecimento, um dos pilares da SAI.

Figura 8: Frequência com que os estudantes afirmam que o uso dos *podcasts* ajudou a entender melhor os conteúdos de Inglês.



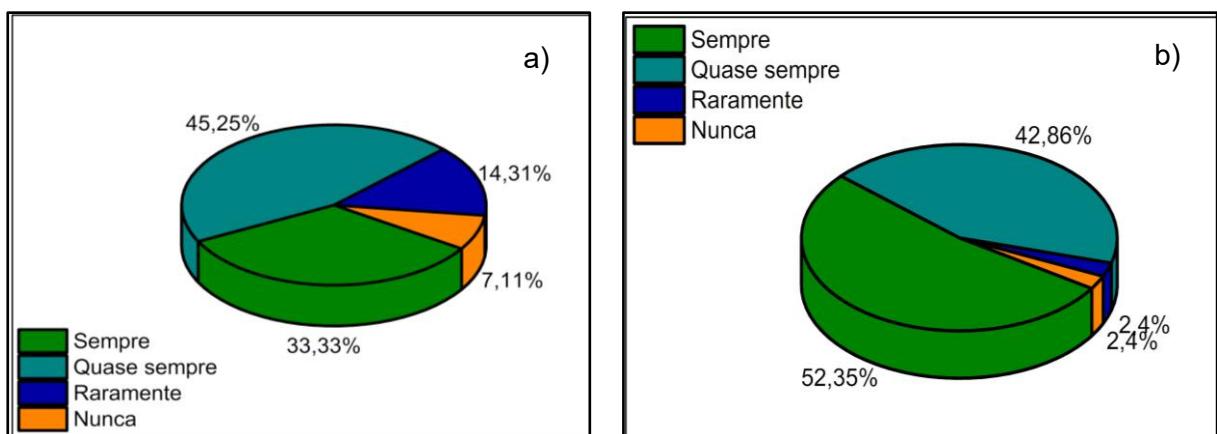
Fonte: Elaboração própria (2025).

No entanto, apesar da percepção positiva da maioria dos discentes, a pesquisa de Crestani *et al.* (2019) alerta que o uso isolado de áudios, sem uma mediação pedagógica intencional, pode limitar a profundidade da assimilação conceitual. O fato de quase 20% dos discentes não terem sido significativamente beneficiados pelo recurso indica que somente a disponibilização do conteúdo, embora seja um passo importante, não é suficiente para garantir uma aprendizagem efetiva e equitativa. Portanto, para consolidar e ampliar esses resultados positivos, torna-se importante estruturar as atividades complementares.

Por outro lado, entre os estudantes que efetivamente utilizaram os *podcasts*, houve ganhos perceptíveis, como pode ser observado nas Figuras 9a e 9b. Quase

81% se sentiram mais preparados para participar das aulas após ouvirem os episódios. Além disso, a metodologia mostrou um efeito positivo no engajamento e no interesse dos estudantes pela disciplina. Cerca de 96% dos entrevistados relataram que seu interesse por Inglês aumentou. Ademais, a maioria dos discentes considerou a forma das aulas com SAI mais interessante do que o modelo tradicional.

Figura 9: (a) Preparação dos estudantes para participar das aulas após ouvir os *podcasts*. (b) Opinião sobre o interesse nas aulas no formato de Sala de Aula Invertida em comparação às aulas tradicionais.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Estes resultados corroboram a hipótese central da dissertação de que a SAI, quando vivenciada, configura-se como um campo potente de formação. Visto que a possibilidade de repetir o conteúdo mencionado por alguns estudantes e chegar à aula com uma base prévia libera o tempo presencial para atividades mais profundas e interativas, como defendem Bergmann e Sams (2016).

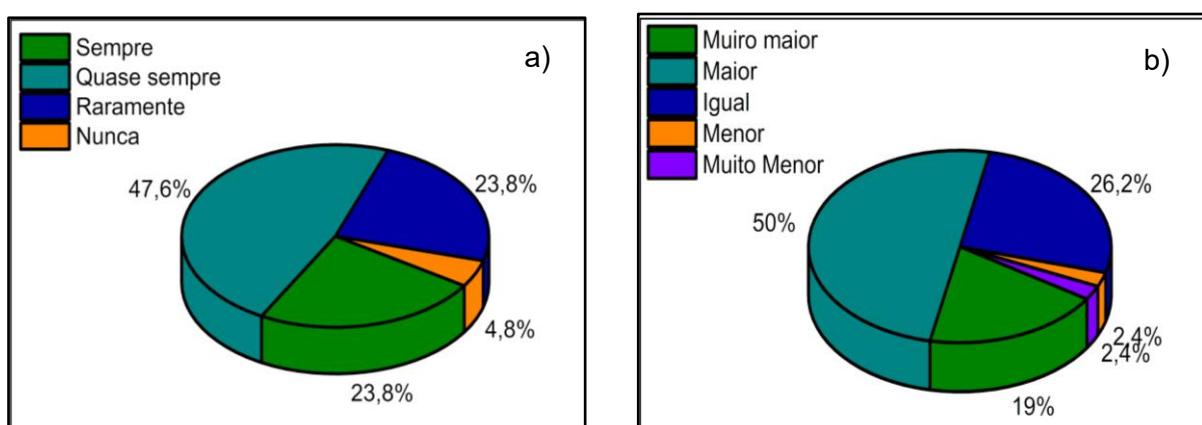
Outrossim, observa-se nos resultados uma relativa unanimidade na percepção de maior interesse (95,3% no total), a qual valida a premissa de que metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida (SAI), são mais engajadoras e alinhadas às expectativas de uma geração imersa em tecnologias digitais. Este resultado sugere que a inovação pedagógica, quando bem implementada, pode reverter a desmotivação frequentemente associada ao ensino tradicional de línguas. Além disso, evidencia-se que a SAI estimula a autonomia discente, favorecendo o protagonismo do estudante na construção do próprio conhecimento, conforme apontam Moran (2018) e Bacich e Moran (2018), ao enfatizarem que o aprendizado ativo demanda envolvimento cognitivo e emocional.

Essa participação mais efetiva no processo de aprendizagem, aliada à

utilização de recursos digitais interativos, contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas e colaborativas, elementos essenciais no ensino de línguas na contemporaneidade. Desse modo, os dados reforçam que a aplicação de metodologias ativas não apenas desperta maior interesse, mas também potencializa o aprendizado significativo, em consonância com os princípios da educação inovadora voltada para a era digital.

Por fim, observa-se na Figura 10a uma melhora na pronúncia em Inglês: com 47,6% dos estudantes afirmando "Sempre" e 23,8% "Quase sempre" ter notado progresso desde o início do projeto. Além disso, o interesse pela LI demonstrou um aumento significativo, com 26,2% relatando "Muito maior" interesse e 50% "Maior" interesse, como mostrado na Figura 10b.

Figura 10: a) Percepção dos estudantes sobre a melhora na pronúncia em Inglês. b) Comparação do interesse por Inglês em relação ao início do ano.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Estes dados são indicativos de que a abordagem com *podcasts* não só impacta positivamente habilidades específicas, como a pronúncia, mas também atua na dimensão afetiva da aprendizagem, elevando a motivação intrínseca dos alunos. A combinação de autonomia, engajamento e percepção de progresso contribui para um ciclo virtuoso de aprendizagem, onde o estudante se sente capaz e motivado a continuar explorando o idioma.

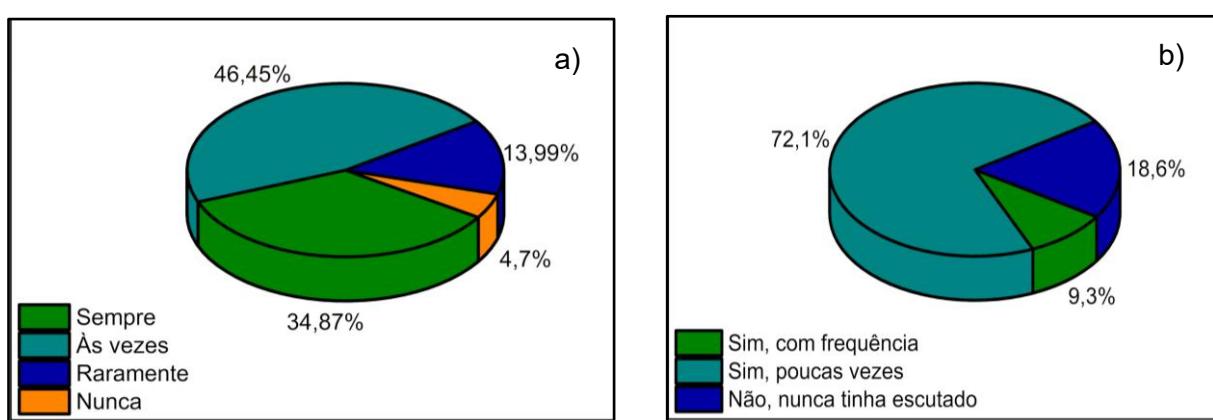
No entanto, os resultados também expõem desafios críticos, principalmente a questão do acesso equitativo e do consumo irregular do material, que podem agravar desigualdades preexistentes. Isso reforça a necessidade - apontada na dissertação - de que a inovação pedagógica deve estar apoiada em estratégias institucionais de suporte e não apenas no esforço individual dos estudantes.

4.4.4. Análise da Receptividade e Eficácia da Sala de Aula Invertida com Podcasts

A análise dos dados do questionário aplicado aos discentes permite uma reflexão aprofundada sobre a eficácia do uso desse meio digital dentro da metodologia da SAI para o ensino de LI. É possível observar aspectos importantes da receptividade dos discentes a essa metodologia ativa e sua relevância no processo de aprendizagem, especialmente em um contexto educacional que cada vez mais exige a integração de TDICs.

Inicialmente, a pesquisa mostra que, embora a maioria dos estudantes utilize recursos digitais para aprender Inglês (46,5% "Às vezes" e 34,9% "Sempre"), a familiaridade prévia com *podcasts* não era universal, como ilustrado na Figura 11a. Ademais, observa-se na Figura 11b que um percentual significativo de 72,1% dos discentes havia utilizado a ferramenta "poucas vezes" antes da pesquisa, e 9,3% nunca havia tido contato com esse formato. Tal informação é relevante, pois demonstra que a intervenção introduziu uma ferramenta relativamente nova para uma parcela considerável dos estudantes, e a aceitação e os sucessos subsequentes da metodologia reforçam o potencial didático desse recurso, mesmo para públicos com pouca experiência prévia.

Figura 11: a) Familiaridade prévia dos discentes com o uso de recursos digitais para aprender Inglês.
b) Frequência de contato dos discentes com *podcasts* antes da intervenção pedagógica.



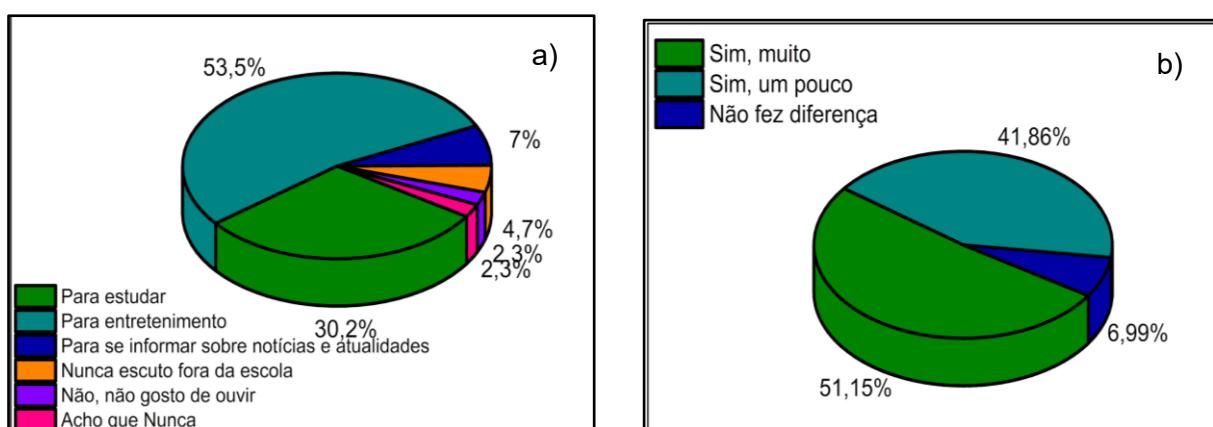
Fonte: Elaboração própria (2025).

No que concerne à utilização de *podcasts* no cotidiano, foi possível observar na Figura 12a que a maioria dos discentes (53,5%) os ouve para entretenimento, e 30,2% para estudar. Apenas 7% os utilizam para se informar. Esses dados sugerem que a integração desse meio digital no contexto educacional representa uma transposição

bem-sucedida de uma prática de lazer para uma ferramenta de aprendizagem formal. Além disso, percebe-se a familiaridade dos alunos com o formato, ainda que para fins não acadêmicos, pode ter facilitado a adaptação e a aceitação da ferramenta como recurso de estudo.

A percepção sobre a facilitação da compreensão do inglês falado pelos podcasts é quase unânime, com 41,9% dos estudantes afirmando que "Sim, muito" e 51,2% que "Sim, um pouco" conforme ilustrado na Figura 12b. Este resultado pode ser considerado um indicativo da eficácia do método no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, um aspecto importante na aquisição de uma segunda língua. Conforme explica De Lemos (2024), a exposição autêntica à língua, proporcionada pelo mecanismo, alinha-se com as teorias de aquisição de linguagem que enfatizam a importância do *input* comprehensível.

Figura 12: a) Finalidade principal de uso de podcasts no cotidiano dos discentes. b) Percepção dos discentes sobre a facilitação da compreensão do Inglês falado pelos podcasts.

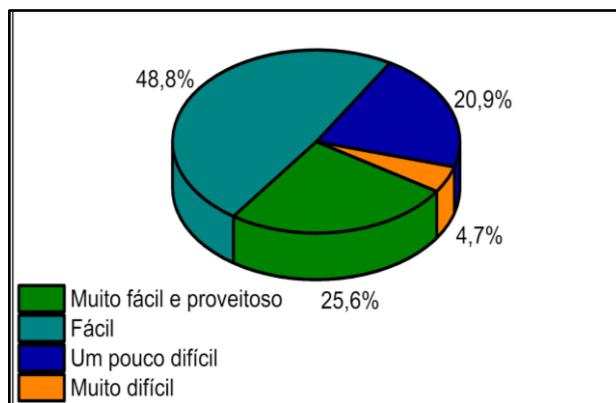


Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação à experiência de estudar em casa com os podcasts antes da aula, 48,8% dos estudantes consideraram "Fácil" e 20,9% "Muito fácil e proveitoso". Apenas uma minoria (25,6% "Um pouco difícil" e 4,7% "Muito difícil") encontrou dificuldades, como ilustrado na Figura 13.

A priori, essa porcentagem elevada de facilidade e proveito reforça a viabilidade da SAI, demonstrando que os discentes conseguem se engajar com o material pré-aula de forma autônoma e eficaz, um dos pilares da metodologia. Ademais, a preparação prévia, facilitada pela plataforma otimiza o tempo em sala de aula para atividades mais interativas e de aplicação do conhecimento.

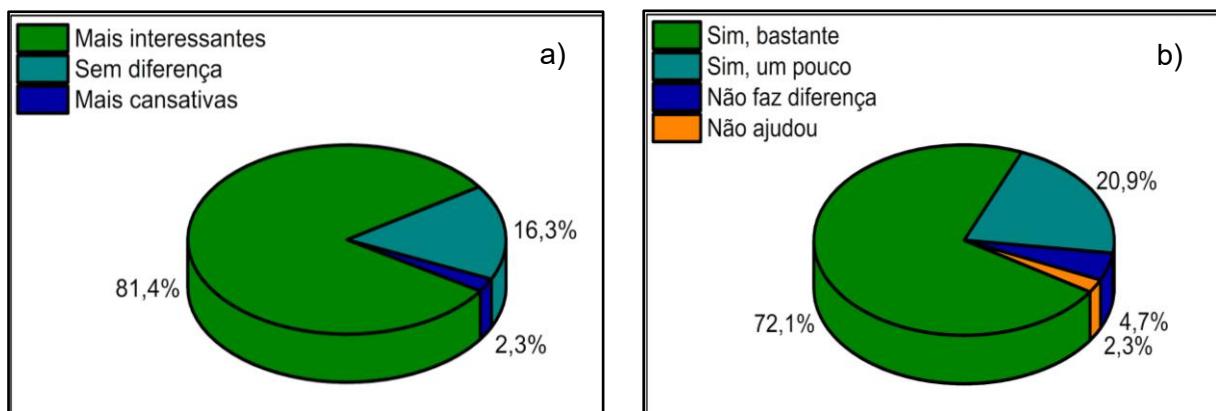
Figura 13: Nível de dificuldade e proveito relatado pelos discentes ao estudar em casa com os podcasts antes da aula.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Foi analisada também a comparação com as aulas tradicionais; e podemos observar na Figura 14a uma preferência marcante pela SAI: 81,4% dos estudantes consideram as aulas de Inglês "Mais interessantes" com a metodologia e apenas 16,3% não perceberam diferença e 2,3% acharam mais cansativas.

Figura 14: a) Comparação do interesse nas aulas de Inglês utilizando a metodologia de Sala de Aula Invertida com podcasts versus aulas tradicionais. b) Percepção dos discentes sobre a contribuição do estudo prévio com podcasts para sua participação em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria (2025).

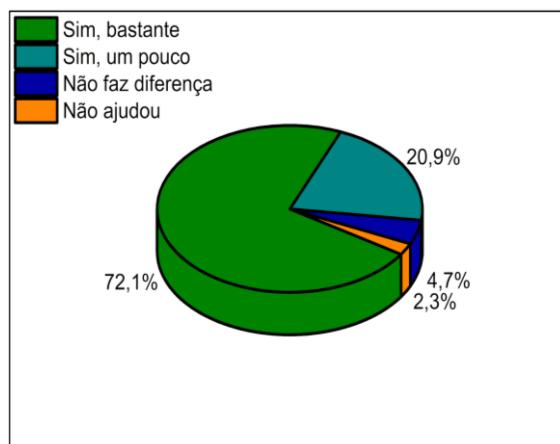
Essas informações são uma anuênciam à metodologia SAI, posto que evidenciam essa abordagem ao promover maior engajamento e dinamismo, superando o modelo tradicional em termos de interesse e motivação dos discentes. Vale ressaltar que a percepção de maior interesse é um fator crítico para a sustentabilidade e o sucesso de qualquer inovação pedagógica.

Adicionalmente, a pesquisa demonstra que o estudo com podcasts contribuiu

significativamente para a participação em sala de aula, com 72,1% dos alunos afirmando que "Sim, bastante" e 20,9% que "Sim, um pouco", conforme ilustrado na Figura 14b. Este dado é importante, pois a participação ativa dos discentes é um dos objetivos centrais da SAI. Nesse contexto, fica evidenciado que a preparação prévia com os *podcasts* capacita os alunos a contribuírem de forma mais substancial nas discussões e atividades em sala, transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço mais colaborativo e produtivo.

O aumento da motivação para estudar inglês também é notável, com 53,5% dos estudantes relatando que o uso da estratégia aumentou sua motivação "Sim, muito" e 30,2% que "Sim, um pouco", como ilustrado na Figura 15. A motivação intrínseca é um preditor poderoso do sucesso na aprendizagem de línguas, e a capacidade da ferramenta de fomentar esse interesse é um dos principais resultados da pesquisa. A dissertação argumenta que a relevância e a acessibilidade à plataforma contribuem para tornar o aprendizado mais prazeroso e menos oneroso.

Figura 15: Efeito do uso de *podcasts* na motivação para estudar Inglês.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação às habilidades linguísticas específicas, ilustradas na Figura 16, podemos observar que 60,5% dos estudantes acreditam que os *podcasts* contribuíram "Sim, muito" para melhorar sua pronúncia e compreensão oral; e 32,6% que "Sim, um pouco". Estes resultados reforçam a eficácia do recurso como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades auditivas e de fala, essenciais para a fluência em Inglês. A exposição repetida a falantes nativos e diferentes sotaques, facilitada pelos *podcasts*, é muito significativa para aprimorar a percepção fonética e a produção oral (Alves, 2024).

Figura 16: Percepção dos discentes sobre a contribuição dos podcasts para a melhoria de habilidades específicas (pronúncia e compreensão oral).

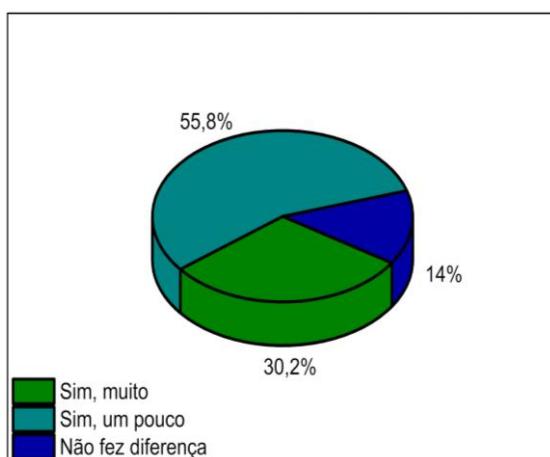


Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, a pesquisa evidencia um aumento significativo na autonomia dos estudantes, com 55,8% sentindo-se “Sim, muito” e 30,2% “Sim, um pouco” mais autônomos no aprendizado do Inglês com o modelo de podcast e SAI, conforme ilustrado na Figura 17. Segundo Silva (2022), a autonomia constitui um dos objetivos centrais das práticas pedagógicas contemporâneas, pois representa a capacidade do aluno de gerir o próprio processo de aprendizagem de forma crítica e responsável. Assim, a metodologia da SAI mostrou-se eficaz ao promover um ambiente em que o estudante assume papel ativo, organizando seu tempo, definindo estratégias e participando das etapas de aprendizagem.

Essa mudança de postura reflete o que Moran (2018) descreve como transição de um modelo centrado no professor para um modelo centrado no aluno, em que o docente atua como mediador e orientador do percurso formativo. Além disso, o uso do podcast potencializa essa autonomia ao permitir o acesso flexível aos conteúdos, possibilitando revisões e escutas repetidas, conforme o ritmo e as necessidades individuais de cada discente. Assim, os dados reforçam que a combinação entre SAI e recursos digitais favorece não apenas o engajamento, mas também a emancipação intelectual dos aprendizes, fortalecendo a aprendizagem significativa e a construção contínua da competência comunicativa em língua inglesa.

Figura 17: Nível de autonomia no aprendizado de Inglês reportado pelos discentes com o uso da metodologia de Sala de Aula Invertida com *podcasts*.



Fonte: Elaboração própria (2025).

A maioria dos discentes (67,4%) também gostaria que outras disciplinas adotassem esse modelo, e a avaliação geral da experiência é positiva, com 55,8% atribuindo nota 5 ("Excelente") e 37,2% nota 4 ("Boa"). Essas informações consolidam a proposta da dissertação. Ademais, demonstram que a integração do recurso com a metodologia de SAI não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também promove uma experiência de aprendizagem mais engajadora, motivadora e autônoma para os estudantes.

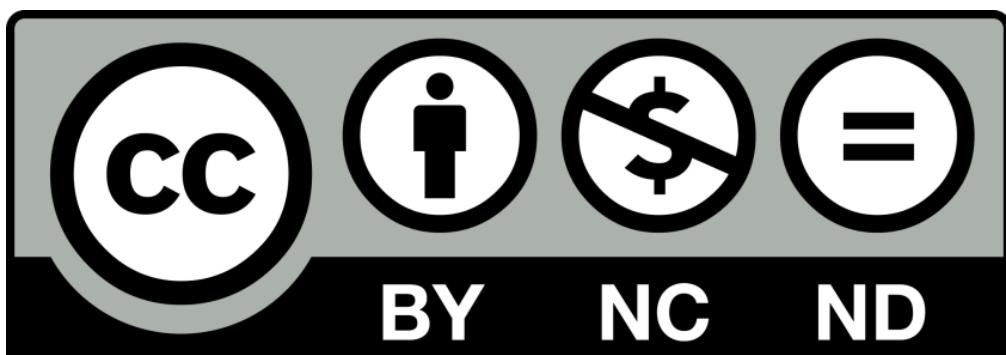
4.4. PRODUTO EDUCACIONAL: *LET'S FLIP THE CLASS*

Atendendo às exigências da Portaria Normativa nº 17/2009 da CAPES, que regulamenta os mestrados profissionais e orienta a produção de trabalhos com relevância social e aplicação prática, o produto educacional resultante desta pesquisa consiste em uma Sequência Didática (SD) intitulada *Let's Flip the Class*. Essa proposta foi elaborada com base na metodologia da SAI e na utilização desse meio como recurso pedagógico no ensino de LI para o 1º ano do Ensino Médio. Sua concepção fundamenta-se nos pressupostos das metodologias ativas (Moran, 2015; Berbel, 2011) e no potencial dos *podcasts* como instrumentos de ensino e aprendizagem (Bottentuit Junior; Coutinho, 2007; Crestani et al., 2019), estando ainda alinhada às orientações da BNCC (Brasil, 2018).

Essa SD está sob a licença do *Creative Commons* (CC) com atribuições que permitem o compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND) e não permitindo sua utilização para

fins comerciais (NC).

Figura 18: Código do Creative Commons (CC)



Fonte: Site CC (2025)

A SD *Let's Flip the Class* possui 72 páginas, divididas nos seguintes capítulos, a saber:

1. Apresentação;
2. Contextualização e pressupostos teóricos;
3. Orientações práticas ao professor;
4. Atividades sugeridas: Sala de Aula Invertida e *Podcast*;
5. Reflexão sobre as atividades desenvolvidas;
6. Considerações finais.

Além dos capítulos, a SD apresenta, na parte de elementos pós-textuais, as Referências, os Anexos (com listas de apoio como números, meses e glossários) e uma seção de biografia curricular sobre as autoras: Jackeline Lourene do Sacramento Thompson e Luciana Rocha Cavalcante.

A organização das atividades propostas nos capítulos centrais (3 e 4), excetuando-se a Apresentação e as Considerações Finais, foi planejada de modo a contemplar a tríade da SAI (pré-aula, aula e pós-aula) garantindo progressão dos conteúdos e desenvolvimento de competências comunicativas em consonância com a BNCC (2018).

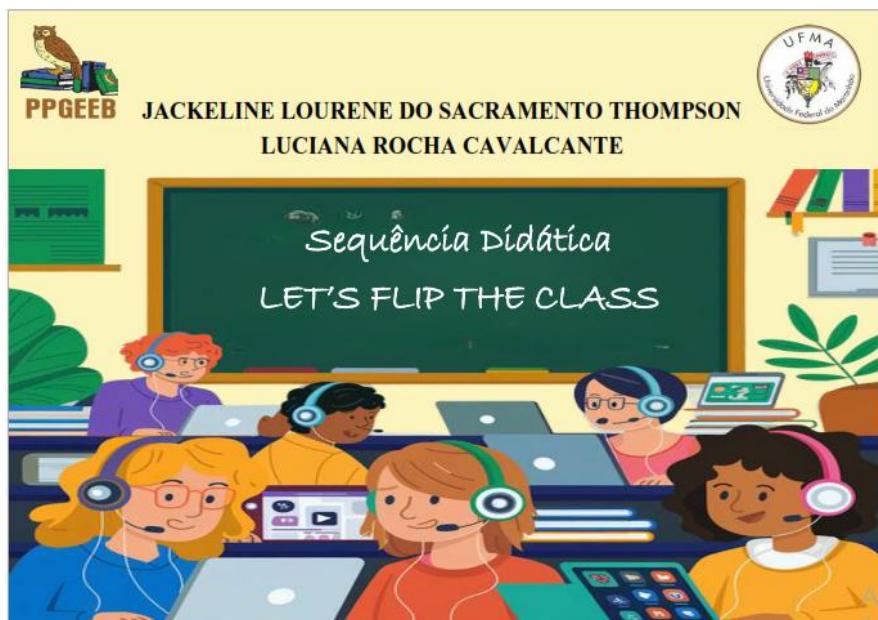
A organização das atividades propostas na SD (capítulos 3 e 4), excetuando-se a Apresentação e as Considerações Finais, foi estruturada da seguinte forma:

- ✓ Vamos conhecer o conteúdo?
- ✓ Sugestões didáticas com *podcasts* em Língua Inglesa.

- ✓ Roteiros de atividades da Sala de Aula Invertida.
- ✓ Orientações práticas ao professor.
- ✓ Produção colaborativa de materiais digitais (*We Are from Brazil*).

Passaremos a descrever a Sequência Didática *Let's Flip the Class*. A capa apresenta uma ilustração representativa da metodologia da Sala de Aula Invertida no ensino de Língua Inglesa, destacando elementos visuais relacionados ao uso de podcasts como recurso pedagógico. Eis a capa:

Figura 19: Capa da Sequência Didática



Fonte: Thompson; Cavalcante, 2025

O Capítulo 2, intitulado **Contextualização e pressupostos teóricos**, apresenta uma fundamentação que discute a importância das metodologias ativas no ensino da LI, com destaque para a SAI e a utilização de *podcasts*. Nesse tópico, evidencia-se a necessidade de metodologias que dialoguem com os modos de aprender dos estudantes da era digital, situando a proposta em consonância com a BNCC (2018) e o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

O Capítulo 3, denominado **Orientações práticas ao professor**, traz recomendações metodológicas para o planejamento das aulas, orientando a organização da tríade (pré-aula, aula e pós-aula). E, ainda, propõe estratégias de adaptação dos materiais às condições locais, bem como formas de avaliação

formativa, de modo a favorecer o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes.

O Capítulo 4, intitulado **Atividades sugeridas**: Sala de Aula Invertida e *Podcast*, é a parte central da SD e encontra-se organizado em quatro períodos letivos, cada um composto por três atividades que integram escuta, compreensão, prática oral e escrita, com progressão gradativa dos conteúdos:

- **1º Período – Apresentações pessoais, idade e pronomes**: as atividades trabalham *Personal Pronouns*, *Possessive Adjectives*, o verbo *to be* em todas as formas, além do vocabulário relacionado a aniversários e contexto escolar. A aprendizagem é estimulada por meio da escuta dirigida de *podcasts*, dramatizações de diálogos e exercícios de *gap filling*.
- **2º Período – Wh-questions, demonstrativos e preferências**: os estudantes são desafiados a ampliar seu vocabulário sobre cores, objetos, roupas e músicas. O trabalho com *Wh-questions*, pronomes demonstrativos e *Simple Present* em contextos de preferências favorece o desenvolvimento da oralidade e da interpretação de diálogos autênticos.
- **3º Período – Present Continuous e introdução ao futuro simples**: o foco é a prática do *Present Continuous* em contextos reais, a análise de *false friends* e a introdução do uso de *will*. As atividades articulam leitura, escrita e produção oral, explorando manchetes, diálogos e descrições, com vistas a consolidar a competência comunicativa.
- **4º Período – Modais, pronomes relativos e produção colaborativa**: nesta etapa, os estudantes trabalham com *modal verbs* (can, could, would), *relative pronouns* e *linking words*. O período culmina com a **produção colaborativa do guia digital *We Are from Brazil***, em que os estudantes elaboram coletivamente um material que integra elementos linguísticos e culturais, fortalecendo o protagonismo e a autoria discente.

Cada unidade foi planejada para aulas de 50 minutos, com propostas que integram escuta de podcasts, dramatizações, práticas escritas, tradução e atividades colaborativas. O professor dispõe de orientações para cada etapa, podendo adaptar o material à realidade de sua turma, inclusive em contextos com infraestrutura limitada.

O Capítulo 5, intitulado **Reflexão sobre as atividades desenvolvidas**, apresenta uma análise crítica do percurso de aprendizagem proporcionado pela SD, ressaltando os avanços, os desafios e as possibilidades de replicação em diferentes contextos escolares.

O Capítulo 6, por fim, reúne as **Considerações Finais**, nas quais se evidencia a contribuição do produto para o ensino de LI em turmas do 1º ano do Ensino Médio, destacando a integração das tecnologias digitais, a valorização do protagonismo discente e a promoção de práticas inovadoras alinhadas às políticas educacionais vigentes.

O caráter inovador do produto educacional reside na integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), especialmente o uso de *podcasts*, e na valorização do protagonismo discente. Trata-se, portanto, de um material **orientador e replicável**, que pode ser utilizado em diferentes instituições escolares e adaptado a distintos perfis de estudantes, sempre mantendo o propósito de promover uma aprendizagem crítica, significativa e em diálogo com as demandas contemporâneas da educação.

Além de estimular a compreensão oral, a fluência comunicativa e a autonomia discente, a sequência promove a integração entre práticas digitais e situações reais de comunicação, atendendo às demandas de uma geração de estudantes nativos digitais (Palfrey; Gasser, 2011). Assim, o produto constitui uma ferramenta que, além de sistematizar conteúdos linguísticos, propõe uma abordagem didática inovadora, ancorada nos princípios da aprendizagem ativa e significativa, contribuindo para a formação crítica e autônoma dos estudantes do Ensino Médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar o efeito da aplicação da metodologia da SAI, mediada pelo uso de *podcasts*, no ensino de LI para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, do Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva, em São Luís - MA. O percurso investigativo foi construído a partir de uma perspectiva qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada como uma intervenção pedagógica, cujo objetivo central foi verificar em que medida essa proposta poderia contribuir para o engajamento discente, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das habilidades linguísticas, sobretudo a compreensão oral.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que a SAI configura um deslocamento paradigmático em relação ao modelo tradicional de ensino. Ao inverter a lógica de transmissão de conteúdos, essa metodologia reposiciona o estudante de uma postura passiva para o protagonismo, favorecendo práticas mais dialógicas e colaborativas. Nessa perspectiva, a SAI ressignifica a relação pedagógica e aproxima o processo formativo de contextos de aprendizagem mais significativos e alinhados à realidade dos estudantes.

O uso de podcasts como recurso didático contribuiu significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o acesso a conteúdos educativos de forma flexível e interativa. Essa ferramenta favoreceu o desenvolvimento da escuta ativa, o contato com diferentes variedades linguísticas e o engajamento dos estudantes em atividades relacionadas a situações reais de uso da língua.

Os resultados obtidos por meio de questionários, observações e entrevistas evidenciaram avanços e desafios. De um lado, a maioria dos estudantes possui acesso a dispositivos móveis e conexão à internet, o que facilita a implementação da proposta pedagógica; de outro, persistem desigualdades de acesso e limitações na infraestrutura escolar, que dificultam a efetivação plena da metodologia. Essas condições reforçam a necessidade de fortalecer a inclusão digital e de ampliar a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção das docentes de Língua Inglesa. Embora reconheçam a importância das metodologias ativas, há divergências quanto ao uso efetivo das tecnologias digitais. Enquanto algumas profissionais já integram recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, outras ainda enfrentam

dificuldades de adaptação, seja pela falta de formação continuada, seja pela resistência a mudanças. Esse cenário evidencia que o sucesso das metodologias inovadoras depende tanto do domínio técnico quanto da mudança de postura docente, em que o professor atua como mediador do conhecimento e facilitador do aprendizado.

Os resultados também demonstraram que a aplicação da SAI, associada ao uso de podcasts, promoveu maior engajamento, participação e desenvolvimento de competências essenciais ao processo educativo, como protagonismo discente, autonomia intelectual e comunicação em Língua Inglesa como língua franca. Nesse contexto, a proposta apresentada mostra-se alinhada às demandas contemporâneas, nas quais a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, preparando os estudantes para atuar de forma crítica, criativa e colaborativa em uma sociedade cada vez mais interconectada.

É importante reconhecer as limitações deste estudo. A pesquisa foi realizada em uma única instituição e com um grupo restrito de participantes, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. Além disso, a dependência de uma infraestrutura tecnológica adequada representa um desafio relevante, especialmente diante das desigualdades ainda existentes no contexto educacional brasileiro. Essa realidade evidencia a necessidade de estratégias inovadoras que sejam, ao mesmo tempo, criativas e exequíveis dentro das condições concretas das escolas.

Mesmo com essas restrições, a intervenção revelou caminhos promissores. O uso de podcasts demonstrou-se eficaz para o desenvolvimento da oralidade, uma habilidade frequentemente pouco explorada nas práticas escolares. Da mesma forma, a SAI favoreceu a construção coletiva do conhecimento, permitindo que o tempo em sala fosse utilizado para atividades interativas, resolução de problemas e trabalhos colaborativos. Esses resultados reforçam o potencial das metodologias ativas como instrumentos de transformação pedagógica, capazes de tornar o ambiente escolar mais dinâmico e centrado no protagonismo do estudante.

O produto educacional desenvolvido – uma sequência didática voltada ao uso de podcasts em Língua Inglesa no modelo da SAI – representa uma contribuição prática desta pesquisa. Essa proposta, alinhada às diretrizes curriculares nacionais e às demandas do Novo Ensino Médio, configura-se como referência replicável em instituições públicas, favorecendo a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de línguas. A iniciativa busca preparar os estudantes não

apenas para comunicar-se de forma eficiente, mas para interagir criticamente em múltiplas linguagens e mídias, fortalecendo o letramento digital como competência essencial.

As análises realizadas também evidenciam implicações que ultrapassam o âmbito da prática docente individual. A integração da SAI com recursos digitais requer políticas institucionais que priorizem o investimento em infraestrutura, a formação continuada dos professores e o fortalecimento de redes colaborativas de aprendizagem. Nesse sentido, a adoção dessa metodologia pode servir como estratégia institucional de inovação pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino de maneira ampla e sustentável.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de compreender a sala de aula como um espaço dinâmico, dialógico e conectado às práticas sociais contemporâneas. Em um contexto permeado pela cultura digital, a aprendizagem deve ser significativa, crítica e contextualizada, preparando os estudantes para enfrentar as complexidades da sociedade global. Sob essa perspectiva, a SAI mediada por podcasts mostra-se uma alternativa promissora, capaz de potencializar o ensino da Língua Inglesa e promover a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente engajados.

Por conseguinte, considera-se que esta dissertação alcançou seus objetivos ao analisar e evidenciar as possibilidades e desafios da SAI com *podcasts* no ensino de LI. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo de investigação, contemplando diferentes contextos escolares, séries e realidades socioculturais, a fim de aprofundar a compreensão sobre o impacto dessa metodologia em larga escala. O presente estudo constitui, portanto, uma contribuição para o debate sobre inovação pedagógica e para a construção de práticas educativas mais inclusivas, críticas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AKÇAYIR, G; AKÇAYIR, M. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. **Computers & Education**, v. 126, p. 334–345, 2018. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.07.021.

ALVES, L. **Geração Digital Native, cursos on-line e planejamento : um mosaico de ideias**. In Nascimento, A.D., Dias, A., Fialho, N.H; Hetkowisk, T.M. (eds.). Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação (p. 145-160). Salvador-BA: Edifba, 2007.

ALVES, U. K. **Percepção e produção dos sons de línguas não nativas: fundamentos teóricos e questões de investigação no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, K. T.; BRAZ, A. C. A. R. Panorama histórico da educação durante os séculos XVII e XVIII. **Revista Terra e Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 30, n. 59. 2018.

ARSLAN, A.. A systematic review on flipped learning in teaching English as a foreign or second language. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 16, n. 2, p. 775-797, 2020.

BACICH, L., NETO, A. T. e TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. **Penso**. 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. J. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 2, p. 651-673, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2714>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, p. 25-40, 2021.

BERGMANN, J., SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: Alcance todos os alunos em todas as aulas, todos os dias.** (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGMANN, J., e SAMS, A.. **Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem.** (A. C. Serra, Trad.) Rio Janeiro: LTC. 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In: **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia.** La Coruña: Universidade da Coruña, 2007.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. A Educação a Distância para a Formação ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento. In: BARCA, A.; et al. (Eds.). **Libro de actas do congreso internacional galego-portugués de psicopedagoxía.** La Coruña: Universidade da Coruña, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7056/1/EAD.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Presidência da República. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil.** São Paulo: British Council, 2014.

CAIN, J. Podcasting enables foreign language study 24/7. **Massachusetts Institute of Technology (MIT),** 2007.

CALS NETO, H.M.R. **O uso da sala de aula invertida baseada na teoria da aprendizagem significativa:** uma proposta de ensino de termologia e calorimetria. Dissertação. 144f. (Mestre em Ensino de Física). Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2020.

CAMPOS, D; D. S.; Reflexão e ensino do eixo oralidade em Língua Inglesa. **Semana Acadêmica 11.235 (2023):** 63-68.

CANDAU, V. M. **Políticas Educacionais no Brasil:** Desafios e Perspectivas. Editora Vozes, São Paulo, 2019.

CANI, J. B. et al. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência,** v. 6, n. 1, p. 23-

39, 2020.

CAVALCANTE, L. R; SANTOS, S. M. L.; COSTA, L. M. L. O ensino de Línguas Estrangeiras nos cursos de Licenciatura em Letras à distância: oralidade em foco. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 91750-91766, 2020.

CAVALCANTE, L. R. **A oralidade nos cursos a distância de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira: uma análise discursiva**. 2011. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011

CASALETTO, E.; KERIMOVA, I.; NURMUKHAMEDOV, U. English podcasts for schoolchildren and their vocabulary demands. **Applied Corpus Linguistics**, v. 4, 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CEBEKI, Z.; TEKDAL, M. Using podcasts as audio learning objects. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJELO)**, v. 2, 2006.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CENSI, L. de. J. L. Uso de smartphones nas aulas de língua inglesa: possibilidades e desafios. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 3., São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos [...]**. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2016. p. 137-144, 2015.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAGAS, E. **Metodologia ativa: revisão de literatura no contexto da pandemia da Covid-19**, 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

CHIZZOTTI, Rosa. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

COGO, A.; JENKINS, J. English as a lingua franca: European perspectives. In: COGO, A.; DEWEY, M. (ed.). **Analyzing English as a Lingua Franca**. London: Continuum, 2010. p. 85-108.

CORTEZZO, A.L. et al. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CRESTANI, K. C., LAY, M. C., e BOLFE, J. S. O uso de podcast como ferramenta de ensino/aprendizagem no aluno de licenciatura. **FAE Centro Universitário**. 2019.

CRISTINA, Dayse. **A relevância da Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

DE BARROS, Á. G., DE SOUZA C. H. M., and TEIXEIRA, R. "Evolução das comunicações até a *Internet* das Coisas: a passagem para uma nova era da comunicação humana." **Cadernos de Educação Básica** 5.3: 260-280. 2021.

DE LEMOS, C. T. G.; LIER-DEVITTO, M. F.; CARNEVALE, L. B.. Intuições do falante nativo e habilidades metalingüísticas: o que têm em comum do ponto de vista da aquisição da linguagem?. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, n. 67, p. 67112.

DE OLIVEIRA, R. M; CORRÊA, Y; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**. Vol. 31, nº 2, 2018.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de "inglês como língua franca" no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoli**, 2019.

DUBOC, A. Inglês como língua franca e a BNCC: ressignificando o ensino de línguas no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 651-672, 2019.

DUTRA, A.; SANTOS, G. J. F.; BELL'AVER, J. E. M. Podcast e videocast: Uma possibilidade de trabalho nas aulas de língua inglesa. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 11, 2014.

EISENSTEIN, E. **A revolução da cultura impressa:** Transformações na cultura europeia dos séculos XV e XVIII. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, A.; PEREIRA, M.; Dias, P. Podcasting na educação: O projeto "Era uma vez...". In: OSÓRIO, A.; PUGA, M. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola**. Braga: Universidade do Minho, p. 37-47. 2007.

FARIAS, F. **Sala de aula invertida ou flipped classroom: uma análise de sua aplicação em fórum de discussão no ava moodle.** Especialização em Educação a Distância (Monografia). Instituto Universidade Virtual. Universidade Federal do Ceará. 2016.

FARMUS, L.; CRIBBIE, R.A.; ROTONDI, M. A. The flipped classroom in introductory statistics: Early evidence from a systematic review and meta-analysis. **Journal of Statistics Education**, v. 28, n. 3, p. 316-325, 2020.

FATHI, J.; AFZALI, Z. O efeito do ensino de língua mediado por podcast na ansiedade ao falar e na atitude dos alunos de inglês em relação ao uso de podcasts. **Computer Assisted Language Learning**, v. 34, n. 3, p. 245-268, 2021.

FIDLER, R. **Mediamorfose**: Compreendendo os novos meios de comunicação. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

FISKE, J. **Introdução aos estudos de comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FONSECA, J. C. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GANDIN, H. B.; PORTO, A. P. T., Memrise e Duolingo no Ensino de Língua Inglesa: possibilidades e limitações para seu uso no ambiente escolar. **Revista Educação em Foco**, vol. 1, 2021.

GASPAROTTO, D. M., e MENEGASSI, R. J. (2017). **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. Perspectiva, 34(3), 948–973.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, L. C. da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. de O.; PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 15, e38008, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/38008>. Acesso em: 28 jun. 2024.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

HUANG, B. et al. Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. **Interactive Learning Environments**, 27(8), p. 1106-1126, 2019.

JACKSON, H. **Linguagem, cultura e comunicação**: O significado das mensagens. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2018.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KENSKI, M. L. de A. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos, DE OLIVEIRA, João Ferreira;; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2017.

LÔBO, I. M. et al. Metodologia ativa: aprendizagem baseada em problemas: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**. São Paulo, v.10. n.05.maio. 2024.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 2022.

MACHADO, R.; et al. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 01 set. 2024.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. Cortez editora, 2022.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1990.

MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021

MASSUCATTO, D.; BARROS, L. G. O ensino de inglês por meio de tecnologias digitais como complemento das aulas presenciais do ensino fundamental. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, e93220, 2020.

MAZUR, E. **Peer instruction: a user's manual**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.

MC LUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg**: A formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

MENEZES, A. S. **A nova LDB e o ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. O papel das metodologias ativas na transformação da escola. In: SARMENTO, Maristela (coord.). **O futuro alcançou a escola?**: o aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.p.49-59.

MOURA, A. M. C., CARVALHO, A. A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Revista Prisma.com**, nº 3, pp. 88-110, 2006.

MUNHOZ, A.S. **Vamos inverter a sua sala de aula?** Clube dos autores, 2015.

NASCIMENTO, N. S. M. (2024). *Letramento digital na escola: refletindo sobre o uso das TIC pelo docente* (Master's thesis, Universidade do Estado da Bahia (Brazil)).

OLIVEIRA, M. V. S. O. **A Língua Inglesa no Ensino Fundamental**: Algumas reflexões a partir da BNCC. Mamanguape – PB, 2021. p. 63-72,018. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/149>. Acesso em: 01 fev. 2024.

OPENAI. Ilustração sobre metodologia de sala de aula invertida no ensino de língua inglesa usando podcasts [Imagen]. Criado com DALL-E, 2024. (CAPA)

PÁDUA, J. C.; **A pesquisa e a formação do professor**. Brasília: Editora do INEP, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. **História do Ensino de Línguas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: Entendendo a primeira geração de nativos digitais. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Grupo A, 2011.
PARK, L., YAU, T., VAN DER LIST, L., E LI, S. T. T. **Pediagogy™: A Novel, Resident-Based Educational Podcast**. **Academic Pediatrics**. 2024.

PERALBO, M.; PORTO, A.; DUARTE DA SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Eds.) **Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía**. A Coruña: Universidade da Coruña, 2007. p. 613-623.

PEREIRA, A. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: EduNEB, 2019.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M.. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões,

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. de F. **Pesquisa em Educação: Uma Introdução**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PRETINI JUNIOR, A. **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo. Blucher, 2018.

PRETTO, N. D. L. **Recursos Educacionais Abertos–Práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.Pr

QUINTANILHA DE MENEZES, C. M. C. A. **Utilização de dispositivos móveis na escola do século XXI: O impacto do podcast no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do ensino básico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, 2009.

RECUERO, R. **Fake News e a Desinformação nas Redes Sociais: Poder e Estratégia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2020.

REIS, M. F. C. T. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

REIS, S. C. dos. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, n. 1, p. 180-201, 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. **Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SACRAMENTO, J. L. do; et al. **Sala de aula invertida: desafios e potencialidades**. *Ciências Sociais Aplicadas*, v. 29, n. 142, p. 1-15, jan. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202501201649.

SALES, J. L.; PALLU, N. M., LOPES, R. S. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v.

11, n. 02, p. 208-220, dez. 2017.

SANTOS, D. M. dos; COSTA, M. C. F. da; SANTOS, D. M. dos. Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Língua Inglesa e seus Desafios na Formação Docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 787-802, 2020.

SANTOS, R. M. R. dos. **O processo de colaboração na educação online:** interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SATO, S. Kazuyuki; SAPARAS, M.; BUIN, E.. O ensino de inglês como língua franca e o papel do livro didático. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 117-141, jul./dez. 2023.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Política educacional no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAUSSURE, F.de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEIDER, E. I. et al. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaber**, 8(16), 68-81. 2013.

SCHNEIDERS, L.A. **O método da sala de aula invertida (*flipped classroom*)**. Lajeado : Ed. Univates, 2018.

SILVA, B. E. da. **Materiais didáticos e aprendizagem de inglês sob um olhar crítico**: potencialidades e subversões. 161 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) — Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, G. V. D. (2022). **A RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA E PODER DO/A PROFESSOR/A DE FILOSOFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ESCOLAR: uma leitura foucaultiana**.

SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Tradução: César Benjamim. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SOUZA, A. L. A. Tecnologia Educacional, Aquisição do Inglês como Segunda Língua e os Recursos Tecnológicos Digitais On-line. In: **V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, v. 5, 2019, Joinville: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

SOUZA, M. S. A.; NICOLAIDES, C. S. “Eu vejo que eles estão engajados”: mediação, interação e investimento no desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa em contexto de ensino remoto emergencial. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, 2021.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z.. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: **Mercado de Letras**, 2008, p. 9-15. v. 14, n. 3, 2021.

VELOSO, C., BALDUINO, I., SANTOS, J., MARQUES, L., Barbosa Júnior, R., e ROSA, R. Projeto Metacast: O uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem. XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, **Intercom**. 2019.

VICENTE, G. N.; FURTATA, M. D. A. Origens da pedagogia tradicional no Brasil: o trabalho dos jesuítas na vertente religiosa e sua influência até os dias atuais. **Anais do 30º Encontro Anual de Iniciação Científica**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2021.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de Pesquisa**. 2.ed. Florianopolis: UFSC, 2013.

APÊNDICES



APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

Identificação da observação:

- Escola: Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva.
- Série/Turma: 1º ano do Ensino Médio.
- Disciplina: Língua Inglesa.
- Pesquisadora: Jackeline Lourene do Sacramento.
- Data: _____ / _____ / _____.

Aspectos a observar:

1 – Quanto ao Ambiente:

- a) Organização/ Estrutura física da sala de aula;
- b) Limpeza, ventilação e iluminação;
- c) Disponibilidade de equipamentos (TV, projetor, caixas de som, *internet*, celulares);
- d) Cumprimento dos horários das aulas/rotina escolar.

2 – Quanto à Metodologia utilizada pelo docente:

- a) Acolhimento e envolvimento com os estudantes;
- b) Recursos didáticos empregados (*podcasts*, roteiros, materiais complementares);
- c) Planejamento das etapas (pré-aula, aula, pós-aula);
- d) Desafios para aplicação da metodologia em sala de aula;

3 – Quanto à Participação e Engajamento dos Estudantes:

- a) Presença, interesse e atenção durante as aulas;
- b) Participação em atividades orais (diálogos, dramatizações, debates);
- c) Produção escrita e cumprimento das tarefas propostas;
- d) Trabalho colaborativo em pares ou grupos;
- e) Demonstrações de autonomia na realização das atividades.

4 – Quanto aos Resultados Imediatos Observados:

- a) Compreensão dos conteúdos abordados;
- b) Evolução em vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais;
- c) Produções orais e escritas durante as aulas;
- d) Colaboração entre colegas no processo de aprendizagem.



APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

TÍTULO DA PESQUISA: APLICANDO A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES

IDADE:

GÊNERO:

FORMAÇÃO INICIAL:

MAIOR TITULAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CEM ESTEFÂNEA ROSA DA SILVA:

ENTREVISTA INICIAL SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

TÍTULO DA PESQUISA: APLICANDO A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

1. Você já utilizou alguma plataforma digital no ensino de língua inglesa?

- Sim
- Não

2. Se sim, como foi a sua experiência?

3. O que você entende sobre Metodologias ativas?

4. Você faz uso de alguma metodologia ativa para promover maior participação dos estudantes nas aulas de língua inglesa?

- Sim

- Não

5. Se sim, quais são elas?

6. Você já ouviu falar sobre a metodologia da sala de aula invertida?

- Sim
- Não

7. Se sim, como você a entende?

8. Quais são suas preocupações ou receios sobre a implementação da metodologia da sala de aula invertida?

9. Você acredita que o uso de plataformas digitais pode influenciar positivamente no desempenho dos estudantes?

- Sim
- Não

10. Quais são as suas expectativas em relação à utilização de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa?

11. Como você normalmente inclui tecnologias digitais em seu planejamento de aulas de língua inglesa?

12. Você conhece o Podcast Walk'n'Talk?

- Sim
- Não

13. Como você acha que os estudantes irão reagir ao uso de um Podcast para o aprendizado de língua inglesa?

14. Você considera a infraestrutura da escola adequada para a implementação de tecnologias digitais nas aulas? Justifique.

15. Quanto à formação continuada dos professores de LI para um melhor uso de ferramentas digitais, você considera que a SEDUC MA tem contribuído de forma efetiva para que a formação aconteça? Justifique.



**APÊNDICE C – (A) QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO, (B) QUESTIONÁRIO
DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO E (C) QUESTIONÁRIO AO FINAL DA
PESQUISA.**

A) QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO COM OS ESTUDANTES DA TURMA 100

1. Acesso à Tecnologia

1. Você possui algum dispositivo com acesso à internet (computador, *tablet*, celular, *smart tv*, etc.) para estudar em casa?

- () Sim, tenho um computador
() Sim, tenho um tablet
() Sim, tenho um celular
() Não tenho nenhum desses dispositivos

2. O acesso à internet em sua casa é estável e suficiente para assistir a vídeos e acessar os conteúdos online?

- () Sim, tenho internet de boa qualidade
() Tenho internet, mas ela é instável
() Tenho internet, mas a velocidade é baixa
() Não tenho acesso à internet

3. Com que frequência você tem acesso a um dispositivo com *internet* em casa para estudar?

- () Todos os dias
() Alguns dias da semana
() Somente aos fins de semana
() Raramente
() Nunca

2. Condições de Estudo em Casa

4. Você tem um ambiente tranquilo e adequado para estudar em casa?

- () Sim, sempre
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

5. Quantas horas por dia, em média, você consegue dedicar ao estudo fora do horário escolar?

- () Mais de 3 horas
- () Entre 2 e 3 horas
- () Entre 1 e 2 horas
- () Menos de 1 hora

6. Seus familiares incentivam e apoiam seus estudos em casa?

- () Sim, sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

3. Suporte Escolar e Infraestrutura

7. A escola oferece acesso à internet e computadores que você possa utilizar fora do horário das aulas?

- () Sim, sempre que necessário
- () Sim, mas em horários limitados
- () Não
- () Não sei

8. Você sente que a escola oferece suporte tecnológico adequado para acompanhar as aulas com a metodologia da sala de aula invertida?

- () Sim, oferece todo o suporte necessário
- () Oferece suporte parcial
- () Não oferece suporte suficiente
- () Não sei

4. Hábito de Consumo de Conteúdos Digitais

9. Você costuma assistir a vídeos educativos *online* ou ouvir *podcasts* em seu tempo livre?

- () Sim, com frequência
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

10. Você se sente confortável em utilizar recursos digitais (vídeos, *podcasts*, etc.) para aprender novos conteúdos fora da sala de aula?

- () Sim, estou muito confortável
- () Sim, mas ainda preciso de orientação

- Não, tenho dificuldades
 Não, prefiro o estudo tradicional

5. Percepção sobre a Sala de Aula Invertida

11. Você acredita que o estudo prévio dos conteúdos em casa ajudaria a melhorar seu desempenho nas aulas de Inglês?

- Sim, com certeza
 Talvez
 Não sei
 Não, prefiro aprender os conteúdos apenas na sala de aula

12. Você já teve alguma experiência com a metodologia de ensino conhecida como Sala de aula invertida?

- Sim, estou muito familiarizado
 Sim, mas ainda conheço pouco sobre a metodologia
 Não, nunca ouvi falar
 Não, e prefiro o estudo tradicional

Muito obrigada por sua participação!

**(B) QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DURANTE A PESQUISA
COM OS ESTUDANTES DA TURMA 100**

1. Tenho conseguido escutar os *podcasts* antes das aulas.

- Sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

2. O uso dos *podcasts* tem ajudado a **entender melhor** os conteúdos de Inglês?

- Muito maior
- Maior
- Igual
- Menor
- Muito menor

3. Eu me sinto **mais preparado(a)** para participar das aulas depois de ouvir os *podcasts*?

- Muito maior
- Maior
- Igual
- Menor
- Muito menor

4. A forma como as aulas estão acontecendo (Sala de Aula Invertida) é **mais interessante** do que as aulas tradicionais.?

- Muito maior
- Maior
- Igual
- Menor
- Muito menor

5. O que você mais gosta nas aulas com podcast?

6. Desde o início do projeto, percebo que **melhorei meu vocabulário** em inglês.

- Sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

7. Desde o início do projeto, percebo que **melhorei minha pronúncia** em inglês.

- Sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

8. Em relação ao início do ano, meu interesse pela língua inglesa está:

- Muito maior

- Maior
- Igual
- Menor
- Muito menor

9. Qual sugestão você daria para melhorar ainda mais as aulas?
(Resposta aberta – breve)

Muito obrigada por sua participação!

(C) QUESTIONÁRIO AO FINAL DA PESQUISA COM OS ESTUDANTES DA TURMA 100

Prezado (a) Estudante,

Agradecemos a sua colaboração com esta pesquisa que integrará a Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Gostaríamos de averiguar como foi o seu aprendizado com a metodologia da sala de aula invertida utilizando *podcasts* como ferramenta de estudo e aprendizado.

Conto com a sua participação!

Parte I – Uso de tecnologias e *podcasts*

1. Você costuma usar recursos digitais (celular, computador, aplicativos) para aprender inglês?

- Sim, sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

2. Antes desta pesquisa, você já tinha escutado *podcasts*?

- Sim, com frequência
- Sim, poucas vezes
- Não, nunca tinha escutado

3. Em quais situações do seu dia a dia você costuma ouvir *podcasts*?

- Para estudar
- Para entretenimento (música, humor, curiosidades, etc.)
- Para se informar sobre notícias e atualidades
- Nunca escuto fora da escola
- Outro: _____

4. Você considera que os *podcasts* facilitam a compreensão do inglês falado?

- Sim, muito
- Sim, um pouco
- Não fez diferença
- Não ajudou

Parte II – Sala de Aula Invertida

5. Como foi para você estudar o conteúdo em casa com os *podcasts* antes da aula?

- Muito fácil e proveitoso
- Fácil
- Um pouco difícil
- Muito difícil

6. Comparando com aulas tradicionais (sem *podcasts*), você considera que a Sala de Aula Invertida deixou as aulas de inglês:

- Mais interessantes
- Sem diferença
- Mais cansativas

7. Você sente que estudar, com o podcast, ajudou a participar melhor das atividades em sala?

- Sim, bastante
- Sim, um pouco
- Não fez diferença
- Não ajudou

Parte III – Motivação e aprendizagem

8. O uso de *podcasts* aumentou sua motivação para estudar inglês?

- () Sim, muito
- () Sim, um pouco
- () Não fez diferença

9. Você acredita que os *podcasts* contribuíram para melhorar sua pronúncia e compreensão oral?

- () Sim, muito
- () Sim, um pouco
- () Não fez diferença

10. Você se sente mais autônomo(a) no aprendizado do inglês com esse modelo (podcast + aula invertida)?

- () Sim, muito
- () Sim, um pouco
- () Não fez diferença
- () Não me senti autônomo(a)

Parte IV – Avaliação da experiência

11. O que poderia ser melhorado para tornar essa experiência mais interessante?

12. Você gostaria que outras disciplinas também usassem esse modelo (estudo em casa + prática em sala)?

- () Sim, em todas
- () Sim, em algumas
- () Não tenho opinião
- () Não gostaria

13. Se tivesse que avaliar de 1 a 5 sua experiência com *podcasts* e a Sala de Aula Invertida, qual seria sua nota?

- () 1 – Muito ruim
- () 2 – Ruim
- () 3 – Regular

() 4 – Boa

() 5 – Excelente

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA



PPGEEB

JACKELINE LOURENE DO SACRAMENTO THOMPSON
LUCIANA ROCHA CAVALCANTE



Sequência Didática

LET'S FLIP THE CLASS



JACKELINE LOURENE DO SACRAMENTO THOMPSON
LUCIANA ROCHA CAVALCANTE

PRODUTO EDUCACIONAL

Sequência Didática

LET'S FLIP THE CLASS

São Luís
2025

Universidade Federal do Maranhão
Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós
Graduação e Internacionalização

Pró- Reitora Profa Dra Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica

Prof Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Autores do produto educacional

Jackeline Lourene do Sacramento Thompson
Luciana Rocha Cavalcante

Imagen da capa

**OpenAI. Ilustração sobre A Sala de Aula Invertida no Ensino de
Língua Inglesa utilizando o Podcast [Imagen]. Criado com
DALL-E. 2024.**



**São Luís
2025**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS..	5
2 ORIENTAÇÕES PRÁTICAS AO PROFESSOR.....	7
LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO – CURRÍCULO	10
3 ATIVIDADES SUGERIDAS: SALA DE AULA INVERTIDA E PODCAST.....	16
.....	17
ORIENTAÇÕES OPERACIONAIS ESSENCIAIS AO DOCENTE	17
APRENDIZAGENS PARA O 1º PERÍODO	18
ATIVIDADE I – CONTEÚDO: APRESENTAÇÕES PESSOAIS E IDADE	19
ATIVIDADE II – CONTEÚDO: MESES E DATAS DE ANIVERSÁRIO.....	23
(ON + MONTH + ORDINAL NUMBERS).....	23
ATIVIDADE III – SIMPLE PRESENT, POSSESSIVE ADJECTIVES, IMPERATIVE.....	26
APRENDIZAGENS PARA O 2º PERÍODO	31
ATIVIDADE I – COMPRENSÃO VOCABULÁRIO.....	32
ATIVIDADE II – GRAMÁTICA, PRONÚNCIA E PRODUÇÃO ESCRITA	35
ATIVIDADE III – SIMPLE PRESENT (PREFERENCES, LIKES, MY FAVORITE, INTERROGATIVE FORM)	39
APRENDIZAGENS PARA O 3º PERÍODO	45
ATIVIDADE I – PRESENT CONTINUOUS	46
ATIVIDADE II – APROFUNDAMENTO PRESENT CONTINUOUS, FALSE FRIENDS, WILL	49
ATIVIDADE III – PRESENT CONTINUOUS (INTERROGATIVE FORMS),.....	52
APRENDIZAGENS PARA O 4º PERÍODO	57
ATIVIDADE I – MODAIS (CAN, COULD, WOULD), LINKING WORDS	58
ATIVIDADE II – ANÁLISE, PRÁTICA E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA	62
ATIVIDADE III – PRODUÇÃO COLABORATIVA DE GUIA DIGITAL.....	65
4 REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	74
ANEXO 1 – NÚMERO EM INGLÊS	74
ANEXO 2 – MESES EM INGLÊS	75
SOBRE AS AUTORAS	76



Esta sequência didática é parte integrante do produto de pesquisa da dissertação realizada pelo mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante.

Partimos da ideia de que vivemos um momento em que ensinar exige novas abordagens. Os estudantes de hoje, imersos em tecnologias, não se envolvem mais com métodos tradicionais centrados apenas no professor. Para motivá-los, é preciso transformar a sala de aula em um espaço mais participativo, no qual o estudante assume um papel ativo na construção do conhecimento. Nesse cenário, as metodologias ativas surgem como ferramentas potentes para tornar o ensino mais conectado com a realidade atual e mais significativo para os jovens.

Aqui apresentamos propostas didáticas fundamentadas nas metodologias ativas (Bacich; Moran, 2015), com destaque para a sala de aula invertida (Bergman; Sans, 2016) e o uso de *podcasts* como ferramenta pedagógica no ensino de língua inglesa. As atividades foram planejadas para desenvolver as competências e habilidades específicas previstas para o 1º ano do Ensino Médio.

Nosso objetivo é contribuir com práticas inovadoras que dialoguem com os documentos oficiais da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), oferecendo ao professor flexibilidade para adaptar as propostas às realidades e demandas de sua turma no dia a dia escolar.

Assim, a presente sequência didática **Let's Flip the Class** foi construído na intencionalidade de colaborar com professores de língua inglesa do Ensino Médio a partir de materiais inéditos e inovadores que facilitem o trabalho docente na rede estadual de ensino do Maranhão.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Partimos da compreensão de que o ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade requer metodologias que dialoguem com os modos de aprender dos estudantes da era digital. As transformações nos processos comunicativos ao longo da história demonstram que a linguagem, como prática social, constitui-se em espaço de interação, poder e produção de sentidos (Bakhtin, 2011; Foucault, 2008). Na sociedade em rede, a comunicação assume novas formas de circulação de discursos, marcadas pela interatividade e pela cultura participativa (Castells, 2018; Jenkins, 2018), trazendo para a escola o desafio de integrar



recursos tecnológicos ao processo educativo de forma crítica e significativa.

No campo educacional, o ensino da Língua Inglesa no Brasil esteve historicamente marcado por práticas centradas na memorização e na tradução, mas, com o tempo, incorporou métodos e abordagens que privilegiam a oralidade e a interação, como a abordagem comunicativa (Richards; Rodgers, 2014). Atualmente, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), orientam o ensino para a formação integral, a valorização da diversidade e o protagonismo discente, demandando metodologias que desenvolvam competências comunicativas, digitais e sociais.

Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se como alternativas viáveis para reposicionar o papel do estudante e do professor no processo de aprendizagem. Autores como Moran (2015) e Berbel (2011) destacam que tais práticas estimulam a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, uma vez que deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a

participação ativa do estudante. A Sala de Aula Invertida, nesse sentido, constitui uma estratégia relevante, pois reorganiza o tempo didático e permite que os conteúdos sejam acessados previamente, liberando os encontros presenciais para atividades colaborativas e de maior complexidade (Bergmann; Sams, 2018).

A inserção dos *podcasts* nesse cenário amplia as possibilidades pedagógicas, pois tais recursos unem flexibilidade, acessibilidade e potencial de engajamento dos jovens. Estudos apontam que a escuta dirigida de *podcasts* favorece o desenvolvimento da compreensão oral, a ampliação do vocabulário e a aproximação entre a língua-alvo e situações reais de comunicação (Bottentuit Júnior; Coutinho, 2007; Crestani *et al.*, 2019). Além disso, seu caráter multimodal e a facilidade de circulação em diferentes plataformas digitais os tornam ferramentas adequadas para práticas de letramento contemporâneas, aproximando o aprendizado da experiência cotidiana dos estudantes.

Isto posto, este material foi concebido para articular os fundamentos da Sala de Aula Invertida com o uso de *podcasts* como recurso central para o ensino de Língua Inglesa no 1º ano do ensino médio. Mais do que um conjunto de atividades, trata-se de um material orientador que se propõe a contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e replicáveis, em consonância com as políticas educacionais vigentes e com as demandas da sociedade digital.

Vale ressaltar que a replicação do produto exige não apenas o empenho docente, mas também o apoio da gestão escolar, que deve garantir condições mínimas de infraestrutura (acesso a dispositivos, *internet* ou espaços de escuta coletiva). Nesse sentido, sua aplicabilidade está em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e com os princípios do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que orientam para uma formação integral, baseada em metodologias ativas e no protagonismo discente.



2 ORIENTAÇÕES PRÁTICAS AO PROFESSOR



Para que esta Sequência Didática alcance os resultados esperados, é fundamental que o professor atue não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de aprendizagens e facilitador de processos colaborativos. A proposta de Sala de Aula Invertida exige planejamento cuidadoso, acompanhamento constante e sensibilidade para lidar com diferentes realidades escolares.

Dessa forma, algumas orientações práticas são recomendadas:

- ✓ Planejamento da tríade pré-aula, aula e pós-aula: a etapa de pré-aula deve contemplar a escuta dirigida dos podcasts e leituras orientadas, permitindo que os estudantes cheguem aos encontros presenciais com

conhecimentos prévios. O tempo em sala deve privilegiar atividades colaborativas, dramatizações, debates e produção de textos orais ou escritos. A pós-aula, por sua vez, deve consolidar os aprendizados por meio de reflexões, autoavaliações ou produções criativas.

- ✓ Acessibilidade e logística: os *podcasts* podem ser disponibilizados em plataformas de fácil acesso, como *WhatsApp*, *Google Classroom* ou repositórios digitais de baixo consumo de dados. Em escolas com restrições tecnológicas, o professor pode organizar momentos coletivos de escuta em sala ou em espaços da escola.
- ✓ Monitoramento e avaliação contínua: a avaliação deve ser formativa, acompanhando o engajamento dos estudantes em todas as etapas. Sugere-se a elaboração de rubricas simples que contemplem oralidade, compreensão auditiva, colaboração em grupo e

produção escrita, permitindo que o estudante perceba seu próprio progresso.

- ✓ Adaptação às condições locais: cada realidade escolar apresenta desafios próprios. Assim, cabe ao docente ajustar o ritmo, os materiais e as atividades de acordo com o perfil da turma, respeitando o nível de proficiência, os recursos disponíveis e o contexto sociocultural.
- ✓ Integração com gestão e comunidade escolar: para garantir a sustentabilidade da proposta, recomenda-se o diálogo constante com a gestão escolar e com a comunidade, de modo a alinhar o uso das metodologias ativas às diretrizes pedagógicas da instituição e às políticas públicas educacionais.

Essas orientações visam fortalecer o papel do professor como agente do processo de mediação pedagógica, assegurando que a sequência didática seja implementada de forma acessível e transformadora.



Fonte: Repositório Canva

PLANEJAMENTO

LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO – CURRÍCULO

1º Período

Temática: *Personal Pronouns, Relative Pronouns e Review verb to be (all forms).*

Justificativa: Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento de aplicação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
C1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	EM13LGG102 - Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	1. Greetings,Farewells; 1.1-Vocabulary Study 1.2 -Imperative 1.3Walk'n'Talk Essentials – Birthday 2.Introduction: 2.1Use of English in everyday life
C4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	EM13LGG401 - Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. EM13LGG402 - Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.	3.Differences between Americam English and British English and that of other countries. 4.Cognates Walk'n'Talk Essentials#07 – School

<p>C3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>		
<p>C4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>		

2º Período

Temática: *How Much X How Many, WH questions and demonstrative pronouns.*

Justificativa: Essa unidade tem objetivo o desenvolvimento de competências relacionados à leitura, compreensão, e produção de textos em Língua Inglesa, nos quais serão desenvolvidos objetos do conhecimento, bem como textos narrativos, descriptivos, conversação e poesias, em que os estudantes ampliarão seus conhecimentos tornando-os capazes de desenvolver seus próprios textos exercitando seu protagonismo em sua prática diária.

COMPETÊNCIA GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	CONTEÚDO DA LÍNGUA INGLESA
Argumentação — Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	EM13LGG303 - Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. EM13LGG303 - Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. EM13LGG301 - Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	1- Reading Comprehension / vocabulary 1.1- Walk'n'Talk Essentials#03 – Colors 2- False Cognates 2.1-Vocabulary Study 2.2- Walk'n'Talk Essentials#03 – Colors 3-Simple Present 3.1- Reading comprehension / vocabulary 1.1-Walk'n'Talk Essentials#03– Music

3º Período

Temática: *Present Continuous tense, false friends and introduction simple future – will.*

Justificativa: Este período tem como objetivo a contribuição do *Present Continuous* e *Headlines* (manchetes), em Língua Inglesa, para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos autênticos, conforme orientação da BNCC.

COMPETÊNCIA GERAIS DA BNCC	HABILIDADES	CONTEÚDO DA LÍNGUA INGLESA
Argumentação — Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	EM13LGG101 - Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	1- Reading and writing about Maranhão's tourist attractions. 1.2-Reading and writing
	EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	2-Present Continuous 2.1- Essencials #84 (what are you doing?)
	EM13LGG104 - Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.	3-Noun phrases 3.1.-Reading comprehension 3.2- Essencials #13 Being Sick

4º Período

Temática: *Imperative; Modal Verbs; Linking Words.*

Justificativa: Este período propõe-se a fortalecer a competência de Comunicação ao articular distintas manifestações linguísticas, verbal, visual, sonora e digital, por meio de conteúdos que contemplam vocabulário de países e nacionalidades, conectores textuais, trechos de literatura em língua inglesa e imperativo.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CONTEÚDO DA LÍNGUA INGLESA
Comunicação — Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	EM13LGG101 - Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	1. Countries and nationalities 2. Linking words 2.1 Process of work
	EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	3.1 English Literature
Argumentação — Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	EM13LGG101 - Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	4. Relatives Pronous 4.1- who, whose, that, which

ATIVIDADES SUGERIDAS

3 ATIVIDADES SUGERIDAS: SALA DE AULA INVERTIDA E PODCAST

A Sala de Aula Invertida (*Flipped Class Room*) reorganiza o tempo didático, isto é, o estudo conceitual ocorre antes do encontro, por meio de materiais orientados. A aula presencial é dedicada a tarefas colaborativas e aplicação guiada, com foco no estudante e mediação ativa do professor. Moran (2015) explica a Sala de Aula Invertida (SAI) como método de metodologia ativa em que os estudantes estudam em casa e aplicam o conhecimento em classe, enquanto o docente planeja materiais, conduz atividades práticas e oferece *feedback* sistemático, o que aumenta autonomia e engajamento.

Nessa perspectiva, Moran (2018) destaca que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante assume maior protagonismo, enquanto o professor atua como mediador do processo. As metodologias ativas, nesse sentido,

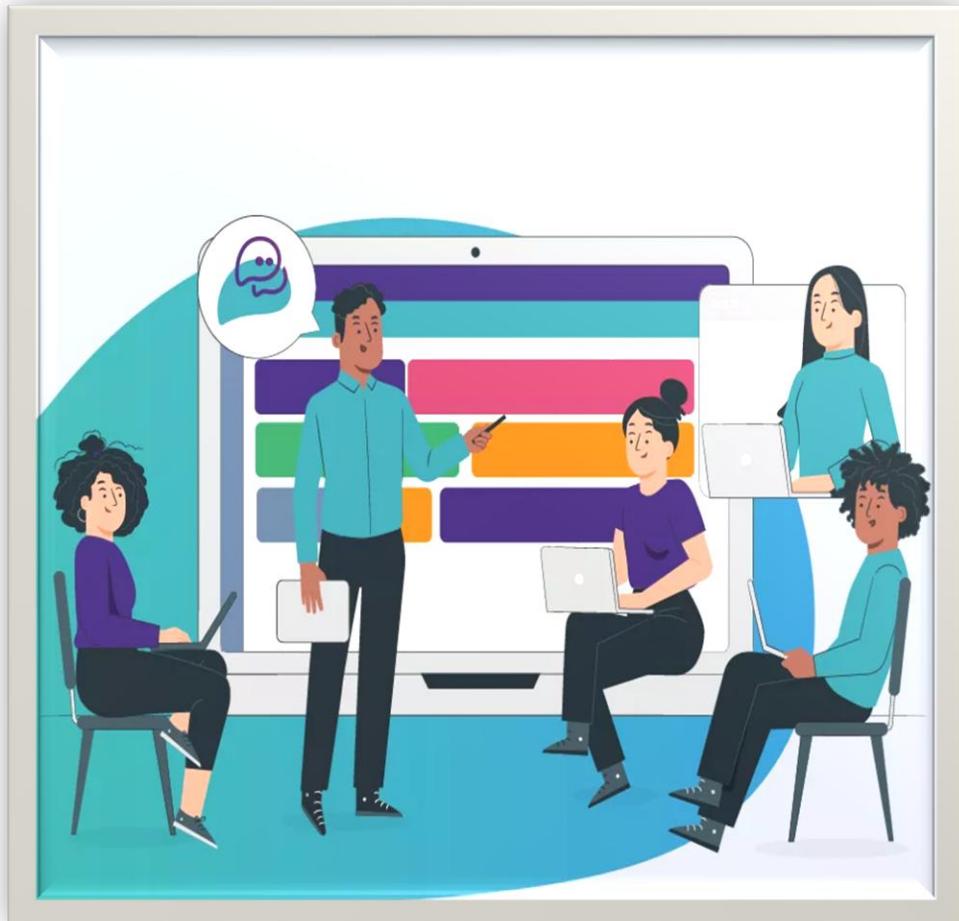
transferem o foco da transmissão de conteúdos para a participação efetiva do aluno, favorecendo a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento.

Por sua vez, o *podcast*, quando integrado à Sala de Aula Invertida, cumpre duas funções didático-metodológicas: a de insumo pré-aula, distribuído em ambientes digitais acessíveis, que antecipa conteúdos e libera o tempo presencial para atividades de maior complexidade, e a de recurso de autoria e produção crítica por parte dos estudantes (Bacich; Moran, 2015).

As experiências relatadas por Bergmann e Sams (2012) demonstram que, ao se utilizar recursos digitais como atividade prévia ao encontro presencial, potencializa-se o momento de prática e interação em sala de aula. Nesse sentido, o *podcast* pode ser distribuído em plataformas simples (como grupos de *WhatsApp*), permitindo baixo custo técnico, acesso móvel e escuta repetida pelos estudantes.



ORIENTAÇÕES OPERACIONAIS ESSENCIAIS AO DOCENTE



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

- 1 – Planejar a triade:** pré-aula (*podcast/roteiro-guia*); aula (tarefas orais e *feedback*); pós-aula (autoria/edição), com critérios explícitos;
- 2 - Assegurar acessibilidade e logística:** de distribuição (mídias de baixo tráfego e uso de mensageiros) e de escuta móvel;
- 3 - Monitorar o processo:** com checagens rápidas e rubrica de linguagem oral; prever limitações (espaço, conectividade, preparo da turma) e evitá-las por meio de diagnóstico e seleção realista de tecnologias, para não haver comprometimentos na implementação.

APRENDIZAGENS PARA O 1º PERÍODO

Para o 1º Período a sequência didática foi preparada com apoio dos *podcasts*:

- Walk'n'Talk Essentials #01 – Bhirtday;
- Walk'n'Talk Essentials #07 – School.



As atividades baseadas nos episódios *Birthday* e *School* trabalham conteúdos fundamentais como *Personal Pronouns*, *Relative Pronouns*, *Verb to be (all forms)*, *Simple Present*, *Possessive Adjectives* e *Imperatives*. A partir da escuta, repetição e dramatização dos diálogos, os estudantes praticam perguntas e respostas sobre idade, apresentações pessoais, situações de aniversário e vocabulário do contexto escolar.

O uso dos *podcasts*, aliado a exercícios de *gap filling* e criação de diálogos, favorece a compreensão auditiva, a produção oral e a fixação de estruturas básicas, incentivando a participação em pares e grupos. A avaliação é contínua e observa especialmente a pronúncia, o uso correto das formas verbais e a aplicação dos pronomes e possessivos em contextos reais.

ATIVIDADE I – CONTEÚDO: APRESENTAÇÕES PESSOAIS E IDADE (TO BE NO PRESENTE + YEARS OLD)

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials – Birthday*¹.

Conteúdo: *Personal Pronouns, Relative Pronouns and Review verb to be (all forms)*.



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #1 – Birthday* — diálogo e frases-módelo.

¹ <https://open.spotify.com/episode/6C37tjnRIm64OWFKRv4paO>

English Language Lesson

- **Unit: Personal Pronouns, Relative Pronouns e Review verb to be (all forms).**
- **Theme: Birthday.**

1ª Aula – 50 Minutos

Recursos necessários:

- Episódio selecionado da coleção *Walk'n'Talk Essentials – Birthday* (áudio para escuta dirigida);
- Fichas individuais ou em duplas com o diálogo incompleto para completar (*gap filling*).
- Tabela bilíngue Português-Inglês para o *Follow-up* (cortar o bolo, fazer um desejo, soprar as velas etc.).
- Pequeno glossário com *personal pronouns*, *relative pronouns* e *to be* em todas as formas.

Talking About Age and Birthdays

Tema: Idade e data de aniversário.

Objetivos:

- Apresentar e praticar cumprimentos (greetings) e despedidas (farewells).
- Trabalhar vocabulário relacionado a números, meses e ordinais.
- Explorar o uso do imperativo em instruções de festa.

Step 1 - Greetings & Farewells (5 minutos)

Procedimento do professor: inicie a aula com uma breve explanação dos cumprimentos (greetings) e despedidas (farewells) em inglês, fazendo exemplos orais e apontando as traduções.

- **Greetings (Cumprimentos):**

Hello! / Hi!

Good morning! / Good afternoon! / Good evening!

- **Farewells (Despedidas):**

Goodbye! / Bye!

See you later! / Have a great day!

Step 2 - Warm-up (10 minutos)

Procedimento do professor: projete as perguntas no quadro, traduz rapidamente e estimula respostas em inglês: Registre no quadro algumas respostas para reforçar vocabulário útil.

- A. **How old are you?**

(Quantos anos você tem?)

- B. **When is your birthday?**

(Quando é o seu aniversário?)

- C. **Did you have a birthday party last year?**

(Você teve uma festa de aniversário no ano passado?)

Step 3 - Dialogue (20 minutos)

Procedimento do professor: Simule o diálogo e peça para que os estudantes apenas escutem na primeira vez. Na segunda vez, peça repetição em coro (*listen and repeat*), destacando pronúncia e entonação. Entregue o diálogo incompleto em folha e oriente os estudantes a completarem as lacunas (*gap filling*). Organize pares para dramatizar o diálogo, com gestos e entonação natural (como em uma festa real). Circule entre os grupos, corrigindo discretamente erros de pronúncia e uso do verbo *to be*.

Listen and repeat the exact sounds. Try to complete the dialogue.

A: Excuse me! Hi!

Com licença! Oi!

B: Hello! Thank you for inviting me.

Olá! Obrigado por me convidar.

A: I'm hosting my birthday party today. How old are you?

Estou fazendo minha festa de aniversário hoje. Quantos anos você tem?

B: I'm _____ years old.

Eu tenho _____ anos de idade.

A: That's great! When's your birthday?

Que ótimo! Quando é seu aniversário?

B: My birthday is on _____.

Meu aniversário é em _____.

Happy _____ to you!

Feliz aniversário para você!

A: Thank you Enjoy the party and see _____ later.

Obrigado! Aproveite a festa e até mais.

B: Goodbye!

Tchau!

Step 4 - Follow-up: How do you say it in English? (10 minutos)

Procedimento para o Professor: Entregue uma tabela com frases em português retiradas ou adaptadas do diálogo e do contexto da festa de aniversário. O desafio dos estudantes é transformá-las para o inglês, preenchendo as lacunas e praticando o uso de pronomes pessoais, pronomes relativos e verbo *to be*.



Fonte: Imagem gerada por Inteligência (IA).

Observe o diálogo e o contexto:

Português	Inglês (a completar)	Observação gramatical
<i>Eu tenho 10 anos.</i>	____ am ten years old.	Uso do personal pronoun I + to be
<i>Ela é minha amiga.</i>	____ is my friend.	Uso do personal pronoun she + to be
<i>Ele é o garoto que está na festa.</i>	He is the boy ____ is at the party.	Uso de relative pronoun who
<i>Nós somos colegas de classe.</i>	____ are classmates.	Uso do personal pronoun we + to be
<i>Hoje é meu aniversário.</i>	Today ____ my birthday.	Revisão do to be (is)
<i>Eles estão felizes na festa.</i>	____ are happy at the party.	Uso do personal pronoun they + to be
<i>Esse é o presente que eu gosto.</i>	This is the gift ____ I like.	Uso do relative pronoun that

Fonte: Elaboração própria (2025).



Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciado em CC BY-SA

Encerramento (5 minutos)

Revisão rápida do vocabulário.

Feedback sobre pronúncia e uso do *to be*.

Checklist de avaliação formativa:

- ✓ Usou cumprimentos e despedidas corretamente?
- ✓ Consegiu dizer idade e aniversário?
- ✓ Aplicou pronomes e *to be* em frases simples?



ATIVIDADE II – CONTEÚDO: MESES E DATAS DE ANIVERSÁRIO (ON + MONTH + ORDINAL NUMBERS)

Pré-aula (flip): reescutar o trecho com *When's your birthday?* e copiar a resposta-metodelo *My birthday is on (month + ordinal).*²

Conteúdo: *Personal Pronouns, Relative Pronouns and Review verb to be (all forms).*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: estrutura de aniversário e listas de meses e ordinais em anexo (1 e 2).

² <https://open.spotify.com/episode/6C37tjnRIm64OWFKRv4paO>

English Language Lesson

- **Unit: Personal Pronouns, Relative Pronouns e Review verb to be (all forms).**
- **Theme: Birthday.**

Em Aula de 50 minutos

Recursos Necessários:

- Slides/cartazes com números (1–31) e meses do ano.
- Flashcards com personagens (família, amigos) para ilustrar os diálogos.
- Tabela com datas e frases em português para tradução (*Follow-up*).

Step 1 - Warm-up Questions (10 minutos)

Procedimento para o professor: Organização em duplas. Projete as perguntas e modele respostas curtas.

1. Who is your best friend and how old is he/she?

Quem é seu melhor amigo e quantos anos ele/ela tem?

2. Is this your birthday cake or is it theirs?

Esse é seu bolo de aniversário ou é deles?

3. Can you tell me the name of a person who is in your family and when is his/her birthday?

Você pode me dizer o nome de uma pessoa que está na sua família e quando é o aniversário dele/dela?

Step 2 - Numbers and Months (10 minutos)

Procedimentos para o professor:

1. Apresentação dos números (1 a 31)
 - Escreva os números no quadro ou projete em slide/cartaz.
 - Leia em voz alta e peça repetição coletiva e depois individual.
 - Destaque as pronúncias que normalmente causam confusão (thirteen × thirty, fourteen × forty).
2. Apresentação dos meses do ano
 - Mostre os meses em ordem no quadro ou slide.
 - Pronuncie cada um devagar, peça repetição em coro.
 - Faça perguntas simples: *What month is your birthday?* → os estudantes respondem com o mês.
3. Integração com o conteúdo da unidade
 - Mostre como usar números + meses em frases com *to be*:
 - *My birthday is in May.*
 - *She is fifteen years old.*
 - *They are six years old.*
 - Retome personal pronouns (I, she, they) nas respostas, reforçando a relação com o conteúdo da lição.
4. Atividade rápida de prática:
 - Pergunte a alguns estudantes: *How old are you?*
 - Pergunte a outros: *When is your birthday?*
 - Incentive respostas curtas: *I am 12 years old. / My birthday is in October.*



(atenção aos irregulares:

first, second, third,

fifth, twelfth, twenty-first):

leitura e drill

Step 3 – Dialogue (20 minutos)

Procedimentos para o professor:

1. Apresentação do diálogo:

Projete o diálogo no quadro e leia em voz alta com entonação natural. Traduza cada fala, destacando os **personal pronouns** (I, you, she, we, they) e o **verb to be** (am, is, are).

2. Repetição guiada:

Peça que a turma repita frase por frase em coro. Destaque a forma interrogativa (*aren't you?*), afirmativa (*I am, she is, they are*), negativa (*don't forget*). Entregue uma folha impressa com o diálogo e peça para que completem as lacunas

A: Hello, _____ the host who is celebrating today.

Olá, eu sou o anfitrião que está comemorando hoje.

B: Hi! _____ my friend, aren't you?

Oi! Você é meu amigo, não é?

A: Yes, I am. _____ my sister who is twenty-one.

Sim, eu sou. Esta é minha irmã que tem vinte e um anos

B: Oh, _____ very nice. When is her birthday?

Ah, ela é muito simpática. Quando é o aniversário dela?

A: It is in November. And _____ the twins who are six.

É em novembro. E aqueles são os gêmeos que têm seis anos.

B: Great! _____ really happy.

Ótimo! Eles estão realmente felizes.

Step 4: Follow-up: How do you say it in English? (15 minutos)

Procedimentos para o professor: Entregue o quadro em folha ou projete na tela. Peça aos estudantes que traduzam juntos, destacando os pronomes corretos. Faça a correção coletivamente, chamando diferentes estudantes para ler em inglês.

Português	Inglês
Eu sou o aluno que está na festa.	
Ela é minha irmã que tem vinte anos.	
Eles são os amigos que estão felizes.	
Isso é o presente que está na mesa.	
Eu não sou o professor.	
Ela não está atrasada.	
Nós não estamos em casa agora.	
Você está pronto para cortar o bolo?	
Eles estão animados para a festa?	

Fonte: Elaboração própria (2025).



Encerramento (5 minutos)

Checklist avaliativo rápido:

- ✓ Pronúncia correta dos meses e ordinais.
- ✓ Conseguiu formular datas de aniversário.
- ✓ Aplicou *to be* e *relative pronouns* em frases completas.

ATIVIDADE III – SIMPLE PRESENT, POSSESSIVE ADJECTIVES, IMPERATIVE

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials#07 – School*³

Conteúdo: *Simple Present, Possessive Adjective and Imperative.*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #07 – School* — diálogo e frases-módelo.

³ <https://open.spotify.com/episode/07IRUYWzDSUcgGbdUHrQAz>

Em 2 aulas – 100 minutos

Em aula de 50 minutos

Recursos Necessários:

- Episódio *Walk'n'Talk Essentials #07 – School*.
- Diálogo com lacunas (*gap filling*).
- Cartões com objetos da sala para praticar *whose*.
- Quadro branco, projetor ou TV.

Step 1 - Warm-up (5 minutos)

Procedimento para o professor: Organização em duplas. Projete as perguntas e modele respostas curtas.

- Who is your favourite teacher?
- Where is your classroom?
- Whose book is this?

(Peça que apontem para um material na sala.)

Step 2 - Dialogue (20 minutos)

Procedimento para o professor: leia o diálogo e entregue as folhas com o diálogo e lacunas para os estudantes. Oriente os estudantes a apenas ouvir, sem preencher ainda. Repita a leitura e peça que os estudantes completem as lacunas no material impresso. Circule pela sala observando onde têm dúvidas, mas sem dar respostas ainda.

Ouça o diálogo atentamente, repita em voz alta e preencha as lacunas. Observe o uso do Simple Present (do/does), de possessive adjectives (my, your, his, her, our) e de imperativos.

A: Good morning! What time is _____ French class?

B: It's at nine o'clock. _____ French teacher is Madame Costa.

A: Madame Costa? She teaches us grammar, _____ she?

B: Yes, she _____. Open _____ book to page twenty.

A: Thanks. Where is _____ classroom?

B: It's next to the library, room 12B. Follow me.

A: Great! After class, show me _____ notes, please.

B: Sure. Here they are. Let's review together.

Step 3 - Follow-up: How do you say it in English? (15 minutos)

Partindo do diálogo, traduza para o inglês as expressões abaixo, observando contexto e função gramatical:

Abra seu livro na página vinte.

_____ your book to page twenty.

Siga-me.

_____ me.

Mostre-me suas anotações.

_____ me your notes.

Qual é o horário da aula de francês?

What time is _____ French class?

Nossa sala fica ao lado da biblioteca.

Our classroom is _____ the library.

Ela nos ensina gramática, não é?

_____ us grammar, _____ she?

Step 4 - Expanding Vocabulary (5 minutos)

Procedimentos para o professor: Escreva no quadro a lista organizada em quatro blocos: *Simple Present*, *Possessive Adjectives*, *Imperatives* e *Key Nouns & Expressions*. Leia rapidamente cada item em voz alta e peça repetição em coro. Dê exemplos de cada bloco e abra para perguntas.

1. Simple Present (verbs + do/does)

start / do you start? / does she start?

study / he studies / we study

teach / she teaches / they teach

2. Possessive Adjectives

my / your / his / her / our

3. Imperatives

open / follow / show / review / repeat

4. Key Nouns & Expressions

class / book / page / notes / teacher / classroom / library / time

Encerramento (5 minutos)

Checklist avaliativo:

- ✓ Usou corretamente *do/does* no Simple Present.
 - ✓ Aplicou possessivos em frases simples.
 - ✓ Reconheceu e utilizou imperativos em instruções.
 - ✓ Pronúncia inteligível durante a dramatização.
-

2ª Aula (50 minutos)

Recursos Necessários

- Question cards projetadas ou impressas.
- Tirinha sem texto (AngelFire).
- Papel sulfite e canetas coloridas.

Step 1 - Warm-up (5 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete as *Question Cards* no quadro/tela ou leia em voz alta, uma por vez. Garanta que todos compreendam o vocabulário essencial (*classroom*, *pen*, *homework*, *today*, *Mondays*).

Recuperação rápida em pares, com *QUESTION CARDS* projetadas no quadro:

- What time is your English class today?
- Where is your classroom?
- Whose pen is this? (aponte para um objeto da sala)
- Does your teacher review homework on Mondays?

Step 2 - “Reescrevendo a tirinha” (30 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete a tirinha. Peça que os estudantes listem 5 substantivos que veem (ex.: *cat, bowl, fish, hat, table/person*). Em seguida, sublinhem 2 ações que consigam descrever em inglês (ex.: *ask, look, hold, feed*).



Fonte: AngelFire⁴

⁴<https://brainly.com.br/tarefa/47386800>

Entregue (ou projete) a tirinha sem texto (abaixo). Cada grupo deve escrever um diálogo curto seguindo as regras de produção abaixo:

- Use 2 perguntas no Simple Present (uma com **do**, outra com **does**).
- Use 3 adjetivos possessivos (my/your/his/her/our).
- Use 1 frase com whose (ex.: Whose bowl is this?).

Use 2 imperativos coerentes com a cena (ex.: Look at the bowl. Don't touch the fish.).

Banco de apoio (quadro): do/does, ask, look, think, help, show, open, follow, pass, bring; my, your, his, her, our; whose, bowl, fish, cat, owner, hat, table.

Tirinha sem texto:



Fonte: AngelFire⁵

⁵<https://brainly.com.br/tarefa/47386800>

Step 3 - Peer Review (10 minutos)

Procedimentos para o professor:

Grupos trocam tirinhas e sublinham nos textos do colega:

- perguntas com do/does;
- possessivos;
- whose;
- imperativos.

O professor circula e corrige do/does (3^a pessoa), posição de adjetivo possessivo e pontuação de imperativos.

Encerramento (5 minutos)

Avaliação e Feedback.

Critérios de avaliação rápida

- ✓ Produziu perguntas corretas com do/does;
- ✓ Usou *possessive adjectives* com referência clara;
- ✓ Inseriu 2 imperativos adequados ao contexto;
- ✓ Pronúncia inteligível durante a performance.



APRENDIZAGENS PARA O 2º PERÍODO

Para o 2º Período a sequência didática foi preparada com apoio dos *podcasts*:

- Walk'n'Talk Essentials #02 - Colors
- Walk'n'Talk Essentials #03 - Music



As atividades do 2º período, apoiadas nos episódios *Colors* e *Music* da coleção *Walk'n'Talk Essentials*, trabalham o uso de *How much × How many*, *Wh-Questions*, *Demonstrative Pronouns* e *Simple Present (preferences, likes, my favorite, interrogative form)*. Através de diálogos com lacunas, exercícios de tradução e dramatizações, os estudantes ampliam o vocabulário sobre cores, objetos e roupas, praticam perguntas e respostas com quantidades e pronomes demonstrativos, e desenvolvem a fluência ao falar de preferências musicais.

O trabalho em pares e grupos, com objetos coloridos, *flashcards* e ícones musicais, favorece a oralidade, a pronúncia e a compreensão auditiva, enquanto as atividades escritas consolidam as estruturas gramaticais. A avaliação é formativa, observando a capacidade dos estudantes de usar corretamente estruturas interrogativas, expressões de gosto e preferência, e vocabulário contextualizado em situações reais de comunicação.

ATIVIDADE I – COMPREENSÃO VOCABULÁRIO

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials #03 – Colors*.⁶

Conteúdo: *How Much X How Many, WH questions and demonstrative pronouns.*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #03 – Colors* — diálogo e frases-metodo.

⁶ <https://open.spotify.com/episode/1hRh8Q0ktg7SfMaqGYZxZ0>

English Language Lesson

- Unit: How much × How many, Wh-Questions & Demonstrative Pronouns.
- Theme: Colors.

Recursos Necessários:

- Projetor/TV ou quadro para exibir perguntas, diálogo e revisão.
- Folhas impressas com diálogo lacunado (*gap filling*).
- Flashcards ou objetos coloridos (canetas, marcadores, frutas, roupas).
- Quadro branco com pincéis coloridos.

Em aula de 50 minutos

Step 1 - Warm-up (10 minutos)

Procedimentos para o professor: Escreva as perguntas no quadro, leia cada uma em voz alta e demonstre a entonação correta. Em seguida, mostre exemplos usando objetos coloridos da sala ou *flashcards*, como canetas vermelhas e potes de tinta azul, para ilustrar o uso de *how many* e *how much*.

Exemplos:

1. How many red apples are there on the table?
2. How much blue paint do we need for this picture?
3. What color is your notebook?
4. Which color do you like the most, this green or that yellow?
5. Where are those purple markers?

Step 2 - Dialogue Practice (30 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua o diálogo com lacunas e leia em voz alta, destacando a entonação de perguntas e respostas. Em seguida, peça que os estudantes repitam cada fala em coro e depois individualmente, enfatizando o uso de *how much* para incontáveis, *how many* para contáveis, *wh-questions* e os pronomes demonstrativos. Oriente que preencham as lacunas enquanto ouvem novamente o diálogo e circule pela sala auxiliando quando necessário. Depois, faça a correção coletiva no quadro, chamando alguns estudantes para ler as respostas completas.

Ouça o diálogo, repita em voz alta e complete as lacunas. Observe:

- *How much* para coisas incontáveis (*paint*)
- *How many* para coisas contáveis (*pens, apples*)
- Wh-questions (*What, Which, Where*)
- Demonstrative pronouns (*this, that, these, those*)

A: _____ paint do you have left?

Quanto de tinta você ainda tem?

B: We have two liters of the blue one and three liters of the red one.

Temos dois litros do azul e três litros do vermelho.

A: And _____ green pens are on _____ shelf?

E quantas canetas verdes estão naquela prateleira?

B: There are seven green pens.

Há sete canetas verdes.

A: _____ marker is cheaper, _____ orange one or _____ yellow one?

Qual marcador é mais barato, este laranja ou aquele amarelo?

B: _____ orange marker is \$1.50, but _____ yellow one is \$2.00.

Este marcador laranja custa US\$ 1,50, mas aquele amarelo custa US\$ 2,00.

A: I'll take two of _____ orange markers and three of _____ green pens, please.

Vou levar dois daqueles marcadores laranja e três destas canetas verdes, por favor.

B: Certainly. Anything else I can help you with?

Certamente. Mais alguma coisa em que eu possa ajudar?

A: _____ color brush do you recommend for watercolor?

Qual pincel de cor você recomenda para aquarela?

B: Try _____ small blue brush over _____.

Experimente aquele pincel azul pequeno ali.

Step 3 - Role-play (5 min)

Procedimentos para o professor: Em duplas, os estudantes interpretam o diálogo, alternando os papéis e adaptando as palavras para criar variações (trocando cores, objetos, quantidades).

Ex.:

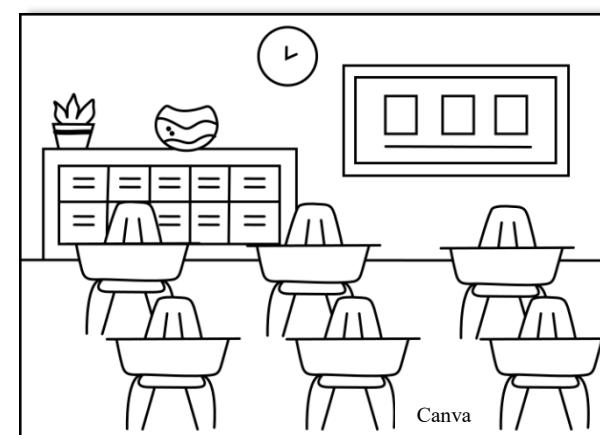
- How many yellow shirts do you have?
- How much sugar is in the recipe?

Encerramento (5 minutos)

Revisão oral rápida dos pontos-chave (*How much / How many / Wh-questions / this – that – these – those*) e feedback.

Checklist avaliativo:

- ✓ Diferenciou *How much* e *How many*.
- ✓ Usou *Wh-questions* de forma adequada.
- ✓ Aplicou *this, that, these, those* corretamente.
- ✓ Participou do role-play com entonação e pronúncia inteligíveis.



ATIVIDADE II – GRAMÁTICA, PRONÚNCIA E PRODUÇÃO ESCRITA

Conteúdos: Uso de *how much* × *how many*, *Wh-questions*, *demonstrative pronouns* (this, that, these, those) e vocabulário de roupas.⁷



Fonte: Repertório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #02 – Colors* — diálogo e frases-metodo.

⁷ <https://open.spotify.com/episode/1hRh8Q0ktg7SfMaqGYzxZ0>

English Language Lesson

- Unit: How much × How many; Wh-Questions & Demonstrative Pronouns
- Theme: Colors

Em aula de 50 minutos

Recursos Necessários:

- Slides/quadros com frases de tradução e diálogo lacunado.
- Flashcards ou imagens de roupas (shirt, trousers, coat, dress, skirt, socks, shoes, sweater, jacket, hat).
- Objetos reais ou imagens coloridas.
- Quadro branco e pincéis coloridos.

Step 1 – Tradução guiada (15 min) (tema: roupas)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua as frases com lacunas e leia cada uma em voz alta, pedindo que os estudantes observem a tradução logo abaixo para orientar a construção da resposta. Explique rapidamente quando usar *how many* e *how much*, como escolher entre *this*, *that*, *these*, *those* e a função das *Wh-questions*.

Complete as frases em inglês e confira a tradução logo abaixo de cada uma:

1. _____ shirts do you have?

Quantas camisas você tem?

2. _____ jacket is cheaper?
Qual jaqueta está mais barata?
3. _____ two sweaters, please.
Eu levarei dois suéteres, por favor.
4. _____ are those socks?
Onde estão aquelas meias?
5. _____ else I can help you with?
Mais alguma coisa em que eu possa ajudar?
6. _____ color is this dress?
De que cor é este vestido?
7. _____ red coat over there.
Experimente aquele casaco vermelho ali.

Step 2 – Expanding Vocabulary & Structures (10 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou escreva no quadro os exemplos organizados em blocos (*How much × How many*, *Wh-Questions* e *Demonstrative Pronouns*). Leia cada frase em voz alta, destacando a entonação e pedindo que a turma repita em coro. Explique de forma breve quando usar *how much* (incontáveis) e *how many* (contáveis), dando exemplos com roupas reais ou imagens, como calças, camisas e casacos. Mostre a diferença entre *what* e *which* usando duas opções de roupas e incentive os estudantes a escolherem. Em seguida, apresente *this*, *that*, *these*, *those* apontando para objetos próximos e distantes da sala ou usando flashcards de roupas.

How ...

How much does this coat cost? –

Quanto custa este casaco?

How many trousers do you need?

Quantas calças você precisa?

Wh-Questions

What size is this shirt?

Qual tamanho é esta camisa?

Which skirt do you prefer, this one or that one?

Qual saia você prefere, esta ou aquela?

Where are these boots?

Onde estão estas botas?



Demonstrative Pronouns

- **this / that** (singular)
- **this sweater** – este suéter
- **that dress** – aquele vestido
- **these / those** (plural)
- **these socks** – estas meias
- **those shoes** – aqueles sapatos

Step 3 – Clothing Items & Adjectives (25 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua a lista de roupas e peça que os estudantes completem oralmente ou por escrito o nome de cada peça em inglês, confirmando em seguida no quadro para fixação do vocabulário. Depois, entregue ou projete os exercícios de preenchimento de lacunas da parte A e leia a primeira frase em voz alta como exemplo, mostrando como escolher entre *how much*, *how many*, *what*, *which*, *this*, *that*, *these*, *those*. Oriente os estudantes a completarem individualmente e circule pela sala para auxiliar nas dúvidas. Em seguida, corrija coletivamente, pedindo que alguns estudantes leiam suas respostas em voz alta e reforçando a entonação correta. Passe então para a parte B, apresentando o diálogo incompleto. Leia a primeira linha e peça que os estudantes sugiram a palavra adequada antes de confirmar a resposta.

Camisa: _____

Calças: _____

Casaco: _____

Vestido: _____

Saia: _____

Meias: _____

Sapatos: _____

Suéter: _____

Jaqueta: _____

Chapéu: _____



Exercise A – Preenchimento de lacunas

Complete cada frase em inglês com:

**HOW MUCH, HOW MANY, WHAT, WHICH, THIS, THAT,
THESE, THOSE.**

1. How ____ shirts do you own?

Quantas camisas você possui?

2. Which ____ is on sale, this coat or that jacket?

Qual está em promoção, este casaco ou aquela jaqueta?

3. I'll buy ____ of those boots, please.

Vou comprar daqueles sapatos, por favor.

4. Where are ____ scarves?

Onde estão lenços?

5. What ____ is this dress?

Qual é este vestido?

6. How ____ does this hat cost?

Quanto custa este chapéu?

Exercise B – Diálogo com Lacunas

Preencha o diálogo com as palavras/expressões apropriadas. A tradução aparece logo abaixo de cada linha.

A: How ____ trousers do we need?

Quantas (How many) calças precisamos?

B: We need ____ pairs of trousers and ____ sweaters.

Precisamos de (three) pares de calças e (two) suéteres.

A: Which coat do you prefer, this blue one or ____ red one?

Qual casaco você prefere, este azul ou (that) vermelho?

B: I prefer ____ blue coat, but I'll buy ____ red one for my friend.

Prefiro (this) casaco azul, mas vou comprar (that) vermelho para meu amigo.

Encerramento: (5 minutos)

Revisão WH questions e feedback.

Checklist avaliativo:

✓ Diferenciou *how much* e *how many*.

✓ Utilizou *this, that, these, those* corretamente.

✓ Produziu frases sobre roupas com vocabulário adequado.

✓ Participou oralmente com entonação correta.



ATIVIDADE III – SIMPLE PRESENT (PREFERENCES, LIKES, MY FAVORITE, INTERROGATIVE FORM)

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials#03 – Music.*⁸

Conteúdo: *Simple Present (Preferences, likes, my favorite, interrogative form).*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

⁸ <https://open.spotify.com/episode/71b0Qm0VpQnaRT1DlDgW5h>

English Language Lesson

- Unit: Simple Present – Preferences, Likes, My Favorite & Interrogative Form
- Theme: Music

Em 2 aulas de 100 minutos



Em 1 aula de 50 minutos



Vecteezy

Recursos Necessários

- Projetor/TV ou quadro para exibir perguntas, diálogos e ilustrações.
- Folhas impressas com o diálogo, exercícios de lacunas e quadro “My Favorites”.
- Imagens ou ícones de instrumentos musicais.
- Quadro branco e pincéis coloridos para correções e exemplos.
- Áudio do diálogo ou leitura feita pelo professor.

Part 1

Step 1 – Warm-up (10 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou escreva as perguntas no quadro e leia cada uma em voz alta, destacando a entonação do *Simple Present* nas formas afirmativa e interrogativa. Explique rapidamente o vocabulário essencial (*kind of music, favorite artist, song, how often*).

What kind of music do you like?

– *Que tipo de música você gosta?*

Who is your favorite artist?

– *Quem é o seu artista favorito?*

Do you like rock music?

– *Você gosta de música rock?*

What's your favorite song at the moment?

– *Qual é a sua música favorita no momento?*

How often do you listen to music?

– *Com que frequência você ouve música?*

Step 2 – Dialogue (20 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua cópias do diálogo com lacunas e leia-o em voz alta uma vez, sem pausas, para que os estudantes compreendam o contexto geral. Em seguida, repita o diálogo linha por linha, pedindo que os estudantes acompanhem e repitam em coro, destacando a entonação das perguntas e das respostas. Oriente os estudantes a completarem as lacunas com as palavras corretas (*music, listen, instance, nome de artista*) enquanto ouvem novamente o diálogo. Circule pela sala auxiliando quando houver dúvidas de vocabulário ou estrutura. Após o preenchimento, faça a correção coletiva no quadro, chamando alguns estudantes para ler as frases completas em voz alta.

Ouça o diálogo, repita em voz alta e complete os espaços indicados.

A: What kind of _____ do you like to _____ to?

– *Que tipo de música você gosta de ouvir?*

B: I like to listen to different kinds of music.

– Eu gosto de ouvir diferentes tipos de música.

A: Like what, for ____?

– Tipo o quê, por exemplo?

B: I like pop and rock music.

– Eu gosto de música pop e rock.

A: Oh nice, me too! My favorite artist is ____.

– Ah, legal, eu também! Meu **artista** favorito é ____.

B: Oh yeah, ____'s awesome!

– Ah, sim, ____ é demais!



Pinterest

Lacunas para preencher:

1. What kind of ____ (**music**) do you like to ____ to?_ (**listen**)

2. Like what, for ____? (**instance**)

3. My favorite artist is ____.

4. Oh yeah, ____'s awesome! (**That**)

Step 3 – Fill-in-the-Blanks (15 min)

Procedimentos para o professor: Projete ou entregue as frases incompletas para os estudantes e leia cada uma em voz alta junto com a tradução, destacando o tempo verbal no *Simple Present*. Explique rapidamente o uso de cada verbo (*like*, *name*, *enjoy*, *be*) e mostre um exemplo preenchendo a primeira frase em conjunto com a turma. Em seguida, oriente que os estudantes completem individualmente as lacunas e depois comparem as respostas em duplas.

Complete as frases em inglês abaixo, usando as palavras indicadas.

I ____ to listen to jazz music. (*like*)

– Eu gosto de ouvir música jazz.

She ____ Beyoncé as her favorite artist. (*names*)

– Ela nomeia Beyoncé como sua artista favorita.

We ____ rock and electronic music. (*enjoy*)

– Nós gostamos de música rock e eletrônica.

Do you ____ classical music? (*like*)

– Você gosta de música clássica?

My favorite song ____ “Shape of You.” (*is*)

– Minha música favorita é “Shape of You.”

Encerramento: (5 minutos)

Revisão Preference, likes, My Favorite e feedback.



Checklist avaliativo:

- ✓ Usou o Simple Present corretamente em frases afirmativas.
- ✓ Formulou perguntas no Simple Present.
- ✓ Expressou gostos e preferências com vocabulário adequado.
- ✓ Pronúncia clara durante dramatização.

English Language Lesson

- **Unit: Simple Present – Preferences, Likes, My Favorite & Interrogative Form**
- **Theme: Music**

Em Aula de 50 minutos (continuação)

Recursos Necessários

- Projetor/TV ou quadro para exibir vocabulário, expressões e perguntas.
- Folhas impressas com o quadro de perguntas “My Favorites” e espaço para respostas.
- Ilustrações ou ícones de instrumentos musicais (fone de ouvido, microfone, teclado, notas musicais, guitarra, bateria).
- Quadro branco e pincéis coloridos para exemplos e correções coletivas.

Step 1 – Expanding Vocabulary (10 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou escreva no quadro as estruturas divididas em blocos e leia cada uma em voz alta, pedindo que os estudantes repitam em coro para fixar pronúncia e entonação. Mostre exemplos simples de uso em frases completas, como *I like jazz*, *Do you like rock?* *My favorite band is Coldplay*.

- **Interrogative Form (Simple Present)**
 - Do you like...? – Você gosta de...?
 - What kind of...? – Que tipo de...?
 - Who is your...? – Quem é seu/sua...?

- **Preferences & Likes**

- I like... – Eu gosto de...
- I enjoy... – Eu aprecio...
- I prefer... – Eu prefiro...
- My favorite... is... – Meu/minha favorito(a)... é...

- **Useful Expressions**

- Like what, for instance? – Tipo o quê, por exemplo?
- Oh nice, me too! – Ah, legal, eu também!
- Oh yeah, she's/he's awesome! – Ah sim, ela/ele é demais!
- Key Vocabulary (Music Genres & Terms)
 - pop / rock / jazz / classical / electronic
 - song / artist / album / band / playlist
 - listen to / enjoy / prefer / favorite

Step 2 – My Favorites (Simple Present) (20 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua a tabela com as perguntas de comparação e leia o exemplo em voz alta, destacando a estrutura *I prefer*.... Mostre duas ou três respostas diferentes como modelo, usando frases completas no *Simple Present* (*I like...*, *I enjoy...*, *My favorite... is...*). Em seguida, oriente que cada aluno responda individualmente às quinze questões por escrito, utilizando sempre frases completas. Circule pela sala para acompanhar a produção, auxiliando com vocabulário e corrigindo discretamente erros de estrutura.

Instructions:

Look at the questions in the chart. Write your answers in full sentences using the *Simple Present* to talk about your preferences. Follow the example below.

Example:

Question: Morning or Night?

Answer: I prefer morning.



Now it's your turn:

1. Morning or Night? _____
2. Cats or Dogs? _____
3. Cakes or Pies? _____
4. Going out or sleeping in? _____
5. Camping out or Travelling? _____
6. Cars or Bikes? _____
7. Singing or Dancing? _____
8. Books or Movies? _____
9. Sweet or Spicy? _____
10. Pasta or Pizza? _____
11. Dumplings or Noodles? _____
12. Phone or TV? _____

13. Airplanes or Cruise Ships? _____

14. Hot or Cold? _____

15. Arts or Sports? _____

Step 3 – Interrogative PracticePresent usando formas interrogativas (Do / Does) (15 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua as ilustrações com os ícones musicais e leia em voz alta o exemplo de pergunta e resposta, destacando o uso de *Do* e *Does* no *Simple Present*. Em seguida, apresente cada imagem e a respectiva pergunta, pedindo que os estudantes respondam oralmente em frases curtas (*Yes, I do / No, I don't* ou com preferências). Organize a turma em duplas para praticar todas as perguntas, alternando papéis de entrevistador e respondente. Circule pela sala observando a pronúncia e a correta utilização de *Do/Does*.

Exemplo:

Pergunta: Do you play the guitar? (*Você toca guitarra?*)

Resposta: Yes, I do. / No, I don't. (*Sim, eu toco. / Não, eu não toco.*)

🎧 (headphones) → Do you listen to music every day?

🎤 (microphone) → Do you like singing?

🎹 (keyboard) → Do you play the piano?

♫ (musical notes) → Does your favorite song make you dance?

🎸 (guitar) → Do you prefer rock or pop music?

🥁 (drums) → Do you play the drums?

Encerramento: (5 minutos)

Revisão Interrogative form e *feedback*.

Checklist avaliativo:

- ✓ Respondeu à tabela “My Favorites” em frases completas.
- ✓ Formulou perguntas usando *Do/Does*.
- ✓ Utilizou corretamente expressões de preferência.
- ✓ Participou de prática oral em pares.



Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciado em CC BY-NC-ND

APRENDIZAGENS PARA O 3º PERÍODO

Para o 3º Período a sequência didática foi preparada com apoio dos *podcasts*:

- Walk'n'Talk Essentials #84
(what are you doing?)
- Walk'n'Talk Essencials #13 -
Being Sick.



No 3º no período, com base nos episódios *What are you doing?* (#84) e *Being Sick* (#13) da coleção *Walk'n'Talk Essentials*, os estudantes trabalham o Present Continuous em suas formas afirmativa e interrogativa, além de praticarem short answers, o uso de false friends e uma introdução ao Simple Future com will. As atividades combinam diálogos com lacunas, exercícios de tradução, dramatizações e vocabulário contextualizado em situações cotidianas, como consertar objetos, comprar em lojas ou descrever sintomas de saúde.

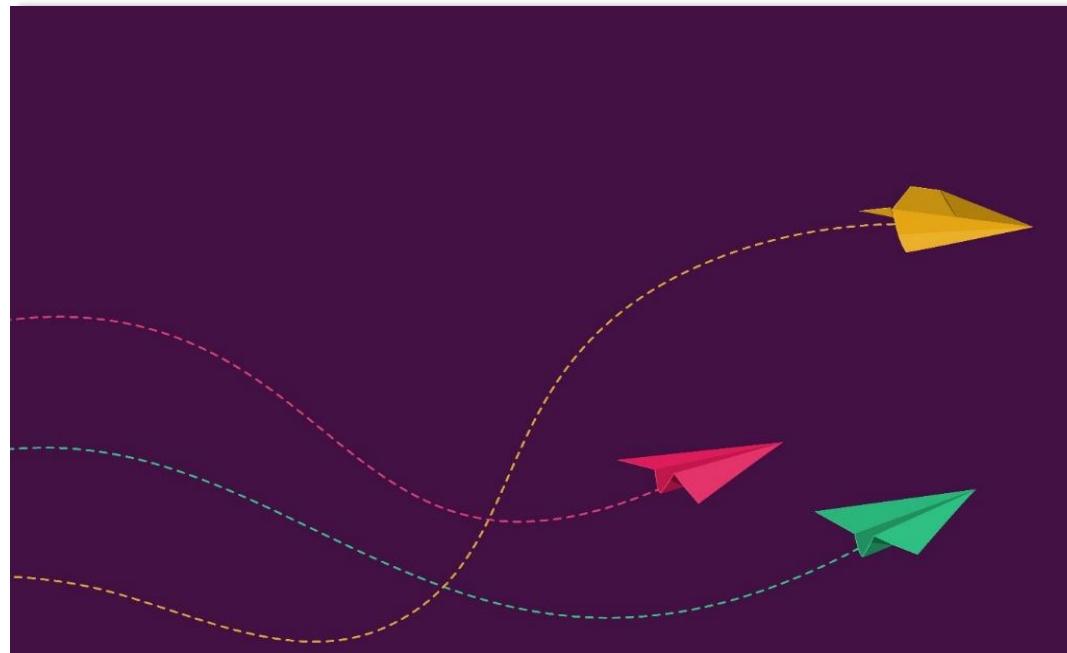
O vocabulário é expandido com verbos no gerúndio (feeling, coughing, sneezing), substantivos e adjetivos ligados a sintomas (headache, sore throat, fever, chills) e expressões úteis (actually, come on, we need). Os estudantes também aprendem a dar conselhos com o modal should, desenvolvendo práticas comunicativas reais como “*You should drink water*” ou “*We should stay home*”.

O trabalho privilegia a oralidade, a compreensão auditiva e a pronúncia, mas também reforça a escrita por meio de preenchimento de lacunas e traduções. A avaliação formativa considera a correta aplicação do Present Continuous, o reconhecimento de false friends, a formulação de perguntas e respostas curtas, bem como a capacidade de expressar necessidades, conselhos e pequenas ações do dia a dia.

ATIVIDADE I – PRESENT CONTINUOUS

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção Walk'n'Talk Essentials #84 – (what are you doing?)⁹

Conteúdo: Present Continuous tense, false friends and introduction simple future – will.



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #84 – What are you doing?*

⁹ <https://open.spotify.com/episode/0mx1CWB1XqkaVMI4r11048>

English Language Lesson

- Unit: Present Continuous (Affirmative), False Friends & Introduction to Will.

Em Aula de 50 minutos

Recursos Necessários:

- Episódio *Walk'n'Talk Essentials* #84 – *What are you doing?*.
- Diálogo impresso com lacunas.
- Quadro branco para exemplos gramaticais.
- Folha de vocabulário com *false friends*.

Step 1 – Warm-up (10 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou escreva as perguntas no quadro e leia cada uma em voz alta, destacando a forma do *Present Continuous* com o verbo *to be* seguido de *-ing*. Explique brevemente a estrutura afirmativa e interrogativa usando exemplos rápidos: *I am studying / Are you studying?* Em seguida, organize os estudantes em duplas para que perguntem e respondam alternadamente, usando frases completas e, se possível, gestos para representar a ação.

What are you doing right now?

– *O que você está fazendo agora?*

Are you trying to fix something?

– *Você está tentando consertar algo?*

Where are you going now?

– *Para onde você está indo neste momento?*

Is he breaking anything?

– *Ele está quebrando alguma coisa?*

Are we listening to music?

– *Nós estamos ouvindo música?*

Step 2 – Dialogue Practice (20 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua o diálogo com lacunas e leia-o em voz alta para contextualizar. Em seguida, peça que os estudantes acompanhem a leitura e repitam em coro, destacando a pronúncia das formas do *Present Continuous* e das expressões novas (*actually, come on, to fix, to break*). Oriente a turma a completar as lacunas individualmente enquanto ouvem novamente o diálogo, reforçando que observem a tradução embaixo de cada linha para apoio.

Leia o diálogo, complete as lacunas em inglês e confira a tradução logo embaixo de cada linha.

Ashley: What are you ____?

– *O que você está fazendo?*

Billy: I'm trying to ____ this thing!

– *Estou tentando consertar esta coisa!*

Ashley: I think you're actually trying to ____ our TV.

– *Acho que você na verdade está tentando quebrar nossa TV.*

Billy: Oh, come on!!

– *Ah, qual é!!*

Ashley: See? I told you.

– *Viu? Eu te avisei.*

Billy: Alright. I'll be back in 20 minutes.

– *Tudo bem. Eu volto em 20 minutos.*

Ashley: Where are you ____?

– *Para onde você está indo?*

Billy: I'm going to the nearest store. We ____ a new TV.

– *Estou indo à loja mais próxima. Nós precisamos de uma TV nova¹⁰.*

Step 3 – Expansão de Vocabulário (15 minutos)

Procedimentos para o professor: Projete ou distribua a tabela de vocabulário e leia cada palavra em inglês em voz alta, pedindo que os estudantes repitam em coro para fixar pronúncia. Em seguida, apresente os significados em português e mostre o exemplo em inglês junto com a tradução, destacando a aplicação prática das expressões (*actually, come on, to fix, to break, nearest, store, to be back, we need*). Peça que os estudantes identifiquem no diálogo anterior onde essas palavras aparecem e como são usadas no contexto. Depois, organize uma breve prática: escolha três ou quatro expressões e solicite que os estudantes criem frases próprias em duplas, mantendo o *Present Continuous* quando possível.

Inglês	Português	Exemplo em Inglês	Tradução do Exemplo
actually	na verdade	Actually, I forgot to charge my phone last night.	Na verdade, eu esqueci de carregar meu celular ontem à noite.
come on	ah, qual é	Come on, that jacket looks perfect on you!	Ah, qual é, essa jaqueta fica perfeita em você!
to fix	consertar	Can you fix my zipper before I leave?	Você pode consertar meu zíper antes de eu sair?
to break	quebrar	Be careful not to break that ornament!	Cuidado para não quebrar aquele enfeite!
nearest	mais próximo	The nearest alteration shop is just around the corner.	A costureira mais próxima fica logo ali na esquina.
store	loja	I found this scarf at a small vintage store.	Eu encontrei este lenço em uma pequena loja vintage.
to be back	voltar	She'll be back from vacation next Monday.	Ela voltará das férias na próxima segunda-feira.
we need	nós precisamos	We need a measuring tape for these adjustments.	Nós precisamos de uma fita métrica para esses ajustes.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Encerramento: (5 minutos)

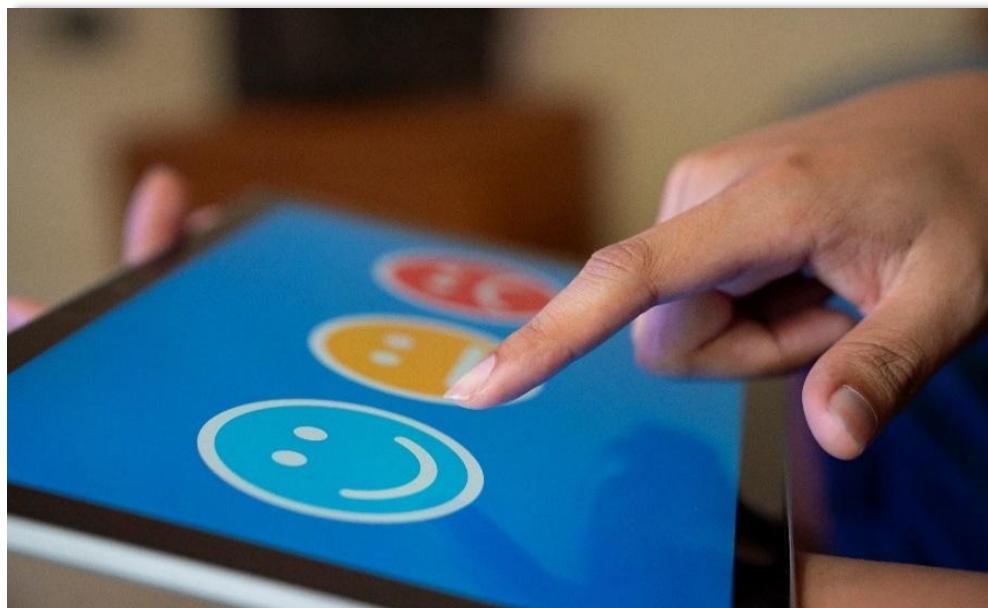
Revisão *Present Continuous* e feedback.



ATIVIDADE II – APROFUNDAMENTO PRESENT CONTINUOUS, FALSE FRIENDS, WILL

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials* #84 – (What are you doing?).¹¹

Conteúdo: *Present Continuous tense, false friends and introduction simple future – will.*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk* #84 – *What are you doing?*

¹¹ <https://open.spotify.com/episode/0mxICWB1XqkaVMI4r11048>

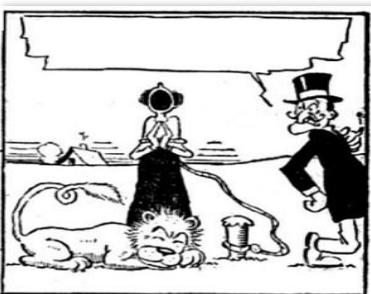
English Language Lesson

- Unit: Present Continuous (Affirmative), False Friends & Introduction to Will.

Em Aula de 50 minutos

Recursos Necessários

- Folhas impressas com frases lacunadas e exemplos de *false friends*.
- Quadro branco e marcadores.
- Projetor (opcional) para exibir frases.
- Dicionário bilíngue físico ou digital (opcional, para consulta).



Pinterest

Step 1 – Present Continuous em Ação (5 minutos)

Procedimentos para o professor: aponte para ações que estudantes ou ele mesmo está fazendo no momento (escrevendo no quadro, abrindo um livro, falando com um colega, etc.).

Os estudantes dizem frases afirmativas no Present Continuous:

- “She is writing on the board.”
- “They are talking.”

Step 2 – Complete and Translate (20 minutos)

Procedimentos para o professor: Entregue a folha de exercícios com as frases incompletas. Antes de iniciar, faz uma breve revisão oral do Present Continuous (estrutura: *subject + verb to be + verb+ing*) no quadro. Em seguida, orienta os estudantes a completarem as frases individualmente e depois conferirem em dupla. Após a atividade, o professor corrige coletivamente no quadro, pedindo que diferentes estudantes leiam suas respostas em voz alta em inglês e em português.

1. Complete as frases com a forma correta do *Present Continuous*; traduza abaixo de cada uma:

a) I _____ (repair) my laptop battery right now.

Eu estou consertando a bateria do meu notebook agora.

b) She _____ (test) the touchscreen on the new tablet.

Ela está testando a tela sensível ao toque do tablet novo.

c) We _____ (install) the software update this afternoon.

Nós estamos instalando a atualização de software esta tarde.

2 - Reescreva na forma afirmativa do Present Continuous, mantendo a tradução:

Are they replacing the charger cable?

Eles estão trocando o cabo do carregador?

Is he adjusting the screen brightness?

Ele está ajustando o brilho da tela?

Are you testing the speakers now?

Você está testando as caixas de som agora?

Step 3 - False Friends (20 minutos)

Procedimentos para o professor: Explique que *false friends* são palavras parecidas com o português, mas com outro sentido. Escreva os exemplos no quadro (*actually* ≠ *atualmente*; *fabric* ≠ *fábrica*). Leia as frases com erro e peça que os estudantes troquem pela palavra correta. Depois, eles leem em inglês e em português. Peça que completem as frases com a opção certa entre parênteses e façam a tradução. Corrija junto com a turma, apresentando o uso correto de cada palavra.

1. Substitua false friends pelo termo correto e traduza:

a) I need a sensible device to store my photos.

(*sensible* significa “sensato”, mas aqui o correto é *storage* = armazenamento)

✓ *Correção:* I need a *storage* device to store my photos.

👉 *Tradução:* Eu preciso de um dispositivo de armazenamento para guardar minhas fotos.

b) Actually, this camera is very economic.

Actually, this camera is very economic.

(*economic* significa “econômico” no sentido de barato; o correto é *economical* = que economiza energia)

✓ *Correção:* Actually, this camera is very *economical*.

👉 *Tradução:* Na verdade, esta câmera economiza muita energia.

2. Complete as frases com o termo correto; tradução abaixo de cada:

This laptop is _____ (fabric/fabricated) in Japan.

fabricated → fabricado

Este notebook foi fabricado no Japão.

I'm _____ (actually/currently) using the printer at the moment.

actually → na verdade

– Na verdade, eu estou usando a impressora neste momento.

Encerramento (5 minutos)

Revisão False Friends e Feedback.

✓ conseguiu identificar corretamente o *false friend* na frase.

✓ Substituiu o termo incorreto pelo vocabulário adequado em inglês.

✓ Fez a tradução correta para o português.

✓ Leu em voz alta com pronúncia clara e inteligível.



ATIVIDADE III – PRESENT CONTINUOUS (INTERROGATIVE FORMS), SHORT ANSWERS, MODAL SHOULD

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Essentials #13 Being Sick*¹².

Conteúdo: *Present Continuous (Interrogative forms), short answers and modal verb should.*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

¹² <https://open.spotify.com/episode/2LPMxaGgibKFvhVvywALpI>

English Language Lesson

- Unit: Present Continuous (Interrogative forms), short answers, modal should.

2 Aulas – 100 minutos

Em Aula de 50 minutos

Recursos Necessários:

- ✓ Quadro e marcadores para anotar perguntas, respostas e expressões novas.
- ✓ Folhas de atividades impressas com exercícios de completar lacunas e tradução.
- ✓ Dicionário bilíngue (opcional) apoio para os estudantes nas traduções.

Step 1 – Warm-up (0 minutos)

Procedimentos para o professor: peça para os estudantes, em pares, perguntarem e responderem usando o *Present Continuous* em forma interrogativa e darem respostas curtas (*short answers*). Tradução abaixo de cada pergunta e resposta:

Are you feeling well today?

Yes, I am. / No, I'm not.

Is coughing a lot?

Yes, she is. / No, she isn't.

Are they taking medicine now?

Yes, they are. / No, they aren't.

Are you having a headache?

Yes, I am. / No, I'm not.

Is he resting in bed?

Yes, he is. / No, he isn't.

Step 2 – Dialogue: Listen and complete (15 minutos)

Procedimentos para o docente: entregue o diálogo incompleto aos estudantes e explicar que eles precisam ouvir com atenção e completar as lacunas utilizando a forma interrogativa do *Present Continuous*, as *short answers* ou o modal *should*. Em seguida, o professor faz a leitura do diálogo para que os estudantes tenham contato geral com a situação. Depois, o diálogo é repetido em trechos, com pausas, para que cada aluno consiga preencher corretamente as lacunas no material. Após esse momento, o professor realiza a correção coletiva, escrevendo no quadro as respostas adequadas e esclarecendo eventuais dúvidas.

Ouça o diálogo, repita e preencha as lacunas com a forma interrogativa do *Present Continuous* ou com *short answers* ou *should* para conselho. Traduções abaixo de cada linha.

A: ___ you ___ well today?

– Você ___ se sentindo bem hoje?

B: No, I'm not. I ___ a bad headache and my throat ___ sore.

– Não, não estou. Eu ___ com uma dor de cabeça forte e minha garganta ___ dolorida.

A: ___ you ___ any painkillers yet?

– Você ____ tomado algum analgésico ainda?

B: Yes, I _____. But it ____ helping much.

– Sim, ____ tomei. Mas não ____ ajudando muito.

A: You ____ get some rest and drink plenty of fluids.

– Você ____ descansar e beber bastante líquido.

B: You're right. I ____ to bed now.

– Você tem razão. Eu ____ para a cama agora.

Lacunas para preencher:

1. Are you feeling (*are / feeling*)
2. am having / is feeling (*I am having / my throat is feeling*)
3. Have you taken (*have / taken*)
4. have / is (*have taken / is helping*)
5. should (*should get*)
6. will go (*will go or am going*)

Step 3 – Follow-up: How do you say it in English? (10 minutos)

Procedimentos para o professor: peça que os estudantes observem novamente o diálogo trabalhado anteriormente e destaquem algumas expressões específicas. Em seguida, apresenta cada frase em português e solicita que os estudantes tentem traduzi-la oralmente para o inglês, incentivando a participação de toda a turma.

Observe o diálogo e traduza estas expressões:

- Você está com dor de garganta?

[Are you having a sore throat?](#)

- Sim, estou.
[Yes, I am.](#)
- Você já tomou remédio?
[Have you taken medicine yet?](#)
- Não está ajudando muito.
[It's not helping much.](#)
- Você deveria descansar.
[You should rest.](#)
- Eu vou para a cama agora.
[I will go to bed now.](#)

Encerramento: (5 minutos)

Revisão e feedback.



Checklist avaliativo:

- ✓ Construiu perguntas corretas no *Present Continuous*.
 - ✓ Respondeu adequadamente com *short answers*.
 - ✓ Usou *should* para dar conselhos.
 - ✓ Aplicou vocabulário de sintomas em frases simples.
 - ✓ Participou oralmente das dramatizações.
-

Em Aula de 50 minutos (continuação)

Recursos Necessários:

- Quadro ou lousa para escrever exemplos,
- Canetas ou giz,
- Cópias impressas com os exercícios de vocabulário e frases
- Aparelho de áudio (celular, computador ou caixa de som) caso o professor opte por usar gravações do diálogo.

Step 1 - Expanding Vocabulary (20 minutos)

Procedimentos para o professor: apresente os verbos no *Present Continuous* no quadro e pede repetição em coro e individual. Em seguida, propõe perguntas rápidas (*Are you feeling tired?*) para prática de *short answers*. Depois, introduz o modal *should*, explicando sua função e pedindo que os estudantes criem conselhos em pares (*You should drink water*). Por fim, trabalha o vocabulário de sintomas (dor de cabeça, febre, calafrios), associando inglês e português, e encerra com uma dinâmica: um aluno descreve sintomas e o colega responde com um conselho usando *should*.

1. Verbs (Present Continuous)

- feel (feeling) – Are you feeling tired? – Você está se sentindo cansado?
- have (having) – I'm having chills. – Eu estou com calafrios.
- cough (coughing) – She's coughing a lot. – Ela está tossindo muito.
- sneeze (sneezing) – They're sneezing all day. – Eles estão espirrando o dia todo.

2. Short Answers

- Yes, I am. / No, I'm not.

- Yes, she is. / No, she isn't.

- Yes, we are. / No, we aren't.

3. Modal *Should* (Conselho)

- You should drink water. – Você deveria beber água.
- He should see a doctor. – Ele deveria procurar um médico.
- We should stay home. – Nós deveríamos ficar em casa.

4. Key Nouns & Adjectives

- headache – dor de cabeça
- sore throat – dor de garganta
- fever – febre
- chills – calafrios
- medicine – remédio
- fluids – líquidos
- rest – Descanso

Exemplo da dinâmica:

Student A: I'm sneezing a lot.

Student B: You should stay home.

Step 2 - Vocabulary List (10 minutos)

Procedimentos para professor: apresente a lista de vocabulário no quadro, colocando os termos em inglês e pedindo que os estudantes digam suas traduções em português antes de confirmar a resposta correta.

English	Português
to rest	
to take (medicine)	
to call (doctor)	
fever	
chills	
sore throat	
fluids	
painkiller	

Fonte: Elaboração própria (2025).

Step 4 – Role-play in Groups (5 minutos)

Procedimentos para o professor: divida a turma em pequenos grupos. Cada grupo deve criar um mini-diálogo que inclua:

- 1. Duas perguntas no Present Continuous.**
- 2. Duas *short answers*.**
- 3. Um conselho com *should*.**

Peça que um ou dois grupos apresentem rapidamente para a turma.

Encerramento: (5 minutos)

Revisão e *feedback*.



Checklist avaliativo:

- ✓ Construiu perguntas corretas no Continuous.
- ✓ Respondeu com *short answers* adequadas.
- ✓ Utilizou *should* para dar conselhos coerentes.
- ✓ Participou de simulações em pares e grupos.
- ✓ Aplicou vocabulário de sintomas em frases contextualizadas.



Canva

APRENDIZAGENS PARA O 4º PERÍODO

Para o 4º Período a sequência didática foi preparada com apoio do *podcast*:

- Walk'n'Talk Essencials #08 Giving Directions

A sequência deve combinar escuta do episódio *Walk'n'Talk #8 – Asking for Directions*, exploração de mapas digitais de localidades brasileiras (por exemplo, pesquisas em ferramentas colaborativas da turma), e produção coletiva de um mini-guia (áudio + mapa anotado) em inglês que articule direções e identidades locais. O trabalho incentiva o uso ético e crítico das TDIC (verificação de fontes de rotas, precisão das informações, respeito cultural) e a autoria coletiva. Avaliação formativa pode envolver revisão por pares do guia, checagem das instruções de rota (clareza e correção gramatical) e reflexões sobre como a linguagem expressa pertencimento a lugares no Brasil.



ATIVIDADE I – MODAIS (CAN, COULD, WOULD), LINKING WORDS

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials #08 – Giving Directions*.¹³

Conteúdo: *Imperative; Modal Verbs; and Linking Words.*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #08 –Giving Directions*

¹³ <https://open.spotify.com/episode/5xNwftf8foVCgVpDWodq1t>

English Language Lesson

- **Unit: Modals (can, could, would) & Linking Words**
- **Theme: Asking for and Giving Directions**

Em Aula de 50 minutos

Recursos necessários

- Episódio *Walk'n'Talk Essentials #08 – Giving Directions* (áudio).
- Diálogo impresso com lacunas (*gap filling*).
- Lista de vocabulário com modais, conectores e expressões de direção.
- Mini-mapa impresso ou projetado.
- Quadro branco e pincéis coloridos.

Step 1 – Warm-up (10 minutos)

Em pares, pratiquem perguntas e respostas usando **CAN**, **COULD** e **WOULD**.

Can you help me find the station?

– Você pode me ajudar a encontrar a estação?

Yes, I can. / No, I can't.

– Sim, posso. / Não, não posso.

Could you tell me where the bank is?

– Você poderia me dizer onde fica o banco?

Sure, I could. / Sorry, I couldn't.

– Claro, posso. / Desculpe, não posso.

Would you show me how to get to the park?

– Você me mostraria como chegar ao parque?

Yes, I would. / No, I wouldn't.

– Sim, mostraria. / Não, não mostraria.

Can you repeat that, please?

– Você pode repetir, por favor?

Yes, I can. / No, I can't.

– Sim, posso. / Não, não posso.



Step 2 – Dialogue: Fill-in the blanks (20 minutos)

Procedimentos para o professor: leia o diálogo em voz alta uma primeira vez. Na segunda leitura, faça pausas para que os estudantes preencham as lacunas com o modal e o conector adequados. Depois, peça repetição em coro (*listen and repeat*) e dramatização em pares.

Leia o diálogo, repita em voz alta, e complete com **CAN**, **COULD** ou **WOULD** e um **linking word** adequado (because, then, however, so):

A: Hello, good afternoon. ___ you ___ help me?

– Olá, boa tarde. Você ___ me ajudar?

B: Of course!

– Claro!

A: I ___ like to go to the Royal Museum ___ it's my first time here.

– Eu ___ gostaria de ir ao Museu Real ___ é a minha primeira vez aqui.

B: It's about two blocks from here. Go along this street, ___ turn left at the traffic lights.

– Fica a duas quadras daqui. Siga esta rua, ___ vire à esquerda no semáforo.

A: Thank you so much!

– Muito obrigado(a)!

B: No problem, ___ if you need more help, just ask.

– Sem problema, ___ se precisar de mais ajuda, é só pedir.

Lacunas para preencher:

1. ___ you ___ help me? (*Could / can / would*)

2. I ___ like to go (*would*)

3. ___ it's my first time here. (*linking word: because / since*)

4. **Go along, then** turn left... (*linking word: then*)

5. **however**, if you need... (*linking word: however*)

Step 3 – Follow-up: How do you say it in English? (10 minutos)

Traduza estas orientações usando um **modal** e um **linking word**:

“Você pode me mostrar o caminho porque eu sou novo aqui.”

“Eu gostaria de virar à direita, então siga em frente.”

“Você poderia me ajudar, entanto estou perdido.”

Step 4 – Expanding Vocabulary (5 minutos)

Procedimentos para o professor: apresente rapidamente as principais expressões de direção, escrevendo-as no quadro e pedindo repetição coletiva:

Go straight / Turn left / Turn right / Next to / Across from / Behind / In front of.

Encerramento: (5 minutos)

Revisão: *Linking Words, Modals e feedback.*



Checklist avaliativo:

- ✓ Usou corretamente *can, could, would* em perguntas.
- ✓ Aplicou *linking words* para conectar ideias.
- ✓ Conseguiu dramatizar o diálogo em pares.
- ✓ Traduziu frases do português para o inglês de forma adequada.
- ✓ Participou ativamente do *role-play*.



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

ATIVIDADE II – ANÁLISE, PRÁTICA E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials #08 – Giving Directions*.¹⁴

Conteúdo: *Imperative; Modal Verbs; and Linking Words.*



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #08 –Giving Directions*

¹⁴ <https://open.spotify.com/episode/5xNwftf8foVCgVpDWodq1t>

English Language Lesson

- Unit: Modals (can, could, would) & Linking Words
- Theme: Asking for and Giving Directions

Em 1 aula de 50 minutos

Recursos Necessários

- Quadro e marcadores.
- Projetor ou computador (para exibir o diálogo e exemplos).
- Folhas de atividades impressas (exercícios de *fill-in the blanks* e traduções).
- Tabela de vocabulário (modais, linking words e verbos de direção).
- Dicionário bilíngue (opcional, para apoio dos estudantes).

Step 1 – Warm-up & Activation (10 min)

Procedimentos para o professor: inicie a aula mostrando imagens de locais comuns, como museu, parque, biblioteca, estação de trem e supermercado, e faz perguntas aos estudantes para estimular a participação, como: *Where is the park?* ou *Is it next to the library or behind the school?* Em seguida, revisa com a turma as principais preposições de lugar (*in front of, next to, between, across from, behind*), incentivando que os estudantes usem as imagens para formular respostas. Para concluir, apresenta de forma breve os modais usados em pedidos de informação, destacando as expressões *Can you tell me...?, Could you tell me...? e Would you tell me...?*, preparando o grupo para a prática guiada de direções.

Where is the park?

Is it next to the library or behind the school?

- Relembrar preposições de lugar (*in front of, next to, between, across from, behind*).
- Apresentar brevemente os *modals* para pedir direções:

Can you tell me...?

Could you tell me...?

Would you tell me...?

Step 2 – Presentation of Model Sentences (15 min)

Procedimentos para o professor: distribua fichas com frases incompletas. Os estudantes completam individualmente, depois conferem em pares. Faça a correção coletiva no quadro.

1. ___ you help me, please? → (Can / Could)
2. You should cross the street, ___ turn left. → (then)
3. I ___ like to know where the library is. → (would)
4. The café is closed, ___ you can try the bakery. → (so)
5. It's raining, ___ take your umbrella. → (so)

Lacunas para preencher:

Could / then / would / so / so

Step 3 – Collaborative Construction (20 minutos)

Procedimentos para o professor: divida a turma em grupos de três ou quatro. Cada grupo recebe um mini-mapa da cidade (ou projetado no quadro). O desafio é criar um mini-diálogo em que:

- Um aluno faz o papel de turista pedindo informações (usando *can*, *could* ou *would*).
- Outro aluno responde, dando direções com pelo menos dois conectores (*then*, *so*, *because*, *however*).
- O terceiro aluno pode acrescentar um detalhe ou conselho.

Os grupos apresentam rapidamente um trecho do diálogo para a turma.



Encerramento: (5 minutos)

Revisão oral rápida dos pontos-chave da aula, pedindo exemplos curtos dos estudantes sobre o uso dos *modais* (*can*, *could*, *would*), dos *linking words*

(*because*, *then*, *however*, *so*) e de expressões de direção. Finaliza com um breve *feedback*, ressaltando acertos e aspectos que precisam de atenção, como entonação e clareza nas instruções.

Checklist avaliativo

- ✓ O estudante utilizou corretamente *can*, *could*, *would* em perguntas.
- ✓ Aplicou ao menos um *linking word* em frases de direção.
- ✓ Conseguiu dar instruções simples em inglês.
- ✓ Participou da revisão oral respondendo a exemplos curtos.
- ✓ Demonstrou clareza na pronúncia durante as interações.



Canva

ATIVIDADE III – PRODUÇÃO COLABORATIVA DE GUIA DIGITAL “WE ARE FROM BRAZIL”

Pré-aula (flip): Escuta dirigida de episódio da coleção *Walk'n'Talk Essentials #08 – Giving Directions*.¹⁵

Conteúdo: uso de modais (*can, could, would*), *linking words* (*because, then, so, however*), vocabulário de lugares/pontos turísticos e estruturas para dar direções simples em inglês.



Fonte: Freepik

Recurso de referência: *Walk'n'Talk #08 –Giving Directions*

¹⁵ <https://open.spotify.com/episode/5xNwftf8foVCgVpDWodq1t>

English Language Lesson

- **Unit: Modals (can, could, would) & Linking Words**
- **Theme: Asking for and Giving Directions**

Em 2 aulas - 100 minutos

Em Aula de 50 minutos

Recursos Necessários:

- Computadores, tablets ou celulares com acesso à internet.
- Editor digital colaborativo (Google Docs, Canva, Padlet ou similar).
- Dicionário bilíngue online/físico.
- Projetor ou quadro para demonstração.

Step 1 – Warm-up (10 minutos)

Procedimentos para o professor:

Explique a proposta do projeto: criar um guia digital em inglês para apresentar o Brasil e dar instruções de direção para pontos turísticos. Mostre exemplos rápidos de guias ou blogs de viagem. Em duplas, peça que os estudantes respondam: *What can tourists do in Brazil? / Which places should they visit?*

Step 2 – Brainstorm & Planning (15 minutos)

Procedimentos para o professor: organize os estudantes em grupos de 3 a 4. Cada grupo deve escolher uma cidade ou região brasileira (ex.: São Luís, Rio de Janeiro, Salvador). Oriente-os a listar:

- **2 a 3 pontos turísticos.**
- **Atividades que os turistas *can* do (podem fazer).**
- **Recomendações com *should*.**
- **Frases com *linking words* para organizar ideias.**

Step 3 – Collaborative Writing (20 minutos)

Procedimentos para o professor: cada grupo inicia a escrita do guia em inglês em formato digital (*Google Docs* ou *Canva*). Eles devem incluir:

- Título: We are from Brazil: Visit [city/region].
- Breve introdução com linking words (because, then, so).
- Descrição dos pontos turísticos (com imagens, se possível).
- Instruções de direção simples (Go straight, then turn right...).
- Recomendações usando *should*.

Step 4 – Sharing (5 minutos)

Procedimentos para o professor: peça que um representante de cada grupo leia um trecho do guia. Faça comentários positivos sobre a criatividade e o uso dos modais e conectores.



Encerramento (5 minutos)

Revisão oral rápida retomando do uso dos modais (*can, could, would*), dos *linking words* e do vocabulário de lugares da cidade. O professor dá feedback sobre clareza e organização das produções digitais.

Checklist avaliativo:

- ✓ Utilizou corretamente *can, could, would* em frases.
- ✓ Aplicou *linking words* para organizar ideias.
- ✓ Produziu instruções de direção simples em inglês.
- ✓ Contribuiu de forma colaborativa para o guia digital.
- ✓ Demonstrou criatividade e clareza na apresentação oral.

Em Aula de 50 minutos (continuação)

Recursos Necessários:

- Quadro branco e marcadores para explicação de frases-módelo e correções coletivas.
- Folhas impressas com exercícios

- Lista de lugares e mapas esquemáticos simples para apoiar a atividade de criação de direções.
- Projetor ou cartazes (opcional) com exemplos de diálogos e vocabulário-chave para visualização dos estudantes.

Step 1 - Criação de Direções Escritas (15 minutos)

Procedimentos do professor: inicie a atividade explicando que os estudantes deverão imaginar uma situação real em que um turista pede informações. Cada estudante deverá formular frases usando *can, could ou would* e incluir pelo menos uma *linking word* (*because, then, so, however*). As respostas devem ser escritas em inglês e depois traduzidas para o português.

Imagine que um turista pede informações a você. Use *can, could ou would* e pelo menos uma *linking word* em cada frase. Escreva as direções em inglês e, em seguida, a tradução.

1. Ponto de partida: estação de trem | Destino: praça central
Exemplo: “Could you tell me how to get to the town square, because I have an appointment there?”
– Você poderia me dizer como chegar à praça central, porque tenho um compromisso lá?
2. Ponto de partida: biblioteca | Destino: cinema
3. Ponto de partida: hotel | Destino: supermercado
4. Ponto de partida: parque | Destino: museu

Dicas:

- Comece com *Can / Could / Would*.

- Use *because, then, so, however* para conectar ideias.
- Utilize verbos como *go straight, turn left, turn right, follow*.

Step 2 – Fill in the blanks (10 minutos)

Procedimentos para o professor: inicie esta etapa projetando ou escrevendo o diálogo no quadro. Primeiramente, pede que dois estudantes façam a leitura dramatizada do diálogo em voz alta, cada um assumindo um papel, para que a turma perceba a entonação e a naturalidade do uso dos modais (*can, could, would*) e das *linking words* (*because, so, then, however*). Após a leitura, o professor chama a atenção para o uso das expressões e explica como elas tornam o pedido de informações mais educado e claro.

Dialogue:

A: Could you tell me how to get to the central park, because I'm meeting a friend there?

B: Sure. Go straight, then turn left at the second street. The park is in front of the museum.

A: Thanks! And could you tell me where the nearest café is, so I can grab a coffee before?

B: Yes, it's next to the bookstore, however it's closed in the morning.

A: Got it. Thank you very much!

B: You're welcome!

Printed Exercises

1. Complete as frases usando *can, could* ou *would* e uma *linking word* apropriada (*because, then, so, however*):

a) _____ you show me how to get to the train station, _____ my train leaves soon?

b) _____ I walk straight, _____ turn right at the traffic lights?

c) _____ you tell me where the post office is, _____ I need to send a letter?

a) **Could** you show me how to get to the train station, **because** my train leaves soon?

b) **Can** I walk straight, **then** turn right at the traffic lights?

c) **Would** you tell me where the post office is, **so** I need to send a letter?

Step 3 - Vocabulary Expansion – Places & Prepositions

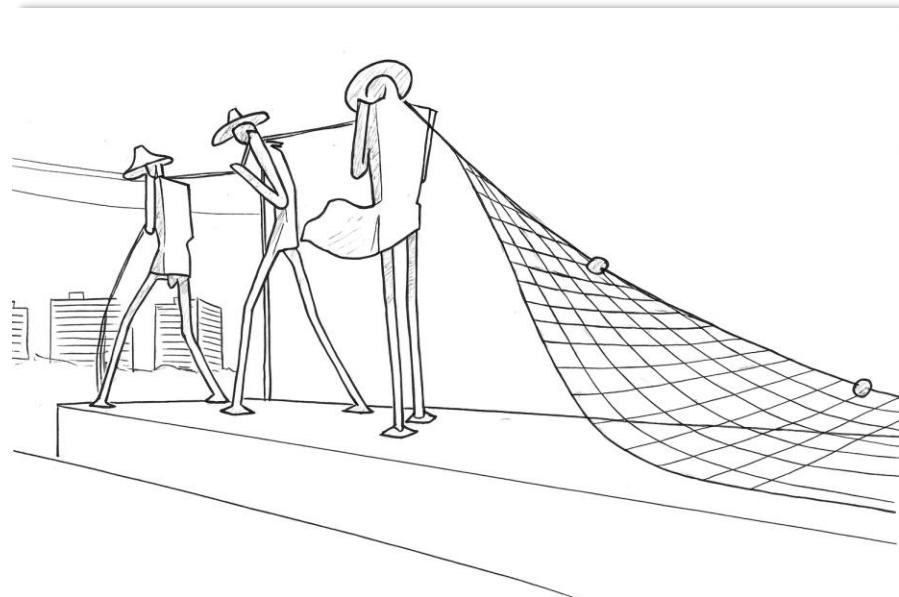
Procedimentos para o professor: escreve ou projete as palavras no quadro (*bakery, pharmacy, bookstore, crosswalk, roundabout, behind, next to, opposite*). Em seguida, explica cada termo de forma simples, usando imagens, desenhos ou gestos para facilitar a compreensão. Depois entrega a atividade para que os estudantes façam a correspondência entre palavra e significado.

1. Match the words with their meanings

(Relacione as palavras aos significados):

- () bakery
- () pharmacy
- () bookstore
- () crosswalk
- () roundabout
- () behind
- () next to
- () opposite

- 1. Local onde se compram pães e bolos.
- 2. Travessia para pedestres.
- 3. Local onde se compram livros.
- 4. Próximo a / ao lado de.
- 5. Local onde se compram pães e bolos.
- 6. Atrás de algo.
- 7. No lado oposto de.
- 8. Rotatória.



Fonte: Repositório de Imagens Word (fonte aberta)



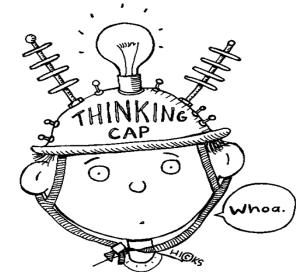
Encerramento – (5 minutos)

Revisão rápida usando frases criadas no Step 1 e exemplos do vocabulário novo. O professor reforça o uso dos verbos modais, das *linking words* e das *expressões de direção*.

Checklist avaliativo:

- ✓ Construiu frases com *can*, *could*, *would*.
- ✓ Aplicou *because*, *then*, *so*, *however* corretamente.
- ✓ Participou da leitura dramatizada do diálogo.
- ✓ Identificou e traduziu vocabulário de lugares e preposições.
- ✓ Trabalhou de forma colaborativa nas atividades.

4 REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS



Fonte: Repertório de Imagens Word

A proposta pedagógica desenvolvida ao longo das aulas esteve alicerçada na lógica da sala de aula invertida, em que o contato inicial com os conteúdos ocorreu no ambiente doméstico, permitindo que o tempo presencial fosse direcionado para a prática guiada, a personalização do aprendizado e o feedback imediato. Segundo os princípios descritos por Bergmann e Sams (2012) e por Lage, Platt e Treglia (2000), essa abordagem possibilita que os estudantes chegassem preparados com frases-metaponto, rascunhos e dúvidas, estimulados por roteiros-guia que orientaram a escuta de podcasts temáticos.

Essa preparação prévia funciona como organizador cognitivo (Ausubel, 1968), favorecendo a compreensão elaborativa durante os exercícios em sala, como a dramatização do “turista perdido” e as atividades de transformação de frases. O uso de podcasts, por sua vez, explora a dimensão multimodal e afetiva do ensino de línguas, reforçando a ideia de que a linguagem está intrinsecamente vinculada à identidade e às práticas sociais. Os episódios de áudio estimularam a produção de frases com modais e conectores, criando condições para que os estudantes adaptassem e avaliasem diferentes estratégias comunicativas em consonância com a literacia crítica discutida por Gee (2014). Desta feita, o inglês foi experienciado como recurso de participação social e de inserção em práticas culturais e comunicativas significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática Let's Flip the Class, concebida no âmbito desta pesquisa, reafirma a pertinência da articulação entre a metodologia da Sala de Aula Invertida e o uso de podcasts como recurso pedagógico no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. Ao deslocar a exposição conceitual para o momento pré-aula e reservar o espaço presencial para atividades colaborativas, problematização e mediação ativa, consolida-se um arranjo curricular coerente com os pressupostos das metodologias ativas (Moran, 2015; Berbel, 2011) e com a perspectiva de protagonismo discente defendida pela BNCC (Brasil, 2018). Nesse sentido, a proposta contribui para transformar a lógica transmissiva em uma prática que favorece a autonomia, a participação crítica e a aprendizagem significativa (Freire, 1996).

O uso de *podcasts* mostrou-se uma estratégia eficaz para mobilizar o interesse dos estudantes, ao mesmo tempo em que promoveu maior contato com práticas autênticas de linguagem oral. Estudos prévios já indicavam o potencial desse recurso no ensino de línguas (Bottentuit Junior; Coutinho, 2007; Crestani *et al.*, 2019), e a experiência aqui relatada reforça sua contribuição tanto para a compreensão auditiva quanto para a produção discursiva. Ao serem inseridos como insumos pré-aula, os episódios serviram como ativadores de conhecimento e como suporte à participação nas atividades presenciais, corroborando a concepção de aprendizagem autorregulada e centrada no estudante.

Do ponto de vista formativo, o trabalho promoveu um ambiente de *feedback* contínuo, em que a coavaliação e a autoavaliação desempenharam papel estruturante, estimulando a metacognição e a consciência linguística dos estudantes.

Como destacam Pimenta e Lima (2012), processos reflexivos articulados à prática pedagógica são fundamentais para a consolidação da docência crítica, capaz de sustentar inovações metodológicas em consonância com as demandas do Novo Ensino Médio. Assim, o planejamento aqui elaborado não apenas organiza atividades, mas também constitui um dispositivo de formação permanente para professores e estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à literacia digital crítica. Em uma sociedade marcada pela interconexão e pela cultura participativa (Castells, 2018; Jenkins, 2018), a apropriação reflexiva das tecnologias digitais torna-se imprescindível. A utilização de podcasts nesse contexto ampliou o engajamento discente e revelou a necessidade de práticas que considerem tanto a democratização do acesso quanto a diversidade dos repertórios tecnológicos entre os estudantes. Essa constatação remete à importância de políticas institucionais que assegurem condições equitativas de participação, alinhadas à perspectiva de inclusão social e educacional.

Por fim, destaca-se que a sequência didática elaborada possui caráter replicável, podendo ser adaptada a outros contextos da rede pública de ensino. Sua concepção dialoga com os documentos oficiais (Brasil, 2017; 2018) e responde às exigências de inovação pedagógica no ensino de Língua Inglesa. Assim, o produto educacional aqui apresentado não se limita a apoiar a prática docente em um contexto específico, mas pode inspirar outras experiências, contribuindo para o fortalecimento da gestão pedagógica em rede e para a construção de uma educação mais crítica, participativa e socialmente relevante.



REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BERBEL, N. A. N. **Metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Podcast: uma ferramenta para usar no ensino.** In: ENCONTRO SOBRE WEBDOCÊNCIA, 4., 2007, Braga. Anais [...]. Braga: Universidade do Minho, 2007. p. 607-620.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996, nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CRESTANI, A. et al. **Podcast como recurso didático no ensino superior.** Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 1-17, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, James Paul. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method.** 4. ed. London: Routledge, 2014.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2018.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. F. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. F. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 – NÚMERO EM INGLÊS

NÚMEROS EM INGLÊS

The cardinal numbers (one, two, three, etc.) are adjectives referring to quantity, and the ordinal numbers (first, second, third, etc.) refer to distribution.

Number	Cardinal	Ordinal	Number	Cardinal	Ordinal
1	one	first	24	twenty-four	twenty-fourth
2	two	second	25	twenty-five	twenty-fifth
3	three	third	26	twenty-six	twenty-sixth
4	four	fourth	27	twenty-seven	twenty-seventh
5	five	fifth	28	twenty-eight	twenty-eighth
6	six	sixth	29	twenty-nine	twenty-ninth
7	seven	seventh	30	thirty	thirtieth
8	eight	eighth	31	thirty-one	thirty-first
9	nine	ninth	32	thirty-two	thirty-second
10	ten	tenth	40	forty	fortieth
11	eleven	eleventh	50	fifty	fiftieth
12	twelve	twelfth	60	sixty	sixtieth
13	thirteen	thirteenth	70	seventy	seventieth
14	fourteen	fourteenth	80	eighty	eightieth
15	fifteen	fifteenth	90	ninety	ninetieth
16	sixteen	sixteenth	100	one hundred	hundredth
17	seventeen	seventeenth	500	five hundred	five hundredth
18	eighteen	eighteenth	1,000	one thousand	thousandth
19	nineteen	nineteenth	1,500	one thousand five hundred, or fifteen hundred	one thousand five hundredth
20	twenty	twentieth	100,000	one hundred thousand	hundred thousandth
21	twenty-one	twenty-first	1,000,000	one million	millionth
22	twenty-two	twenty-second			
23	twenty-three	twenty-third			

***Nota:** Regra geral, para a formação dos numerais ordinais acrescenta-se –th à forma do numeral cardinal. No entanto, há exceções: 1st, 2nd, 3rd e na ortografia: fifth, ninth, twelfth, fortieth.*

Fonte: <https://open.spotify.com/episode/6C37tjnRIm64OWFKRv4paO>

ANEXO 2 – MESES EM INGLÊS

MESES EM INGLÊS

<i>Mês</i>	<i>English</i>
Janeiro	January
Fevereiro	February
Março	March
Abril	April
Maio	May
Junho	June
Julho	July
Agosto	August
Setembro	September
Outubro	October
Novembro	November
Dezembro	December

Fonte: <https://open.spotify.com/episode/6C37tjnRIm64OWFKRv4paO>

SOBRE AS AUTORAS



Jackeline Lourene do Sacramento Thompson

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UFMA e Graduada em Letras pela Faculdade Atenas Maranhense – FAMA. Atualmente é professora de língua inglesa no Instituto de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEEMA.



Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP – Araraquara, com pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras, nos cursos de Licenciatura em Letras a distância, com enfoque para a oralidade. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Especialista em Leitura na Língua Inglesa pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Discurso (GruPELD). Atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de língua inglesa, prática docente, comissão de avaliação, progressão docente e comissão examinadora.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a)

Senhora(a)_____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Jackeline Lourene do Sacramento Thompson, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, _____ / _____ / _____

Prof. Dr ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, concordo em conceder entrevista para **Jackeline Lourene do Sacramento Thompson**, o(a) mestrando (a), do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada: **A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA POR MEIO DE PODCASTS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO EDUCA MAIS ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, ____ / ____ / ____

Assinatura do entrevistado(a)