CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS - UNIFIP
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS

WERIBERLAN WANDERLEY MONTEIRO

CHATBOTS DE IA E O ENSINO DE SPEAKING: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E INDÍCIOS DE REDUÇÃO DO FILTRO AFETIVO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

PATOS - PB
2026.1

WERIBERLAN WANDERLEY MONTEIRO

CHATBOTS DE IA E O ENSINO DE SPEAKING: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E INDÍCIOS DE REDUÇÃO DO FILTRO AFETIVO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação de TCC do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras – Português e Inglês.

Orientador: Prof. Esp. Inaldo de Oliveira Torres Filho

PATOS – PB
2026.1

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados de Acordo com AACR2, CDU e CUTTER
Biblioteca Central - UNIFIP

Monteiro, Weriberlan Wanderley.
M777c CHATBOTS DE IA E O ENSINO DE SPEAKING: Indícios de Redução do Filtro Afetivo de Estudantes de Ensino Médio./ Weriberlan Wanderley Monteiro.– Patos – PB: UNIFIP, 2026.
69 fls.

Orientador(a): Prof. Esp. Inaldo de Oliveira Torres Filho Monografia - Graduação, Licenciatura em Letras - Português e Inglês Centro Universitário de Patos UNIFIP

1. Chatbot. 2. Inteligência Artificial. 3. Speaking. 4. Ensino Médio Público. 5. Sequência Didática. I. Título. II. UNIFIP

FIP/BC CDU: 80
Francisco C. Leite – Bibliotecário. CRB-15/121

CHATBOTS DE IA E O ENSINO DE SPEAKING: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E INDÍCIOS DE REDUÇÃO DO FILTRO AFETIVO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

WERIBERLAN WANDERLEY MONTEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação de TCC do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras – Português e Inglês.

Prof. Esp. Inaldo de Oliveira Torres Filho

DATA DE APROVAÇÃO: 29 / 05 / 2026

BANCA EXAMINADORA:

gov.br
Documento assinado digitalmente
INALDO DE OLIVEIRA TORRES FILHO
Data: 07/06/2026 13:34:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Esp. Inaldo de Oliveira Torres Filho
Orientador

gov.br
Documento assinado digitalmente
DIOGO ARAUJO DOS SANTOS
Data: 08/06/2026 14:37:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Esp. Diogo Araújo dos Santos
Membro Examinador I

gov.br
Documento assinado digitalmente
LEONARDO MONTEIRO DE VASCONCELOS
Data: 07/06/2026 13:25:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Leonardo Monteiro de Vasconcelos
Membro Examinador II

Dedico este trabalho àqueles que foram meus professores, aos que são e aos que hão de ser. Aos que já exerceram essa profissão e aos que ainda estão por trilhá-la. De modo especial, dedico à professora Kelly Kettylly (*in memoriam*), cuja presença e contribuição permanecem vivas em minha formação acadêmica e trajetória pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois, antes de qualquer coisa, devemos ter fé. Foi ela que me sustentou nos momentos mais difíceis e me fortaleceu para seguir em frente.

À minha mãe, Erivane da Silva Wanderley, que, desde a minha infância, sempre lutou para me dar do bom e do melhor e, acima de tudo, priorizou a minha educação e os meus sonhos.

Ao meu pai, Belarmino Monteiro Mariz Neto, que sempre me apoiou em meus objetivos, sem sequer questionar. Este trabalho também é de vocês, que nunca mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, Vanderlan, Erislandia, Alan e Mário, que juntos formam o meu alicerce e representam força, apoio e companheirismo em minha vida.

Aos meus sobrinhos, Endrick Caleb, Ellen Vitória e José Eduardo, que me trazem alegria e me fazem acreditar ainda mais no futuro.

À minha família, de modo geral, agradeço por todo incentivo, carinho e apoio ao longo dessa caminhada.

Aos meus colegas, Lucas, Talita, Rian, Amanda, Ângela, Daniele (Dani), Roberta, Karen e Júlia, que estiveram comigo ao longo dessa trajetória acadêmica, dividindo momentos de alegrias, dificuldades, medos e conquistas. A presença e o apoio de vocês, do início ao fim, fizeram toda a diferença nessa caminhada.

Aos meus professores do ensino básico e da graduação, que contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional, deixo minha gratidão pelos ensinamentos, pelas trocas e por tudo o que me proporcionaram ao longo dessa trajetória.

Ao meu orientador, Inaldo de Oliveira Torres Filho e ao professor, Leonardo Monteiro de Vasconcelos, agradeço pelo apoio à minha pesquisa, pelas orientações, sugestões e pela contribuição essencial para a construção deste trabalho.

Aos meus coordenadores, Alba, Maria Socorro (Brim) e Diogo, meu muito obrigado pela disponibilidade, incentivo e apoio nos momentos em que mais precisei.

À UNIFIP, por ter me proporcionado a realização de um sonho e por fazer parte de uma etapa tão importante da minha vida.

Por fim, e não menos importante, agradeço a mim mesmo, Weriberlan Wanderley Monteiro, por não ter desistido, mesmo nos momentos mais difíceis. Só eu sei quantas vezes o cansaço, o medo e a vontade de parar falaram mais alto. Ainda assim, continuei. Agradeço por cada esforço silencioso, por cada renúncia e por cada lágrima escondida.

“Eu sou mais forte do que eu.”

— Clarice Lispector, em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*

RESUMO

O presente estudo investigou o uso de *chatbots* de inteligência artificial como ferramenta pedagógica no desenvolvimento da habilidade de *speaking* nas aulas de língua inglesa do ensino médio público brasileiro. Diante da sistemática ausência da oralidade nesse contexto, marcado por baixa frequência de prática oral, barreiras afetivas como o medo de errar e ausência de interações significativas em inglês, a pesquisa buscou compreender como a mediação do *chatbot*, articulada a uma sequência didática estruturada, pode criar condições concretas para que a fala em língua estrangeira aconteça. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvido com 24 estudantes em uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, ao longo de sete aulas organizadas em fases progressivas de produção oral em suas três etapas, a saber, controlada, semicontrolada e livre, tendo o *chatbot* Gemini como interlocutor. A análise articulou questionários semiestruturados, registros em diário de campo e transcrições de interações aluno-*chatbot*, focalizando tanto aspectos linguísticos quanto marcas de evasão oral e de disposição para a participação. Os resultados indicaram aumento da frequência das tentativas de fala ao longo das fases, redução gradual de comportamentos de esquiva e maior disposição dos estudantes para interagir em inglês, ainda que as produções orais permanecessem gramaticalmente básicas. Tais achados dialogam com o filtro afetivo de Krashen (1982), a hipótese do *output* de Swain (2005) e a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2001), evidenciando que o *chatbot*, quando articulado a uma sequência didática intencional e à mediação docente ativa, configura ferramenta pedagógica acessível e pertinente para a prática de *speaking* em contextos de baixa exposição à língua inglesa.

Palavras-chave: Chatbot. Inteligência Artificial. Speaking. Ensino Médio Público. Sequência Didática.

ABSTRACT

This study examines the use of artificial intelligence chatbots as a pedagogical tool for developing speaking skills in English language classes within Brazilian public upper-secondary education. Given the persistent marginalization of oral practice in this context, which is characterized by infrequent speaking opportunities, affective barriers such as fear of error, and a lack of meaningful interaction in English, the research investigates how chatbot-mediated practice, embedded within a structured didactic sequence, can generate concrete conditions for foreign language speech to emerge. Adopting a qualitative, descriptive and exploratory design, the study was conducted with 24 third-year upper-secondary students at a state public school across seven lessons organized into progressive phases of oral production: controlled, semi-controlled and free. Data were gathered through structured questionnaires, field diary records and transcripts of student–chatbot interactions, with analysis focusing on both linguistic features and behavioural indicators of oral avoidance and communicative willingness. Findings point to a consistent increase in speaking attempts across phases, a gradual reduction in avoidance behaviours, and greater student willingness to engage in English, even as utterances remained grammatically rudimentary. These results resonate with Krashen's Affective Filter Hypothesis (1982), Swain's Output Hypothesis (2005) and Vygotsky's Zone of Proximal Development (2001), collectively suggesting that when integrated into an intentional didactic sequence and supported by active teacher mediation, AI chatbots constitute an accessible and pedagogically sound resource for speaking practice in contexts of limited exposure to the English language.

Keywords: Chatbot. Artificial Intelligence. Speaking. Public Upper-Secondary Education. Didactic Sequence.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EFL	English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira)
ETIJA	Escola Estadual de Tempo Integral José Augusto
IA	Inteligência Artificial
L2	Segunda Língua
LI	Língua Inglesa
RPG	Role-Playing Game
SD	Sequência Didática
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
WTC	Willingness to Communicate
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Com que frequência você pratica speaking (falar inglês) nas aulas? 12
Gráfico 2 – Qual o maior obstáculo para praticar speaking? 12
Gráfico 3 – Como você avalia a qualidade do wi-fi da escola para usar atividaes online em aula? 12

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 REFERENCIAL TEÓRICO 16
3 PERCURSO METODOLÓGICO 22
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 27
4.1 O cenário inicial do speaking no ensino médio público: mapeamento da turma investigada 28
4.1.1 O perfil da turma e caracterização inicial 28
4.1.2 Frequência da prática oral e barreiras afetivas ao *speaking* 29
4.1.3 Demandas dos estudantes para melhorar a oralidade 32
4.1.4 Condições tecnológicas e viabilidade da proposta 33
4.2 A prática de *speaking* com *chatbot*: análise por fases 34
4.2.1 Fase controlada: a emergência da fala em contexto de apoio estruturado 35
4.2.2 Fase semicontrolada: autonomia relativa 38
4.2.3 Fase livre: vocabulário elementar, participação possível 41
4.3 Síntese interpretativa dos achados, hipóteses e limites da proposta 43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 47
REFERÊNCIAS 49
APÊNCIDE 51

1. Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de língua inglesa (LI) na Educação Básica brasileira vem sendo reconfigurado por documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao homologar a Língua Inglesa (LI) como componente obrigatório e organizar o currículo em eixos como oralidade, leitura e escrita, passa a enfatizar o uso da língua para participação em um mundo globalizado e digitalmente mediado. Esse movimento se articula também à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) às práticas pedagógicas, na medida em que a própria BNCC e estudos sobre currículo de LI destacam o papel de ambientes digitais e multiletramentos na formação comunicativa dos estudantes.

Nesse cenário, a habilidade de *speaking* ocupa posição estratégica: ao conceber a oralidade em inglês como eixo que amplia as possibilidades de interação, mobilidade e circulação dos sujeitos, a BNCC propõe que os estudantes usem a língua como instrumento real de comunicação em práticas sociais significativas. Pesquisas sobre oralidade em LI na escola básica apontam, ainda, que oportunidades sistemáticas de produção oral favorecem tanto o desenvolvimento comunicativo quanto a construção da confiança linguística dos aprendizes, em consonância com autores como Krashen, que incluem a autoconfiança entre as variáveis afetivas centrais para a aquisição de uma segunda língua

Apesar dessa centralidade comunicativa, o *speaking* permanece como uma das habilidades menos trabalhadas de forma sistemática nas aulas de língua inglesa da escola pública, frequentemente cedendo espaço a abordagens centradas na gramática, na leitura e na escrita, como apontam estudos que evidenciam a pouca recorrência de atividades orais em comparação às demais habilidades. Neste trabalho, denominamos esse fenômeno de apagamento da oralidade, entendido não como ausência total de fala em sala de aula, mas como sua marginalização sistemática no planejamento e na prática pedagógica: a oralidade aparece de modo esporádico, pouco intencional e, muitas vezes, subordinada a objetivos de leitura, tradução ou avaliação escrita, o que limita o desenvolvimento de oportunidades regulares e significativas de uso comunicativo da língua inglesa.

É nesse contexto que as ferramentas de inteligência artificial conversacional, em especial os chatbots, emergem como alternativas pedagógicas de interesse crescente. Ao oferecer interlocução permanentemente disponível, estruturalmente tolerante ao erro e progressivamente adaptada ao ritmo de cada estudante, esses recursos têm sido investigados

como meios de ampliar as oportunidades de prática oral em contextos de baixa exposição à língua inglesa , como é o caso da maioria das escolas públicas brasileiras. Inserida nessa intersecção entre tecnologia e ensino de oralidade, a presente pesquisa delimita seu foco ao uso de chatbots de inteligência artificial como ferramentas de prática de speaking nas aulas de língua inglesa do ensino médio público, analisando interações orais produzidas por estudantes do 3º ano ao longo de sete aulas organizadas em fases progressivas de produção oral (controlada, semicontrolada e livre), com o chatbot Gemini como interlocutor.

Embora a literatura internacional já apresente resultados sobre o potencial dos chatbots para o ensino de línguas estrangeiras, o levantamento realizado nas plataformas SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, através dos critérios de inclusão e exclusão: esudos com aproximidade com a temática e confiabilidade acadêmica, revelou escassez de produções nacionais que articulem simultaneamente inteligência artificial conversacional, desenvolvimento do *speaking* e ensino médio público brasileiro, especialmente em situações reais de sala de aula. Estudos que contemplem esses três elementos em conjunto, ancorados em investigação empírica com estudantes da rede pública, ainda são pouco numerosos , o que confere a este trabalho caráter investigativo e reforça sua pertinência social, particularmente para professores de língua inglesa da rede pública e para o debate sobre o uso pedagogicamente responsável de ferramentas de inteligência artificial na educação básica brasileira.

Nesse sentido, mais do que discutir a ferramenta em abstrato, este estudo busca compreender seu funcionamento em contexto socialmente situado (Vygotsky, 2001), marcado por baixa frequência histórica de práticas de oralidade e por barreiras afetivas, como medo, vergonha e insegurança diante da produção oral em inglês, manifestações do que Krashen (1982) descreve como filtro afetivo.

A partir desse cenário e dessa lacuna, a presente pesquisa levanta o seguinte problema: como o uso de *chatbots* de inteligência artificial pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de *speaking* nas aulas de língua inglesa do ensino médio público? Para orientar a investigação, foram formuladas duas hipóteses: a primeira propõe que o uso de *chatbots* em atividades planejadas contribui para aumentar a frequência das interações orais em inglês e favorecer maior engajamento comunicativo dos estudantes, ainda que a produção linguística permaneça em nível básico; a segunda sugere que as interações aluno-*chatbot* favorecem a redução da ansiedade comunicativa e o aumento da autoconfiança na produção oral, por

oferecerem um ambiente de menor julgamento em comparação às interações tradicionais em sala de aula, dado que o *chatbot* não emite avaliações negativas nem expõe o estudante ao olhar dos colegas.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar de que modo o uso de um chatbot de inteligência artificial pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de speaking nas aulas de língua inglesa do ensino médio público brasileiro. Para alcançar esse objetivo, foram definidos como objetivos específicos: mapear as principais barreiras à prática de speaking nas aulas de inglês do ensino médio; analisar as interações orais geradas por estudantes em atividades de speaking com chatbot; e descrever uma proposta de organização da prática oral em fases progressivas, de modo a integrar o chatbot ao cotidiano da sala de aula sem demandar infraestrutura tecnológica complexa.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição tanto para a Linguística Aplicada quanto para a prática docente. No plano teórico, a pesquisa articula o filtro afetivo, de Krashen (1982), a hipótese do *output*, de Swain (2005), e a Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (2001), ao uso de *chatbots* de IA em interações orais com estudantes de escola pública, contribuindo para ampliar o escopo empírico dessas teorias em contextos brasileiros de baixa exposição à língua inglesa. No plano prático, os achados oferecem subsídios para que professores de língua inglesa utilizem *chatbots* como apoio ao desenvolvimento do *speaking* de forma intencional, progressiva e pedagogicamente responsável, ampliando o debate sobre a formação que inclua, de maneira sistemática, a produção oral em língua inglesa dos estudantes da escola pública.

2. Referencial Teórico

Nos contextos de ensino médio público brasileiro, acomunicação oral em língua inglesa permanece um dos aspectos mais fragilizados, sobretudo quando a experiência com a língua inglesa (LI) se restringe ao espaço escolar, e estudos sobre o *speaking* na escola pública apontam que essa habilidade tende a ocupar um espaço secundário em relação à leitura, à escrita e ao trabalho gramatical, como observam Martins (2022) e Silva (2013). Em turmas numerosas, com pouca carga horária e forte tradição estruturalista, a prática de *speaking* tende a ser reduzida a repetições controladas, o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas específicas para o desenvolvimento da fala.

Nesse cenário, as contribuições de Krashen (1982) e Swain (2005) mostram-se centrais, embora partam de ênfases distintas, uma complementa a outra: enquanto Krashen destaca a importância do *input* compreensível e das condições afetivas favoráveis à aquisição, Swain argumenta que a produção oral (*output*) também desempenha papel decisivo no desenvolvimento linguístico, pois obriga o aprendiz a testar hipóteses, perceber lacunas e reorganizar seu sistema linguístico em interações significativas.

A concepção do *output* como reestruturação cognitiva, proposta por Swain, pode ser lida em diálogo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2001), na medida em que ambas compreendem a aprendizagem como um processo mediado e em construção. Nas palavras do autor, "a produção de linguagem [...] força o aprendiz a mover-se de um processo semântico para um processor gramatical" (Swain, 2005, p. 477, tradução nossa)[1], isto é, a fala em L2 leva o aprendiz a perceber lacunas, testar hipóteses e reorganizar seu sistema linguístico para além do simples encadeamento de sentidos. É justamente nesse ponto que a hipótese de *output* se articula à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) vygotskiana, em ambos os casos, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas por meio de mediações que ampliam o que o sujeito consegue realizar, seja com o apoio de interlocutores mais experientes, seja com o auxílio de instrumentos semióticos

Nesse sentido, recursos digitais podem atuar como mediadores adicionais no desenvolvimento da prática oral, ao favorecerem interações que estimulam a produção, a

[1] No original: "[…] *moving them from semantic to grammatical processing."*. A expressão "de uma semântica para uma semântica sintática" refere-se à hipótese de Output: a produção oral na L2 obriga o aprendiz a evoluir do processamento inicial semântico (foco no significado) para uma semântica sintática (atenção à forma gramatical), reestruturando o sistema linguístico por meio da fala significativa.

reflexão sobre a forma e a reorganização do conhecimento linguístico. Para compreender com precisão em que medida isso ocorre, é necessário identificar as três funções que Swain (2005) atribui ao output. A primeira é a função notadora (*noticing*): ao tentar produzir a língua, o aprendiz percebe lacunas entre o que quer dizer e o que consegue dizer, tornando-se consciente de aspectos do sistema linguístico que o input sozinho não havia tornado salientes. A segunda é a função de teste de hipóteses: a produção oral permite ao aprendiz experimentar formas linguísticas e verificar, por meio das respostas do interlocutor, se suas hipóteses sobre o funcionamento da língua são válidas. A terceira é a função metalinguística: o output pode levar o aprendiz a refletir conscientemente sobre a própria língua, usando-a como ferramenta para organizar e consolidar o conhecimento linguístico em construção.

Portanto, no presente estudo, a análise das transcrições incidiu predominantemente sobre a primeira função, dado que os episódios registrados evidenciam, com maior clareza, os momentos em que os estudantes percebem lacunas e reagem a elas por meio de autocorreções, pausas e buscas lexicais. As funções de teste de hipóteses e metalinguística, embora presentes em alguns episódios, não foram sistematicamente perseguidas como categorias de análise, em razão do nível iniciante da turma e da natureza exploratória da proposta, que priorizou a instalação da prática oral como condição de possibilidade antes de avançar para formas mais elaboradas de monitoramento linguístico.

Sendo assim, recursos digitais podem atuar como mediadores a no desenvolvimento da oralidade, na medida em que favorecem interações, apoio à produção e reorganização do conhecimento linguístico em situações de aprendizagem. Dentre esses recursos, os *chatbots* educacionais destacam-se para o desenvolvimento da habilidade de *speaking* no ensino de inglês como língua estrangeira (English as a Foreign Language - EFL), oferecendo interlocução permanentemente disponível em contextos de baixa exposição à LI. Zadi (2021) demonstra que *bots* integrados a *Role-Playing Game* (RPG) aumentam a autoconfiança e reduzem a ansiedade por meio de diálogos tolerantes a erros, mas também evidencia que esses efeitos dependem de uma estrutura didática sistemática, uma vez que o uso não planejado da ferramenta tende a comprometer seus efeitos sobre a aprendizagem.

Nesse contexto, as SD genebrinas suprem essa necessidade estrutural, ao oferecerem o enquadramento pedagógico no qual a IA pode atuar como instrumento metodológico intencional. Sua progressão "do complexo ao simples e de volta ao complexo" (Schneuwly;

Dolz, 2004, p. 88)[2] permite que a IA atue como interlocutor na produção inicial (prática oral autêntica) e nos módulos de reestruturação sintática (alinhada à Hipótese de O*utput* de Swain)[3], reduzindo a ansiedade de fala em EFL. Nessa perspectiva, Barros (2020, p. 131, *apud* Magalhães; Cristovão, 2023) argumenta que as Sequências Didáticas, enquanto procedimento pedagógico, viabilizam a didatização de objetos discursivos multimodais. Para tanto, propõe-se ampliar o conceito tradicional de revisão e reescrita, incorporando categorias como reflexão, refacção e reorganização, adequando-o às especificidades da oralidade assistenciada por tecnologias.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 88), "o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples [...] e, no fim, o movimento leva novamente ao complexo", de modo que as etapas intermediárias focalizam problemas específicos de linguagem identificados na produção inicial, sempre orientadas por um projeto de uso social do gênero. Essa estrutura dinâmica possibilita precisamente a integração estratégica dos *chatbots* em cada fase.

Na produção inicial, os *chatbots* podem favorecer uma interlocução mais espontânea e tolerante a erros, simulando conversas reais e oferecendo ao estudante um primeiro contato com a produção oral em ambiente menos julgador. Nos módulos intermediários, passam a contribuir com feedback sintático e semântico mais focalizado, em articulação com a Hipótese de *Output*, ajudando o aprendiz a perceber lacunas, testar hipóteses e reorganizar seu desempenho linguístico. Já na produção final, sua função é apoiar a síntese mais complexa do gênero oral, permitindo maior fluência, segurança e confiança na comunicação.

Nessa mesma perspectiva, Telles e Bortolanza (2021, p. 38) enfatizam que as SDs "possibilitam organizar o processo de ensino, e avaliar o nível de aprendizagem, a eficácia das atividades, a motivação e a satisfação pessoal do aluno em relação a cada etapa da sequência", articulando-se à perspectiva histórico-cultural. Assim, o professor atua como "organizador do meio social" e mediador de atividades intencionalmente planejadas (Vygotsky, 2001, p. 448, *apud* Telles; Bortolanza, 2021, p. 40). No contexto brasileiro, Magalhães e Cristovão (2023) evidenciam que reconfigurações das SDs incorporam a não

[2] Movimento do complexo ao simples e de volta ao complexo: começa com produção oral inicial espontânea e complexa (sem correção), passa por módulos focados em aspectos linguísticos específicos (simplificação controlada), e retorna à produção final complexa e elaborada, integrando os aprendizados.

[3] A Hipótese de *Output*, proposta por Merrill Swain, defende que a produção linguística (falar ou escrever) é essencial para a aprendizagem, pois força o estudante a processar a língua de forma mais profunda, identificando lacunas e testando hipóteses linguísticas durante o uso real.

linearidade, avaliação contínua, múltiplas reescritas e circulação discursiva, priorizando práticas sociais reais para seleção de gêneros. Essa evolução encontra comprovação empírica em Souza, Silva e Silveira (2023), que aplicaram SD de relato pessoal ao *speaking* em turma do 2º ano do ensino médio público.

A estrutura da proposta envolve uma sondagem comunicativa inicial, voltada ao mapeamento de aspectos como fluência e vocabulário, seguida de módulos de reformulação centrados em elementos como conectores e temporalidade, e culmina em uma performance final gravada, acompanhada de autoavaliação. Em termos de impactos, observa-se o fortalecimento da confiança dos estudantes, que passam de atitudes de evasão para uma exposição mais voluntária, além de uma motivação mais evidente, refletida em produções significativamente mais longas, o que evidencia o potencial etapizado das sequências didáticas para criar uma espécie de ZDP coletiva.

No caso dos *chatbots*, o diferencial está no fato de que, embora na pesquisa citada a mediação tenha ocorrido na relação professor-aluno, a IA permitiria ampliar essa interação para um acompanhamento individualizado e contínuo, potencialmente a qualquer hora, o que poderia intensificar ainda mais a produção oral autêntica prevista para o 3º ano.

Articulando organização didática e recursos tecnológicos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) revelam-se aliadas fundamentais para potencializar a oralidade em LI, desde que inseridas em planejamento consistente. Santos e Costa (2019) demonstram isso com licenciandos de inglês, pois a produção de vídeos orais estimulou autocorreção e superação da timidez, gerando benefícios integrados ao desenvolvimento das habilidades.

No que tange ao eixo *speaking*, a exposição autêntica das gravações favoreceu a construção de confiança na performance oral, resultado que se articula à BNCC, a qual orienta o ensino médio a promover o uso do inglês como língua de comunicação global, considerando a multiplicidade e a variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC orienta que os estudantes sejam capazes de explorar as TDIC de forma ética, criativa e responsável em práticas de linguagem (EM13LGG701), avaliar criticamente seu impacto na formação do sujeito e nas práticas sociais (EM13LGG702) e utilizá-las em processos de produção coletiva e colaborativa em ambientes digitais (EM13LGG703) (Brasil, 2018, p. 497). A convergência entre essas diretrizes e o desenvolvimento da oralidade fundamenta a viabilidade pedagógica

de trabalhar o speaking por meio de interações tecnologicamente mediadas no ensino médio. ; Desse modo, a convergência entre oralidade e TDIC fundamenta a viabilidade pedagógica de desenvolver o *speaking* por meio da interação mediada por tecnologias no ensino médio.

Além disso, ao considerar os *chatbots* educacionais no conjunto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), nota-se que ganham destaque por oferecerem interlocução disponível para a prática da língua inglesa em contextos de baixa exposição. A dissertação de Zadi (2021) é o pilar desta investigação, ao analisar um *chatbot* em um ambiente de *Role-Playing Game* (RPG) sob a lente do Pensamento Complexo e do *Willingness to Communicate* (WTC). O autor define requisitos de design cruciais, a saber, o princípio dialógico, a tolerância ao erro e a conversação situada, os quais atuam como mecanismos potentes de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) vygotskiana. Essa estrutura dialógica permite que a ferramenta atue como um "outro mais capaz", preconizado por Vygotsky, proporcionando um suporte imediato ao *output* que, ao reduzir a pressão de uma avaliação humana direta, permite ao estudante reestruturar suas hipóteses linguísticas com maior segurança.

Essa aproximação entre o chatbot e a figura do “outro mais capaz”, contudo, merece cautela teórica. Segundo Vygotsky (2001), o outro mais capaz não é simplesmente um agente que fornece respostas corretas ou tolerantes ao erro: é um sujeito dotado de intencionalidade pedagógica, capaz de leitura responsiva das necessidades específicas do aprendiz, de ajuste dinâmico de suas intervenções e de participação ativa na construção intersubjetiva do conhecimento. Trata-se de uma função que pressupõe consciência, afetividade e interpretação situada, atributos que modelos de linguagem de uso geral não possuem de forma genuína. É conceitualmente mais preciso, portanto, descrever o chatbot não como substituto do outro mais capaz, mas como uma ferramenta de *scaffolding* estrutural: um andaime que organiza as condições de produção oral, reduz a pressão avaliativa e amplia a frequência das tentativas de fala, sem exercer a mediação responsiva e intencional que caracteriza a interação humana na ZDP.

Essa delimitação não diminui o potencial pedagógico da ferramenta; ao contrário, define com maior rigor teórico o que ela pode e o que não pode fazer. O *chatbot* cria o espaço para que a fala aconteça; quem interpreta, reorganiza e orienta o desenvolvimento linguístico é o professor, cuja mediação ativa torna-se, por isso mesmo, insubstituível. Essa leitura é igualmente sustentada por Zadi (2021), que demonstra que os efeitos positivos do chatbot

sobre a autoconfiança e a produção oral dependem de uma estrutura didática sistemática, confirmando que a ferramenta opera como andaime e não como interlocutor pedagógico autônomo.

Essa eficácia mediadora conecta-se intrinsecamente à Hipótese do Filtro Afetivo[4] de Krashen (1982), pois, ao criar um ambiente de interação não julgadora, o *chatbot* mantém o filtro do aprendiz baixo, reduzindo a ansiedade e elevando a disposição para a fala. Assim, os ganhos de desempenho observados por Zadi não são efeitos isolados, mas o resultado dessa sinergia, ou seja, a mediação na ZDP, aliada à redução das barreiras afetivas descritas por Krashen (1982), cria condições para que o *input* seja processado e, articulado à hipótese de *output* de Swain (2005), resulte em produção oral mais significativa.

Em paralelo, a pesquisa de Magalhães (2025) acerca do uso do *ChatGPT* em propostas de ensino revela uma dualidade relevante embora o modelo seja valorizado pela agilidade, pela variedade de atividades e pelo estímulo à criatividade docente, sua aplicação acrítica impõe limitações pedagógicas. O autor aponta riscos severos relacionados à superficialidade das respostas, à ausência de referências confiáveis e à imprecisão factual, fatores que não podem ser negligenciados no planejamento. Essa fragilidade das IAs acentua uma distinção fundamental: enquanto modelos de uso geral carecem de finalidade instrucional específica, os *chatbots* educacionais são desenhados para que a interação dialógica não seja apenas fluida, mas pedagogicamente intencional, orientada por objetivos de aprendizagem claramente definidos. como o investigado por Zadi (2021), são desenhados para garantir que a interação dialógica não seja apenas fluida, mas pedagogicamente intencional. Cabe reconhecer, contudo, que o presente estudo utilizou o Gemini, modelo de uso geral, o que torna ainda mais indispensável a mediação docente ativa como forma de compensar a ausência de design instrucional da própria ferramenta. Portanto, o risco de alucinação[5] da máquina exige uma mediação docente mais ativa, na qual o professor atua não apenas como facilitador, mas como curador que orienta a interação, compensando as lacunas técnicas da IA com suporte crítico e reflexivo.

Consideradas em conjunto, essas contribuições teóricas e empíricas convergem para

[4] A Hipótese do Filtro Afetivo, de Stephen Krashen, propõe que variáveis emocionais, como ansiedade, baixa autoconfiança e falta de motivação, funcionam como um bloqueio mental, impedindo que o aluno processe o *input* (entrada de dados linguísticos) linguístico necessário para a aquisição efetiva da língua.

[5] O termo "alucinação" refere-se ao fenômeno em que a IA gera informações factualmente incorretas, logicamente inconsistentes ou sem base no texto de entrada, apresentando-as com um tom de autoridade e veracidade.

fundamentar a viabilidade desta pesquisa. A articulação entre Sequências Didáticas (SD), a abordagem sociocultural de Vygotsky e *chatbots* de IA, quando inseridos em planejamento pedagógico intencional e mediados pelo professor, constitui um caminho estratégico para reverter o que se denomina, neste estudo, apagamento da oralidade no ensino médio público. A convergência desses pilares teóricos permite desenhar a metodologia detalhada: uma sequência didática etápica, na qual o *chatbot* não atua como sistema de resposta automática, mas como interlocutor mediado por critérios de *design* dialógico, transformando o uso de tecnologias em oportunidades regulares, significativas e monitoradas de produção oral.

3. Percurso metodológico

O percurso metodológico do presente estudo estruturou-se sob uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que articula pesquisa bibliográfica e investigação de campo com o intuito de conferir maior robustez à análise. A etapa teórica buscou mapear produções acadêmicas recentes que articulassem Inteligência Artificial, práticas de *speaking* e organização didática do ensino de língua inglesa.

Complementarmente, a etapa empírica visou captar, de forma triangulada, as percepções de estudantes e da professora de inglês sobre as aulas de *speaking* e o uso de tecnologias digitais. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de conciliar a densidade interpretativa da análise de conteúdo com a clareza e a representatividade que dados de natureza quantitativa[6], extraídos dos instrumentos aplicados, oferecem para a compreensão da realidade escolar, permitindo que os achados empíricos dialoguem de maneira profícua com o referencial teórico.

No levantamento bibliográfico, foram consultadas as plataformas SciELO, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de localizar estudos correlacionados ao objeto desta pesquisa e organizar o corpus inicial de análise. Cabe destacar que a seleção das fontes resultou de triagem criteriosa, julgamento de pertinência temática e leitura crítica integral dos textos, o que assegurou a integridade do processo de seleção e a fidedignidade do material analisado.

As buscas concentraram-se nestas bases por sua relevância na divulgação da produção científica brasileira em acesso aberto. Embora exista um número considerável na literatura

[6] A análise dos dados utilizou gráficos como recurso visual para conferir representatividade aos dados extraídos dos instrumentos aplicados. Os gráficos serviram apenas para ilustrar os dados e facilitar a compreensão da realidade entre os discentes, sem constituir análise estatística inferencial.

internacional sobre chatbots e aquisição de língua inglesa, esta pesquisa estabeleceu uma delimitação nacional pelo contexto brasileiro, justificando-se pela necessidade de compreender as especificidades do ensino médio público, cujos desafios pedagógicos e infraestruturais demandam um recorte situado.

A constatação de um número reduzido de trabalhos que articulem, simultaneamente, Inteligência Artificial, desenvolvimento de *speaking* e ensino médio público brasileiro não deve ser interpretada como uma limitação, mas como um indicador da originalidade e da pertinência social deste estudo. Esse cenário de escassez reforça a urgência de investigar como tecnologias emergentes podem ser didatizadas para mitigar o apagamento da oralidade nas salas de aula brasileiras, conferindo a esta pesquisa um caráter exploratório e propositivo diante de uma demanda educacional ainda pouco explorada.

Nessas bases de dados, empregaram-se, de forma combinada, descritores em português e inglês, tais como "IA no desenvolvimento de *speaking*", "*develop speaking skills*", "*AI and speaking*" e "*develop speaking skills in English class*", com o propósito de localizar estudos que abordassem explicitamente o desenvolvimento da habilidade de fala em contextos mediados por tecnologias digitais e, em particular, por sistemas de IA. Apesar da variedade de termos utilizados, o número de trabalhos diretamente voltados à interface entre IA, *speaking* e ensino médio público mostrou-se reduzido, o que exigiu um processo mais minucioso de leitura de títulos, resumos e palavras-chave, bem como o rastreamento de referências em pesquisas correlatas para identificação de novas fontes potencialmente relevantes.

Diante desse quadro, foram definidos critérios de inclusão baseados na pertinência temática e no rigor acadêmico das fontes. Em termos de hierarquia documental, priorizaram-se artigos científicos publicados em periódicos com revisão por pares, dada a consolidação dessas produções no campo científico. De forma complementar, foram integrados anais de eventos acadêmicos e dissertações, visto que a rapidez com que novas práticas de Inteligência Artificial aplicada ao ensino de línguas são desenvolvidas exige a consulta a publicações que contemplem o estado atual das investigações sobre o tema. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados textos sem relação direta com o ensino de línguas, estudos que não abordassem *speaking* ou oralidade, materiais sem identificação autoral clara, fontes de baixa confiabilidade acadêmica, publicações que tratassem de IA em contextos alheios à educação básica, trabalhos focados em outras habilidades, como *writing*, *reading* e *listening*, e pesquisas que se distanciavam dos objetivos propostos para a pesquisa.

Quanto ao conteúdo, selecionaram-se estudos que: a) tratassem do uso de IA e *chatbots* no ensino de línguas, com foco na oralidade; b) discutissem sequências didáticas ou projetos didáticos como formas de organização do ensino de língua inglesa; e c) dialogassem com perspectivas sociointeracionistas e documentos da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular. No plano contextual, privilegiaram-se produções desenvolvidas em instituições brasileiras que analisassem diretamente as práticas em escolas públicas, visando um recorte que dialogasse com as condições reais de ensino do país.

O processo de seleção seguiu um protocolo estruturado de filtragem. Inicialmente, foram identificados 16 trabalhos a partir dos descritores estabelecidos após a análise de títulos e resumos, 5 estudos foram excluídos por não se alinharem estritamente aos critérios de inclusão definidos, especialmente no que tange ao foco em *speaking* e ao contexto de ensino público. Os 11 trabalhos restantes foram lidos na íntegra, constituindo o *corpus documental* final de análise. Esses textos foram submetidos a um processo de fichamento analítico, registrando-se sistematicamente seus objetivos, fundamentos teóricos, contextos, procedimentos metodológicos, recursos tecnológicos e principais resultados, garantindo a rastreabilidade e a consistência das informações extraídas para as discussões propostas na presente pesquisa.

Optou-se pela definição prévia das categorias de análise, em consonância com a modalidade dedutiva prevista por Bardin (2016), na qual as categorias são estabelecidas a partir do referencial teórico antes da exploração sistemática do corpus. A partir dessa análise, foram organizados e interpretados os eixos temáticos que estruturam a discussão do trabalho, previamente definidos em função do problema investigado, tais como o papel das sequências didáticas na organização do ensino, a potencialidade da IA no ensino de inglês, as especificidades do desenvolvimento do *speaking* em consonância com a BNCC e as contribuições dos *chatbots* em contextos da escola pública.

De modo subsidiário, desenvolveu-se uma pesquisa de campo com estudantes e com a professora de língua inglesa da turma foco, a fim de aproximar o debate teórico da realidade cotidiana das práticas de *speaking* dos alunos. Todo o processo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo o resguardo das informações pessoais dos participantes, bem como o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados, utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Nessa etapa, foram aplicados dois questionários estruturados, com predominância de questões fechadas e alguns campos abertos, destinados respectivamente aos alunos e à docente da disciplina. Complementarmente aos questionários,

utilizou-se um diário de campo para o registro sistemático das observações realizadas pelo pesquisador ao longo das sete aulas, constituindo fonte primária de dados qualitativos sobre os comportamentos e as interações observados durante a prática de speaking. As interações orais entre alunos e chatbot foram registradas por meio de transcrições produzidas pelo pesquisador durante e após cada aula, seguindo convenções adaptadas de sistema de notação da Análise da Conversa proposto por Jefferson (2004), conforme sistematizado por Hutchby e Wooffitt (2008), com marcação de pausas, autocorreções e alternâncias de código, constituindo o corpus central de análise qualitativa.

No que se refere aos instrumentos de coleta, optou-se por instrumentos compostos predominantemente por questões fechadas, organizadas em um roteiro prévio, por favorecerem a padronização das respostas, a clareza na compreensão dos itens pelos respondentes e a possibilidade de comparação direta entre os participantes, ao mesmo tempo em que alguns campos abertos permitiram o registro de percepções mais nuançadas.

Complementando os questionários aplicados aos estudantes e à professora, utilizou-se o diário de campo como instrumento de registro sistemático e reflexivo das observações realizadas ao longo das sete aulas. Nesse espaço, foram anotados aspectos relevantes do desenvolvimento das atividades, como o grau de participação dos estudantes, os momentos de maior ou menor engajamento, as reações diante do uso do *chatbot*, as dificuldades percebidas durante as interações orais e as mudanças graduais de postura em relação à produção de fala em língua inglesa. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, o diário de campo revelou-se fundamental para captar elementos que nem sempre aparecem de modo explícito nas respostas dos questionários, contribuindo para a triangulação dos dados e para uma leitura mais densa, contextualizada e coerente com os objetivos do estudo.

Quanto à amostra, adotou-se uma amostragem não probabilística por conveniência, orientada por critérios intencionais relacionados ao perfil da turma e às condições de acesso ao campo durante o período de estágio. Assim, a seleção considerou o perfil dos alunos e sua disponibilidade no momento da coleta. Dos 40 discentes previstos para a turma foco, 24 participaram efetivamente da pesquisa, 4 recusaram-se a participar e 12 estavam ausentes no momento da aplicação, sendo automaticamente excluídos para preservar a uniformidade do processo e evitar desníveis entre as etapas de desenvolvimento da proposta. Além deles, a professora regente também participou do estudo, o que possibilitou confrontar as percepções estudantis com a visão pedagógica sobre o uso de tecnologias e o desenvolvimento

do *speaking* nas aulas de inglês.

O presente estudo adotou-se uma estratégia de análise integrada, coerente com a abordagem qualitativa de caráter exploratório adotada neste estudo. A análise fundamenta-se na triangulação de fontes, questionários, diário de campo e transcrições das interações aluno-chatbot, estratégia que, conforme Minayo (2017) e Denzin e Lincoln (2006), confere consistência interpretativa à pesquisa qualitativa ao articular múltiplos instrumentos para iluminar o mesmo fenômeno a partir de perspectivas distintas. As respostas às questões fechadas foram organizadas em planilhas e sintetizadas em representações gráficas; tal procedimento não teve por objetivo uma análise estatística de larga escala, mas a sistematização dos resultados para permitir uma visualização clara das percepções, facilitando a articulação dos achados com as hipóteses deste estudo. Em seguida, esses dados foram triangulados com as percepções nuançadas das questões abertas e submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2016), à luz das categorias teóricas construídas.

Como destaca Bardin (2016), a análise de conteúdo admite a contribuição de índices passíveis de quantificação para reforçar a interpretação qualitativa dos dados. A integração dessas técnicas é justificadas, conforme Paranhos et al. (2016), pela possibilidade de maximizar a quantidade de informações incorporadas à pesquisa e conferir maior robustez às inferências sobre a realidade investigada. Esse movimento de triangulação buscou articular o mapeamento bibliográfico, os resultados sistematizados em campo e as categorias temáticas, visando conferir consistência interpretativa à investigação.

Por fim, ainda no âmbito do percurso metodológico, as limitações estruturais do desenho adotado, que incidem diretamente sobre o alcance interpretativo dos resultados. A ausência de grupo de controle impede o estabelecimento de uma relação de causalidade estrita entre o uso do chatbot e as mudanças atitudinais observadas. Sem um grupo que tenha vivenciado a mesma sequência didática sem a mediação da ferramenta, não é possível isolar com precisão a contribuição específica do chatbot em relação à própria progressão das etapas da sequência didática ou à presença do pesquisador em sala.

Além disso, conforme assinalam Roethlisberger e Dickson (1939), a consciência de estar sendo observado pode alterar o comportamento dos participantes, fenômeno conhecido como efeito Hawthorne. Desse modo, parte do engajamento registrado pode ter sido influenciada por essa condição, e não exclusivamente pela ferramenta investigada. Tais limitações não invalidam os achados, mas delimitam seu alcance, que deve ser compreendido

como indicativo e contextualizado, e não como evidência de causalidade direta.

4. Resultados e Discussão

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da investigação empírica sobre o uso de chatbots de inteligência artificial no desenvolvimento da habilidade de speaking em uma turma de 3º ano do ensino médio da rede pública, em diálogo com o referencial teórico e com a questão norteadora deste estudo: "Como o uso de chatbots de inteligência artificial contribui para o desenvolvimento da habilidade de *speaking* nas aulas de língua inglesa do ensino médio público?".

A análise articula dados qualitativos produzidos ao longo da pesquisa de campo, combinando o mapeamento inicial das percepções de alunos e da professora por meio de questionários semiestruturados, os registros do diário de campo e, sobretudo, as transcrições de interações orais aluno-chatbot geradas durante a sequência de sete aulas de prática de *speaking* em língua inglesa.

Inicialmente, os resultados são organizados em consonância com a perspectiva qualitativa e exploratória, de modo a evidenciar, em um primeiro momento, o cenário de fragilização e baixa frequência das práticas de oralidade nas aulas de inglês da escola pública para, em seguida, focalizar as potencialidades e os limites do *chatbot* enquanto interlocutor-auxiliar para a prática de *speaking*.

Nessa perspectiva, as tendências apontadas pelos questionários, entendidos aqui como etapa de mapeamento das barreiras à prática oral e das percepções iniciais sobre o uso de IA, são sintetizadas apenas na medida em que contribuem para contextualizar a etapa central da investigação, na qual se analisam episódios selecionados das transcrições das conversas (prática oral), observando-se movimentos de ampliação da frequência de tentativas de fala, reformulações linguísticas estimuladas pelo *chatbot* e indícios de redução da ansiedade comunicativa.

À luz desse delineamento, a discussão é estruturada em três eixos temáticos que derivam tanto dos objetivos específicos quanto das categorias construídas na análise de conteúdo das transcrições e dos registros de campo. No primeiro eixo, examina-se o lugar ocupado pela habilidade de speaking na trajetória escolar da turma investigada e as barreiras históricas à efetivação dessa habilidade em contexto de ensino médio público. No segundo, analisam-se as interações aluno-chatbot ao longo da sequência da prática, destacando-se evidências de

mudanças na qualidade e na quantidade do *output* oral em inglês. Por fim, discutem-se as relações entre esses achados e as hipóteses da pesquisa, especialmente no que tange ao aumento da confiança dos estudantes e à redução do filtro afetivo, articulando os dados com autores como Krashen, Swain, Vygotsky e com os estudos sobre *chatbots* educacionais revisados no capítulo teórico.

4.1 O cenário inicial de speaking no ensino médio público: mapeamento da turma investigada

Antes de iniciar a análise das interações entre aluno e chatbot, é importante situar o papel da oralidade em língua inglesa na experiência escolar da turma investigada. Essa etapa inicial não altera o foco principal da pesquisa, que permanece voltado às interações de natureza qualitativa, mas cumpre a função de contextualizar o estudo, evidenciando as condições pedagógicas, afetivas e infraestruturais em que o estudo foi desenvolvido.

Em consonância com o percurso metodológico já explicitado, as representações gráficas apresentadas a seguir são utilizadas exclusivamente como recurso visual de apoio à leitura interpretativa do contexto investigado, sem caráter estatístico autônomo. Essa abordagem se insere em uma estratégia de triangulação, ao combinar questões fechadas, respostas abertas e a percepção docente, de modo a conferir maior consistência à pesquisa qualitativa.

4.1.1 Perfil da turma e caracterização inicial

No que se refere à composição da turma, participaram do mapeamento estudantes do 3º ano do ensino médio, com predominância de discentes do gênero masculino e presença significativa do feminino, configurando uma composição relativamente equilibrada. Em relação à faixa etária, observa-se predominância de jovens de dezessete anos, dado compatível com a etapa escolar investigada. Embora esse perfil não constitua o foco central da pesquisa, sua apresentação é relevante para situar a discussão em um grupo específico, formado por estudantes em fase final da educação básica sem que a oralidade em língua inglesa tenha, necessariamente, se consolidado como prática recorrente em sua formação.

A leitura da Professora Maria[7] contribui para ampliar essa caracterização inicial. Com experiência entre 6 e 10 anos no ensino de Língua Inglesa no ensino médio e atuação em múltiplas turmas, a docente avalia o *speaking* dos estudantes como muito heterogêneo, o que sugere um quadro de variação significativa entre os níveis de participação e desempenho oral

[7] Professora Maria: pseudônimo adotado para preservar a identidade da participante.

presentes em sala. Ao mesmo tempo, assinala como principal desafio para o trabalho com a oralidade a falta de tempo e as limitações curriculares, além de apontar, entre as barreiras para o uso de *chatbots* em aula, questões relacionadas à formação docente e à política escolar de uso do celular. Tais respostas são relevantes porque deslocam a análise de uma leitura centrada exclusivamente no aluno e evidenciam que as dificuldades da oralidade em inglês também se produzem a partir de condicionantes pedagógicos, institucionais e organizacionais.

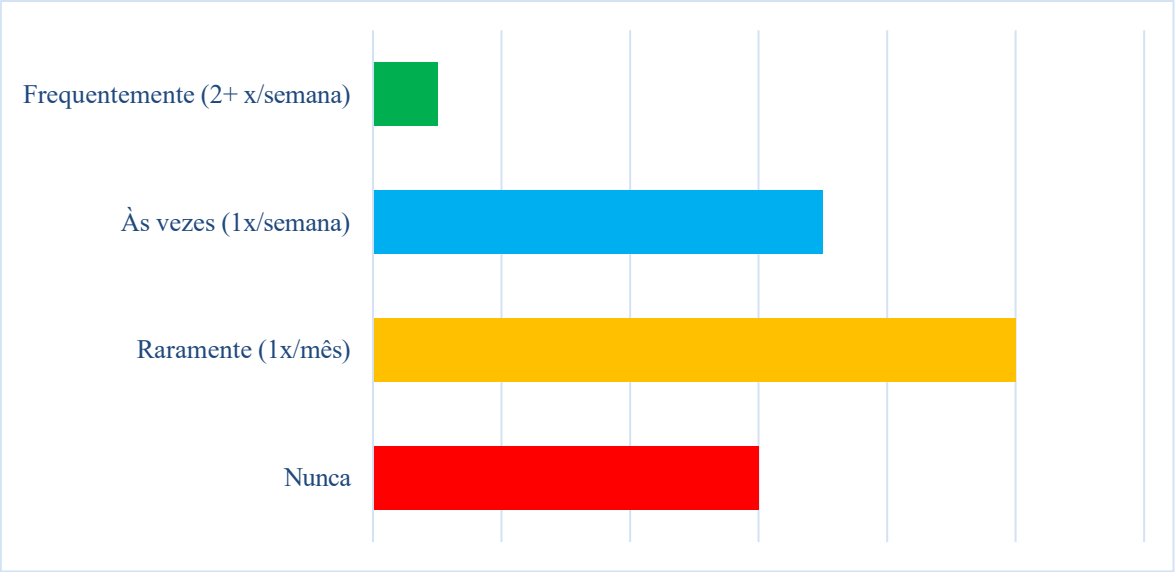
Essa percepção docente torna-se ainda mais expressiva quando articulada à resposta aberta acerca dos aspectos mais críticos da fala dos alunos. Segundo a Professora Maria: “a pronúncia constitui um dos principais entraves, pois muitos estudantes apresentam dificuldade para pronunciar as palavras e, em razão disso, demonstram resistência em se comunicar em inglês.” Essa observação converge com a percepção discente e reforça a compreensão de que a oralidade, naquele contexto, não se encontra bloqueada apenas por questões de conhecimento linguístico, mas também por fatores ligados à insegurança, ao receio da exposição pública do erro e à fragilidade da prática oral como rotina pedagógica.

4.1.2 Frequência da prática oral e barreiras afetivas ao *speaking*

Os dados referentes à frequência de prática oral evidenciam que o speaking ocupava lugar secundário nas aulas de língua inglesa. Predomina, na perspectiva dos discentes, a percepção de que a fala é uma atividade preterida em favor de outras competências, como a gramática e a leitura. A quase totalidade do grupo sinaliza que a oralidade ocorre de forma episódica ou inexistente, sugerindo que o planejamento curricular prioriza outras competências (como a gramática ou a leitura). A regularidade na prática de *speaking* surge apenas de forma excepcional, reforçando o caráter secubdário que a língua falada assume no processo de ensino-

aprendizagem investigado.

Gráfico 1 - Com que frequência você pratica *speaking* (falar inglês) nas aulas?

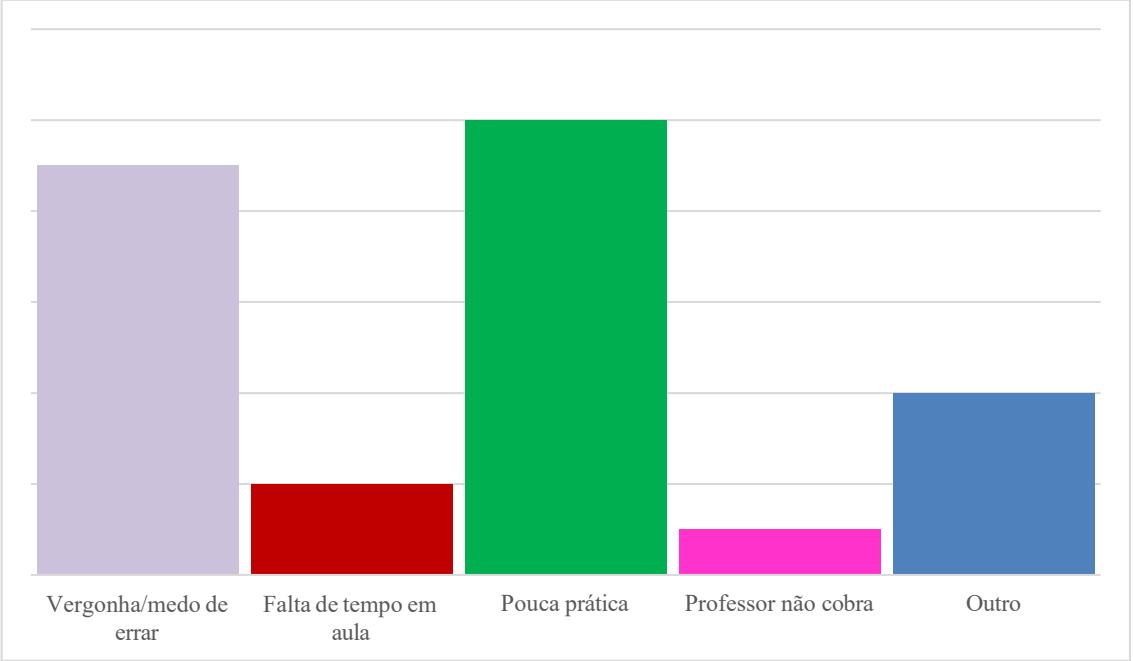


Fonte: Elaboração do autor (2026).

Conforme ilustrado no gráfico 1, a distribuição das respostas revela que a maioria dos estudantes se concentra nas faixas de menor recorrência de prática oral. Mesmo sem finalidade estatística inferencial, o dado é expressivo porque evidencia que a maioria dos estudantes se concentra justamente nas faixas de menor recorrência de prática oral, confirmando que o *speaking*, naquele contexto, não se constituía como atividade sistemática e estabilizada nas aulas de Língua Inglesa. Tal resultado reforça, no plano empírico, o diagnóstico já delineado na fundamentação teórica e no projeto de pesquisa, segundo o qual a oralidade tende a ocupar posição secundária no ensino médio público, frequentemente subordinada a abordagens mais centradas em leitura, gramática e atividades escritas.

Os estudantes apontaram principalmente "pouca prática" e "vergonha/medo de errar" como os dois obstáculos mais recorrentes, concentrando a maior parte das respostas, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Qual o maior obstáculo para praticar *speaking*?



Fonte: Elaboração do autor (2026).

A visualização deste gráfico evidencia que os entraves ao desenvolvimento do *speaking* não se restringem a um déficit de conteúdo linguístico. Ao contrário, os fatores mais recorrentes indicam uma combinação entre ausência de oportunidades pedagógicas consistentes e presença de barreiras afetivas que atravessam a fala em língua inglesa. Em conjunto, esses resultados sugerem a formação de um ciclo pouco favorável ao desenvolvimento da oralidade: pratica-se pouco porque há receio de se expor oralmente, e esse receio, por sua vez, se intensifica justamente porque faltam momentos regulares, mediados e pedagogicamente sustentados de uso da língua.

As respostas incluídas na categoria “outro” também ajudam a qualificar essa leitura. Expressões como “não conseguir falar correto”, “eu não sei” e “falta de interesse” indicam que, para parte dos estudantes, a dificuldade com o *speaking* é vivida tanto como sensação de insuficiência e insegurança quanto como distanciamento em relação à disciplina. Esse quadro dialoga diretamente com a percepção da Professora A sobre a resistência dos estudantes em se comunicar oralmente devido às dificuldades de pronúncia, reforçando a necessidade de ambientes pedagógicos mais responsivos, graduais e menos punitivos para a produção oral.

À luz da literatura sobre o desenvolvimento de *speaking*, esse cenário aproxima-se de análises que ressaltam a importância de prática frequente, temas significativos e oportunidades

reais de uso da língua em contextos organizados pedagogicamente. O material *Developing Students' Speaking Skills* (Teach this, 2021)[8] destaca que muitos aprendizes permanecem com desempenho oral limitado não necessariamente por falta de contato eventual com a língua, mas por não disporem de espaços recorrentes de fala guiada, contextualizada e segura.

Os dados da turma investigada reforçam essa leitura ao mostrar que a fragilidade da oralidade não pode ser interpretada como evento pontual, mas como expressão de uma rotina escolar em que o *speaking* ainda não se encontrava plenamente incorporado como prática regular de aprendizagem.

4.1.3 Demandas dos estudantes para melhorar a oralidade

A questão aberta "O que você acha que falta nas aulas de inglês para melhorar seu *speaking*?" amplia o diagnóstico ao permitir que os estudantes formulem, com suas próprias palavras, o que consideram necessário para avançar na oralidade. As respostas revelam um conjunto de demandas recorrentes: "mais práticas na língua", "mais diálogo falando inglês", "mais prática de pronúncia", "aulas voltadas ao diálogo", "músicas", "filmes", "textos", "jogos", "motivação" e até "IAs que disponibilizem letras de músicas, diálogos, pronúncia".

Em vez de reivindicarem apenas mais gramática, os estudantes pedem experiências mais vivas, multimodais e interativas com a língua, nas quais a oralidade deixe de ser exceção e passe a constituir prática regular. Isso sugere que a ausência de *speaking* é percebida pelos participantes como falta de uso, de repertório contextualizado e de mediações que tornem a fala em inglês menos intimidante e mais significativa.

Ao mesmo tempo, respostas como "não sei dizer", "não sei" e "nada" revelam que parte do grupo ainda se encontra em posição de distanciamento ou de baixa elaboração metalinguística sobre a própria aprendizagem, o que reforça a heterogeneidade apontada pela Professora A e sinaliza a necessidade de intervenções graduais, ajustadas aos diferentes níveis de envolvimento e de consciência dos estudantes.

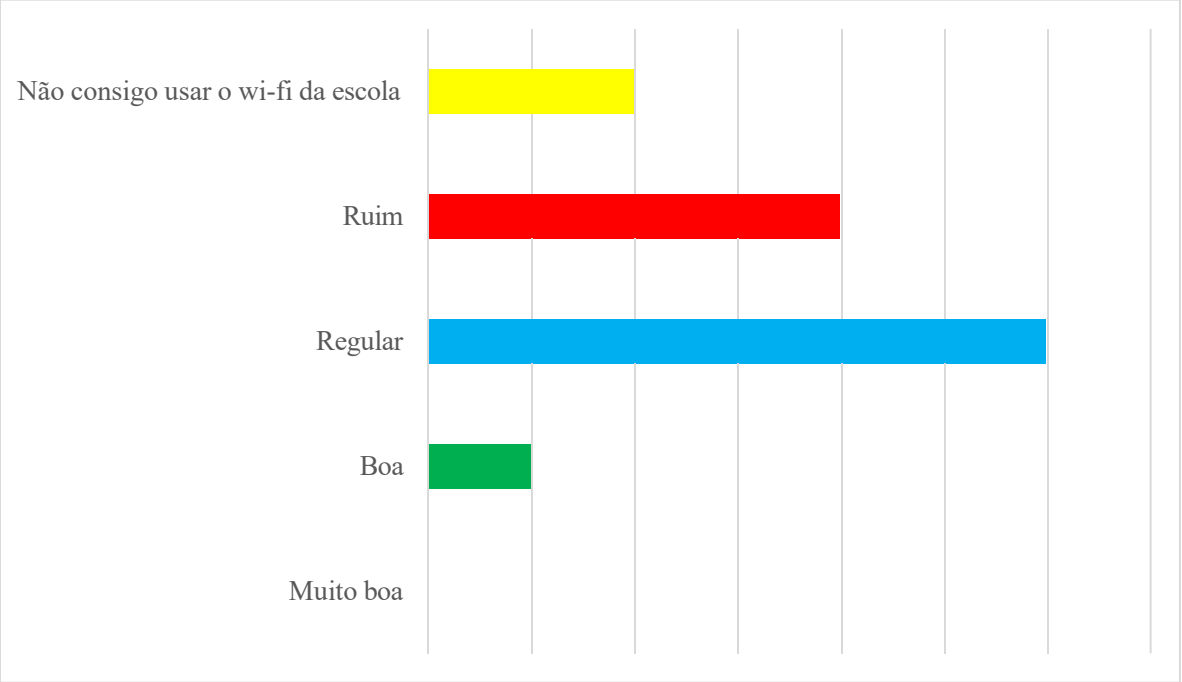
Esse conjunto de demandas é pedagogicamente significativo porque revela que os próprios estudantes reconhecem, ainda que intuitivamente, a centralidade do engajamento comunicativo e da relevância temática para o desenvolvimento da fluência oral, perspectiva amplamente sustentada pela literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras.

[8] Teach This é uma plataforma educacional online voltada à disponibilização de materiais, atividades e recursos pedagógicos para o ensino de línguas, especialmente inglês.

4.1.4 Condições tecnológicas e viabilidade da proposta

Outro aspecto relevante desse mapeamento refere-se às condições tecnológicas que cercam a implementação de propostas mediadas por recursos digitais. As respostas sobre acesso à internet no celular e qualidade do Wi-Fi revelam um cenário desigual, no qual parte dos estudantes conta com maior autonomia de conexão, enquanto outros dependem fortemente da rede escolar ou sequer conseguem utilizá-la de forma satisfatória.

Gráfico 3 - Como você avalia a qualidade do Wi-Fi da escola para usar atividades online em aula?



Fonte: Elaboração do autor (2026).

As respostas dos estudantes sobre contato prévio com tecnologias e chatbots revelam familiaridade parcial com o universo digital, com variação expressiva na frequência e nos propósitos de uso. Quanto à percepção sobre o potencial dos chatbots para o desenvolvimento do speaking, as opiniões dividiram-se, assim como as preferências entre interagir com uma máquina ou com uma pessoa, conforme ilustrado nos gráficos correspondentes. Essa heterogeneidade indica que a inserção do chatbot não pode ser pensada como solução homogênea, mas como recurso a ser testado e monitorado dentro das condições reais de recepção e resistência do grupo.

Diante disso, longe de enfraquecer a proposta, essa heterogeneidade indica que a

inserção do *chatbot* não pode ser pensada como solução homogênea para todos, mas como recurso pedagógico a ser testado e analisado dentro das condições reais de recepção, adesão e resistência presentes no grupo.

Em síntese, o mapeamento inicial da turma pode ser compreendido a partir de quatro eixos interdependentes que delimitam o ponto de partida da prática de *speaking*: a baixa recorrência de práticas de *speaking* nas aulas, a presença de barreiras afetivas relacionadas ao medo do erro e às dificuldades de pronúncia, a demanda estudantil por mais diálogo e mediações multimodais e as restrições infraestruturais e institucionais para o uso contínuo de recursos digitais.

Portanto, longe de constituírem elementos periféricos, esses aspectos oferecem base interpretativa para a análise das interações aluno-*chatbot* apresentadas na seção seguinte e justificam a necessidade de uma proposta organizada por meio de uma sequência didática. A simples introdução de uma ferramenta digital, desacompanhada de intencionalidade pedagógica, não seria suficiente para alterar esse quadro. É justamente a partir dessa constatação que a inserção do chatbot de uma IA Generativa passa a fazer sentido não como uma possível ferramenta imediata de suporte e auxílio, mas como tentativa pedagogicamente mediada de tensionar um contexto em que a oralidade se mostrava, ao mesmo tempo, fragilizada, desejada e pouco exercitada.

4.2 A prática de *speaking* com *chatbot*: análise por fases

A partir do diagnóstico apresentado na seção anterior, foi possível perceber que a oralidade em língua inglesa ocupava espaço limitado no cotidiano da turma, marcada por baixa frequência de prática, insegurança na produção oral e necessidade de apoio pedagógico para que o uso da língua em situações de fala se tornasse possível. Diante desse cenário, as fases sequenciais que compõem a prática de *speaking* foram organizadas em uma progressão controlada, semicontrolada e livre, por meio de uma sequência didática, com o objetivo de observar como os estudantes responderiam a diferentes graus de apoio e autonomia na produção oral em inglês.

A análise que se segue focaliza episódios selecionados das interações aluno-*chatbot* em cada uma dessas fases. As transcrições preservam marcas espontâneas e genuínas dos estudantes, tais como, pausas, autocorreções, falas em português intercaladas ao inglês e enunciados incompletos, por serem precisamente essas marcas que tornam o material analiticamente relevante. As convenções adotadas são as seguintes: (.) indica pausa breve, (..)

pausa média e (...) pausa acima de três segundos (longas). As anotações entre colchetes registram comportamentos observados pelo pesquisador, e os participantes são identificados por letra para preservar o anonimato e auxiliar na caracterização e descrição.

Cabe delimitar, desde o início, o alcance analítico desta seção. O que se busca evidenciar nesta seção não é domínio linguístico nem fluência adquirida, uma vez que sete aulas não são suficientes para transformar o repertório comunicativo de estudantes com baixa exposição histórica nas aulas de língua inglesa no ensino médio. O que os dados permitem observar é algo mais circunscrito e, ao mesmo tempo, mais relevante: que a fala em inglês aconteceu, que o chatbot funcionou como ferramenta acessível para criar esse espaço e que, com mediação docente, essa prática pode ser incorporada às aulas de língua inglesa do ensino médio público como recurso pertinente e viável.

4.2.1 Fase controlada: a emergência da fala em contexto de apoio estruturado

Na fase controlada, correspondente à Aula 3, os estudantes interagiram com o chatbot por meio do prompt de fluência temática desenvolvido para o tema esportes, conforme previsto na Sequência Didática. O roteiro seguia cinco passos progressivos, iniciando com uma pergunta sobre a preferência de esporte, passando por time ou atleta favorito e frequência de prática, e encerrando com o *Quick Tips*[9], conjunto de correções simples e gentis gerado automaticamente pelo chatbot ao final de cada interação, sem que houvesse qualquer interrupção corretiva durante o diálogo. Essa configuração foi pensada para oferecer ao estudante uma entrada pedagogicamente protegida, com perguntas previsíveis, turnos curtos e menor exigência de elaboração espontânea.

Essa escolha é pertinente no contexto investigado porque, como mostrou o mapeamento inicial, o problema da turma não estava restrito à falta de vocabulário ou ao desconhecimento estrutural da língua, mas também a bloqueios afetivos que atravessavam a oralidade. Ao trabalhar com *prompts* estruturados, a proposta reduziu a sobrecarga da formulação e deslocou a atenção do aluno para o ato de responder e sustentar minimamente a interação, de modo que o *chatbot* passou a funcionar como mediador de entrada, permitindo que a produção oral fosse

[9] Quick Tips (em tradução livre, "dicas rápidas"): recurso de feedback corretivo automatizado, acionado ao término de cada sessão de interação aluno-chatbot. Sua inserção foi prevista nos *prompts* com dupla função: oferecer ao estudante um retorno linguístico sobre os erros produzidos durante o diálogo e, ao mesmo tempo, evitar interrupções que pudessem comprometer o engajamento oral e elevar o filtro afetivo durante a prática. As correções são apresentadas em linguagem simples, acompanhadas de encorajamento, e registradas pelo professor como um dos instrumentos avaliativos da proposta.

ensaiada em um ambiente menos ameaçador que a exposição direta diante da turma. Os episódios a seguir foram selecionados por representarem comportamentos recorrentes observados nessa fase.

Episódio 1 – Estudante A | Fase Controlada - Aula 3

Prompt: Prática de *speaking* fluida - Tema esportes

Chatbot: Hello! Let's talk about sports. Do you like football, volleyball, skate, swimming or dance?

[Estudante A olha para a tela por cerca de 7 segundos sem responder; colega ao lado toca seu braço; pesquisador acena positivamente]

Est. A: (...) Yes. Football.

[Voz quase inaudível; olha para o lado imediatamente após responder]

Chatbot: Nice! What is your favorite football team or athlete?

Est. A: (...) Flamengo. [risos nervosos]

[Cobre o rosto com a mão após responder; colega ri junto; retoma o olhar para a tela]

Chatbot: Great! Who is your favorite player in football?

Est. A: Gabigol. He... good. Very good.

[Omite o verbo "is"; olha para o pesquisador buscando validação; pesquisador acena positivamente]

Chatbot: Cool! How often do you watch or practice football?

Est. A: (...) Every day. [pausa longa] No... weekend.

[Autocorreção parcial; não reformula a frase completa; ri ao perceber o erro]

Chatbot: Quick Tips: say "He IS very good", don't forget the verb "is"! And try "on weekends". Great job today!

[Estudante Ao ouvir o Quick Tips, faz uma careta leve e diz em português: "Sabia que tava errado"]

A análise do Episódio 1 necessita começar pelo silêncio de segundos que antecede a primeira resposta, pois esse intervalo não é vazio. Ele é a expressão física do que Krashen (1982) descreve como filtro afetivo elevado, fenômeno pelo qual a ansiedade bloqueia o processamento do *input* e impede a produção, mesmo que o aprendiz disponha de algum recurso linguístico. O estudante conhece a palavra "Flamengo", sabe dizer "*very good*" e reconhece o nome do atleta preferido, mas o ambiente de exposição comunicativa trava o acesso a esses recursos. É por esse motivo que o dado mais significativo desse episódio não está na qualidade do que foi dito, mas no fato de que a fala aconteceu: após o longo silêncio inicial, com o incentivo do colega e do pesquisador, a interação se sustentou por quatro turnos.

As limitações linguísticas são evidentes e esperadas: há ausência do verbo na frase

sobre o atleta, autocorreção incompleta de "*every day*" para "*weekend*" sem reelaboração da sentença e enunciados reduzidos a uma ou duas palavras por turno. Esses índices são coerentes com o diagnóstico inicial da turma e não representam defasagem a ser resolvida em sete aulas, mas o ponto de partida que a proposta precisou reconhecer para criar condições mínimas de participação. Nesse sentido, o comentário espontâneo "*Sabia que tava errado*", ao final do episódio, revela algo importante: o Estudante A monitora a própria fala e tem consciência do desvio, ainda que esse monitoramento não seja suficiente, naquele momento, para produzir a autocorreção durante o turno comunicativo.

Episódio 2 – Estudante B | Fase Controlada - Aula 3

Prompt: Prática de *speaking* fluida - Tema Esportes

Chatbot: Hello! Let's talk about sports. Do you like football, volleyball, skate, swimming or dance?
Est. B: (...) Volleyball.
[Resposta de uma palavra; não desenvolve; espera a próxima pergunta]
Chatbot: Nice! What is your favorite volleyball team or athlete?
Est. B: (...) Brazil. [pausa] Team Brazil.
[Tenta organizar as palavras; ordem invertida; não corrige; olha para o colega ao lado]
Chatbot: Great! Who is your favorite player in volleyball?
Est. B: Gabi. She... She play. [pausa] She play good.
[Repete "She play" sem perceber o erro de concordância; não autocorrige]
Chatbot: Cool! How often do you watch or practice volleyball?
Est. B: (...) I watch. [em português, para si] Como fala sempre? [pausa...] Always. I watch always.
[Tradução mental audível; insere o advérbio na posição errada; não revisa a ordem]
Chatbot: Quick Tips: "She PLAYS", remember the - s for she/he/it! And try "I ALWAYS watch". Great job today!

O Episódio 2 evidencia um padrão ligeiramente diferente do anterior, embora igualmente revelador. O Estudante B completa todos os turnos sem precisar de incentivo externo, porém produz respostas mínimas com erros gramaticais que se repetem sem autocorreção: o desvio "She play" aparece duas vezes sem qualquer revisão espontânea, o que indica que o erro ainda está fora do alcance do monitoramento ativo do aluno durante a produção em tempo real.

A tradução mental audível, expressa na pergunta "*Como fala sempre?*", é paradoxalmente um dado positivo, pois indica que o aluno processa a língua de forma

ativa, buscando equivalentes em inglês para o que pensa em português. Ainda que o resultado apresente problema de posicionamento sintático, esse processo de busca é exatamente o tipo de engajamento cognitivo que a prática oral mediada pelo chatbot pode favorecer, ao criar um ambiente em que o aluno tenta, erra e continua sem ser interrompido a cada desvio linguístico.

Em termos gerais, a fase controlada demonstra que o *chatbot* cumpriu sua função pedagógica de entrada, ou seja, criar condições para que a fala acontecesse onde antes havia predominantemente silêncio. Os erros são numerosos e persistentes nos dois episódios, o que era esperado. O deslocamento mais relevante que essa fase produziu não reside na qualidade linguística da manifestação verbal, mas no fato de que a interação comunicativa aconteceu. Conforme a perspectiva vygotskiana sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001), o *chatbot* atuou como mediador que ofereceu suporte suficiente para que a fala emergisse naquele momento específico de aprendizagem.

4.2.2 Fase semicontrolada: autonomia relativa

Na fase semicontrolada, correspondente às Aulas 4 e 5, os *prompts* passaram a oferecer alternativas fechadas entre duas opções, em vez de perguntas com respostas inteiramente modeladas. O estudante continuava contando com apoio temático e previsibilidade, mas precisava assumir maior participação na construção da resposta ao escolher uma das opções e, eventualmente, elaborar brevemente sobre ela.

A Aula 4 trabalhou com o tema futebol, mais especificamente times e jogadores famosos, enquanto a Aula 5 abordou subtemas derivados do anterior: esporte e academia. Essa configuração visava criar o que Schneuwly e Dolz (2004) descrevem como espaço de transição entre o apoio total e a autonomia progressiva, em que o suporte ainda existe, mas a exigência de produção autoral começa a crescer. Os episódios selecionados mostram que, mesmo com menor exigência de formulação espontânea, as dificuldades gramaticais e as marcas de insegurança permaneceram presentes ao longo de toda a fase, o que é coerente com o perfil da turma com o tempo limitado de intervenção previsto na sequência didática.

Episódio 3 - Estudante C | Fase Semicontrolada - Aula 4

Prompt: Semicontrolada – Futebol (Times e Jogadores Famosos)

Chatbot: Hello! Let's talk about football. What is your name?

Est. C: My name is [C].

[Resposta direta; tom um pouco mais firme que nas interações da fase controlada]

Chatbot: Nice to meet you! To start, what do you prefer to talk about? Option A: Favorite Teams. Option B: Famous Players.

Est. C: Option B.

[Resposta de duas palavras; não desenvolve]

Chatbot: Cool! Who is the best: Neymar or Messi? You can say: "In my opinion Neymar is the best" or "I think Messi is better".

Est. C: (...) Neymar. He is best.

[Usa parte da frase-modelo do chatbot, mas suprime "the" antes de "best"; não percebe o erro]

Chatbot: Now, imagine you are a professional. What is better for you? Option A: Scoring a goal in the World Cup. Option B: Winning the Champions League.

Est. C: Option A. [pausa] World Cup. Is... is big.

[Não usa "it" como sujeito; frase incompleta; não desenvolve; para no mínimo necessário]

Chatbot: Amazing! Thanks for sharing your opinions. Great job! Quick Tips: say "He is THE best", don't forget the article! Very good effort!

[Estudante C ouve o feedback, balança a cabeça e usa as interjeições: "Ah, uhum."]

O Episódio 3 evidencia o comportamento mais recorrente observado na fase semicontrolad; o estudante usa a estrutura oferecida pelo *chatbot* como apoio, porém a reproduz de forma incompleta, respondendo " [...] *Neymar. He is best."* em vez de "*In my opinion Neymar is the best*", e não desenvolve justificativas para além do mínimo necessário para encerrar o turno. A resposta "*Is... is big*" para a pergunta sobre a Copa do Mundo é exemplar dessa limitação: o aluno tem uma ideia a expressar, mas, não dispõe de recursos linguísticos para articulá-la com mais elaboração e não tenta forçar os limites do que sabe.

Esse comportamento não indica desinteresse, mas o ponto exato onde o estudante se encontra linguisticamente. O comentário "*Ah, uhum*.", ao ouvir o *Quick Tips*, por sua vez, revela consciência metalinguística: o aluno sabia da existência da regra, mas não a mobilizou durante a produção em tempo real, o que dialoga com a distinção proposta por Krashen (1982) entre conhecimento aprendido e conhecimento adquirido. Nesse sentido, o estudante reconhece a norma de forma consciente, mas ainda não a automatizou o suficiente para aplicá-la de modo espontâneo na oralidade.

Episódio 4 - Estudante D | Fase Semicontrolada - Aula 5

Prompt: Semicontrolada - Esporte e Academia

Chatbot: Hi! Let's talk about sports and the gym. What is your name?

Est. D: I [D]. [pausa curta] No, I am [D]. [em português, baixinho] Errei.

[Autocorreção imediata de "I D" para "I am D"; olha para o lado com leve constrangimento, receio]

Chatbot: Nice to meet you! To stay healthy, what do you prefer? Option A: Playing sports with friends. Option B: Going to the gym.

Est. D: Option B. Gym.

[Resposta mínima; não desenvolve]

Chatbot: Cool! In the gym, what is your favorite exercise? Option A: Running on the treadmill. Option B: Lifting weights.

Est. D: (..) Option B. I like weight.

[Omite "lifting"; usa "weight" no singular sem artigo; não percebe]

Chatbot: And why do you exercise? Option A: To be strong. Option B: To have fun and health.

Est. D: Option A. Because... I want strong. [pausa] I want be strong.

[Autocorreção parcial: adiciona o verbo "be", mas sem o "to"]

Chatbot: Amazing! Exercise is very important for a good life. Great job today! Quick Tips: say 'I like LIFTING weights', great start!

O Episódio 4 apresenta dois dados relevantes que merecem atenção analítica. O primeiro é a autocorreção imediata de "*I [D]*" para "*I am [D]",* um erro básico de concordância verbal percebido e corrigido pelo próprio aluno, ainda que acompanhado do comentário em português "*Errei*" e de leve constrangimento, o que indica que a consciência do desvio ainda vem acompanhada de tensão emocional.

O segundo dado é a tentativa de autocorreção de "*I want strong*" para "*I want be strong*", feita após uma breve pausa e com um riso que suaviza o desconforto: o aluno percebe que algo falta na frase e busca o complemento, ainda que sem certeza total. Esses movimentos de atenção à estrutura, embora não resultem em produções gramaticalmente completas, indicam que o processo de monitoramento da própria fala começa a acontecer de maneira incipiente, o que é coerente com o que Swain (2005) descreve como função notadora do *output*, ou seja, é precisamente no momento de produzir a língua que o aprendiz percebe suas lacunas e é impelido a buscar formas de preenchê-las.

Assim, a fase semicontrolada confirma a tendência observada na fase anterior: os erros persistem e as respostas permanecem curtas, mas surgem deslocamentos pequenos e observáveis que evidenciam o início do engajamento progressivo com a língua, precisamente o

movimento que a Hipótese 1 desta pesquisa busca demonstrar, configurando sua materialização empírica: o deslocamento discursivo do aprendiz se inicia pela insistência na tentativa de fala, não pela precisão gramatical imediata.

4.2.3 Fase livre: vocabulário elementar, participação possível

A fase livre, correspondente às Aulas 6 e 7, representou o momento de maior abertura da prática de *speaking*. Sem alternativas fechadas e sem frases-modelo, os estudantes precisavam construir a resposta com os recursos de que dispunham. O *prompt* de comando, conforme previsto na SD, iniciava com perguntas abertas sobre o dia, sobre esportes e sobre os sentimentos em relação ao inglês, progredindo para questões sobre o futuro.

Na Aula 7, o roteiro foi especialmente adaptado para o uso de vocabulário básico e perguntas simples, com a instrução explícita de que o *chatbot* deveria aceitar até mesmo respostas de uma única palavra e continuar a conversa de forma gentil. As respostas observadas foram, em sua maioria, extremamente curtas, com vocabulário elementar, marcadas por pausas longas e pelo uso frequente do português como suporte. O que se registrou não foi fluência ou incapacidade; foi a tentativa de se expressar com os meios disponíveis, em um contexto em que essa tentativa passou a ser percebida como possível.

Episódio 5 - Estudante E | Fase Livre - Aula 6

Prompt: Transição para Fase Livre - Esporte e Rotina

Chatbot: Hello again! Now, let's talk freely. How was your day? Did you do any exercise or play any sports today?

Est. E: (...) My day... good. [pausa] I no exercise today.

[Não usa auxiliar "did not"; resposta curta; tom mais baixo que na fase semicontrolada]

Chatbot: That's cool! Why do you like sports so much?

Est. E: (...) Is fun. [pausa] I like. [em português, baixo] Não sei mais como falar.

[Possível esgotamento do vocabulário disponível; não arrisca mais; espera a próxima pergunta do chatbot]

Chatbot: Do you want to be a professional athlete or a gym teacher in the future? Tell me about your plans!

Est. E: (...) No. [pausa longa] I like... sport. Teacher maybe. [pausa] I don't know.

[Resposta mínima; "Teacher maybe" sem verbo; usa "I don't know" para encerrar o turno]

Chatbot: I loved our conversation! You are speaking English very well. Keep practicing!

[Estudante E ouve a mensagem; sorri levemente; diz em português: "Falei muito

pouco, mas falei"]

O comentário espontâneo do Estudante E ao final, "*Falei muito pouco, mas falei*", é o dado mais revelador do episódio precisamente por sua modéstia: ele não expressa euforia nem confiança excessiva, mas a percepção concreta de que algo aconteceu. Essa consciência é coerente com o que a prática de *speaking* pretendia produzir: não a ilusão de competência, mas a experiência de que desenvolver um diálogo em inglês é possível ainda que de forma simples.

Do ponto de vista linguístico, o episódio registra o esperado: respostas de duas ou três palavras, ausências de estruturas verbais completas em "*I no exercise*" e "*Teacher maybe*", esgotamento do vocabulário após poucos turnos e uso do "*I don't know"* como recurso de encerramento de turno. Esses limites não invalidam a proposta, mas a contextualizam dentro do que é realizável com essa turma, nesse momento e nessas condições.

Episódio 6 - Estudante F | Fase Livre - Aula 7

Prompt: Fase Livre e Encerramento - Linguagem Simples

Chatbot: Hello! Today is our last talk. I am very happy! Tell me, do you feel good speaking English now?

Est. F: (...) Yes. A little. [risos curtos]

[Resposta mínima; riso suave; não desenvolve]

Chatbot: That's great! One more thing: do you prefer to watch football on TV or play sports with your friends?

Est. F: Play. With friends. Is more fun.

[Três fragmentos sem verbo principal; responde com mais rapidez quando o tema é concreto e familiar]

Chatbot: Nice! Is English difficult or easy for you now?

Est. F: (...) Difficult. [pausa] But... before more difficult. [pausa] Now I try.

["Before more difficult" sem verbo; "Now I try" sem complemento; voz levemente mais firme na última frase]

Chatbot: I am very proud of you! You are speaking English! Thank you for our talks. Practice is the secret. Great job and goodbye!

[Estudante F ouve o elogio; não reage verbalmente; fecha a interface do chatbot]

O Episódio 6 sintetiza com precisão o que a fase livre revelou na maior parte da turma, respostas curtas, estruturas gramaticalmente incompletas e vocabulário elementar até o encerramento da prática. A frase "*Before more difficult. Now I try*" carece de verbo e apresenta estrutura sintática irregular, mas é produzida em inglês, com sentido claro e coerência temporal, por um estudante que, no diagnóstico inicial, havia identificado a vergonha como principal

obstáculo à oralidade.

Portanto, esse não é um resultado de aprendizagem linguística consolidada, mas um resultado de participação possível, que é exatamente o que esta pesquisa se propõe a demonstrar. Ao comparar os Episódios 1 e 6, o deslocamento mais relevante torna-se visível. No início da prática, foram necessários aproximadamente sete segundos de silêncio e o incentivo de dois interlocutores humanos para que a fala começasse. Ao final, o mesmo perfil de estudante, com repertório limitado e erros persistentes, iniciou a interação com pausa menor, sustentou quatro turnos e encerrou com uma frase de conteúdo autobiográfico produzida na língua estrangeira. Embora o resultado seja linguisticamente modesto, é suficiente para validar a pertinência da proposta como ponto de partida para uma prática de oralidade mais consistente no ensino médio público.

4.3 Síntese interpretativa dos achados, hipóteses e limites da proposta

A análise dos seis episódios transcritos permite retomar as hipóteses desta pesquisa com base em evidências concretas extraídas das interações aluno-c*hatbot*. Esse retorno não é uma formalidade conclusiva, mas o movimento interpretativo central da pesquisa, que consiste em verificar até que ponto os dados produzidos no campo dialogam com as expectativas teóricas formuladas antes da intervenção.

No que se refere à Hipótese 1, segundo a qual o uso de chatbots de inteligência artificial por meio de uma sequência didática contribui para aumentar a frequência e a qualidade das interações orais em inglês dos alunos do ensino médio público, os dados sustentam sua validade no contexto investigado, sobretudo em relação à frequência. Em todas as três fases, todos os participantes cujos episódios foram selecionados completaram os turnos propostos, produziram respostas em inglês e mantiveram algum grau de continuidade na interação, o que é significativo considerando que o diagnóstico inicial revelou que mais da metade da turma nunca ou raramente havia praticado *speaking* em sala de aula.

Embora a qualidade dos enunciados permanecesse básica ao longo de toda a prática, com erros de concordância recorrentes, ausência de verbos de ação ou de ligação, vocabulário restrito e estruturas incompletas, a frequência das tentativas de fala aumentou de forma consistente ao longo das fases e, em alguns casos,os estudantes produziram enunciados com sentido comunicativo efetivo, ainda que sem correção gramatical explícita. Esses dados sustentam a hipótese de forma parcial e contextualizada, ou seja, não há evidência de desenvolvimento linguístico consolidado, mas há evidência de participação oral instalada como

prática.

No que diz respeito à Hipótese 2, que prevê que as interações aluno-*chatbot* favorecem a redução da ansiedade comunicativa e o aumento da autoconfiança na produção oral em inglês, os episódios oferecem evidências comportamentais que apontam para deslocamentos modestos, mas observáveis. A progressiva redução das marcas de evasão oral, tais como pausas superiores a cinco segundos, necessidade de incentivo externo e voz quase inaudível, foi registrada nos diários de campo ao longo das fases. As falas de encerramento do Estudante E, "*Falei muito pouco, mas falei*", e do Estudante F, "*Now I try*", expressam, cada uma a seu modo, o mesmo deslocamento: a percepção de que falar inglês, mesmo de forma precária, está ao alcance do estudante.

Ainda assim, o filtro afetivo não desapareceu e permanece visível nos risos nervosos, nas alternâncias com o português e nas pausas pensativas presentes até a fase livre. Contudo, foi reduzido o suficiente para que a fala acontecesse onde antes havia silêncio. Esse é, portanto, o alcance que a hipótese pode afirmar com base nos dados: não que a ansiedade foi eliminada, mas que o ambiente criado pelo *chatbot* foi suficientemente seguro para que a participação oral e o desenvolvimento na prática de *speaking* se tornassem possível.

Além disso, é necessário incorporar à análise uma limitação estrutural da ferramenta, que os episódios tornam inequivocamente visível. O feedback do *chatbot* é uniformemente positivo, independentemente do nível real de desempenho do estudante. Em todos os episódios transcritos, do Estudante A, que respondeu com uma palavra e voz quase inaudível, ao Estudante C, que produziu respostas um pouco mais elaboradas, o chatbot encerrou a interação com expressões como "*Great job today!*", "*Amazing!*" e "*You are speaking English very well*". Esse padrão não é um acidente; é uma decisão de design instrucional prevista no próprio *prompt* de comando para a aplicação no *chatbot*, pensada para preservar a motivação e manter o filtro afetivo baixo durante a interação, cumprindo, nesse sentido, uma função pedagógica legítima.

Contudo, o problema emerge quando esse elogio automatizado não é mediado pelo professor, ou seja, quando o docente não explicita aos alunos que o elogio do chatbot faz parte do design da ferramenta e não constitui uma avaliação real da qualidade da produção oral. Portanto, corre-se o risco de os estudantes desenvolverem uma percepção desproporcional à sua prática e pouco crítica sobre seu próprio desempenho. O estudante A, que produziu enunciados de uma palavra com sete segundos de silêncio antes de cada resposta, recebeu exatamente o mesmo "*Great job today!*" que qualquer estudante com produção mais elaborada receberia. Sem

mediação, essa equivalência pode gerar uma leitura equivocada de que falar "*Yes. Football.*" e falar em sentenças estruturadas representam desempenhos comparáveis, o que não corresponde à realidade. Essa reflexão, portanto, não é acessória; é central para o uso pedagogicamente responsável da ferramenta e precisa integrar, de forma explícita, o trabalho docente ao longo de toda a sequência prática.

Diante disso, a Sequência Didática previu, desde o planejamento da Aula 6, que o professor explicitasse aos alunos que o elogio do *chatbot* integra o ambiente seguro criado para incentivar a tentativa, não um julgamento sobre o domínio da língua, e que o desenvolvimento real seria medido por uma tríade composta pela autoavaliação do próprio aluno, pela observação docente sistematizada na Ficha de Observação e pelos *Quick Tips* do *chatbot*, entendidos como ponto de atenção linguística e não como certificação de competência comunicativa. Sem essa mediação ativa, a ferramenta arrisca reforçar o que a proposta busca combater, isto é, a ilusão de competência que dispensa a prática contínua.

Dessa forma, com mediação docente, o *chatbot* cumpre o papel para o qual foi atribuído nesta pesquisa, ou seja, criar o espaço para que a fala aconteça, sem pretender substituir o percurso de desenvolvimento que só a prática sistemática e orientada pode produzir.

A triangulação dos dados exige que a voz da Professora Maria, presente e relevante no diagnóstico inicial, seja retomada também na leitura dos resultados. No questionário docente, a professora caracterizou o speaking da turma como heterogêneo, apontou a pronúncia como principal entrave à comunicação oral e identificou a política institucional de uso do celular, bem como a ausência de formação específica, como barreiras ao uso de chatbots em aula. Esses elementos não desaparecem durante a prática; ao contrário, reaparecem nos episódios transcritos. A heterogeneidade descrita pela docente manifesta-se na comparação entre os estudantes analisados, que oscilam entre respostas de uma palavra e tentativas de autocorreção em tempo real. A dificuldade de pronúncia, por ela indicada como fator de resistência, também se revela nas pausas prolongadas, nas traduções mentais audíveis e nos risos de constrangimento que acompanham erros percebidos. A ausência do olhar avaliativo humano direto, que o chatbot naturalmente dispensa, funcionou, portanto, não apenas como estratégia pedagógica deliberada da sequência didática, mas também como resposta concreta a um diagnóstico já formulado pela própria professora. Articular sua perspectiva aos episódios transcritos não constitui apenas um procedimento de triangulação metodológica; trata-se de reconhecer que a leitura mais consistente dos dados depende da convergência entre o que a docente descreveu antes da

intervenção e o que as transcrições registraram durante sua realização.

Importa destacar, no entanto, que os resultados observados nos episódios não decorrem da ferramenta por si só, mas da articulação entre ela, a sequência didática progressiva e a presença pedagógica do docente como curador, mediador e orientador do processo. É essa articulação, envolvendo tecnologia, organização didática e mediação humana, que explica por que dos estudantes se deslocaram, ainda que minimamente, em direção à participação oral. Dessa forma, os episódios transcritos e analisados convergem para uma conclusão empiricamente fundamentada e pedagogicamente honesta, mais precisamente, inserido em uma sequência didática progressiva e mediado pelo professor, o *chatbot* é capaz de criar condições para que o *speaking* aconteça com mais frequência e menor contenção emocional. Os estudantes continuaram errando ao longo de todas as fases, o que era esperado e coerente com o perfil da turma. O deslocamento mais significativo não foi de ordem linguística, mas atitudinal, ou seja, a disposição para tentar. Esse resultado, embora modesto, é suficiente para validar a pertinência do chatbot como ferramenta pedagógica acessível e como ponto de partida para uma prática de oralidade mais consistente no ensino médio público.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar o uso de chatbots de inteligência artificial no desenvolvimento da habilidade de speaking nas aulas de língua inglesa do ensino médio público brasileiro, por meio de uma pesquisa de campo realizada com 24 estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, ao longo de sete aulas organizadas em fases progressivas de produção comunicativa. À luz dos resultados obtidos, pode-se afirmar que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que as interações orais aluno-chatbot mostraram que a ferramenta, quando inserida em uma sequência didática intencionalmente estruturada e mediada pelo professor, criou condições concretas para o exercício do *speaking* em um contexto historicamente marcado pela baixa frequência dessa prática.

Nesse sentido, o estudo confirmou parcialmente e de forma contextualizada as duas hipóteses que o orientaram. A Hipótese 1 foi corroborada em termos de frequência, pois estudantes que nunca ou raramente haviam praticado speaking em sala passaram a completar turnos de interação em inglês e a demonstrar maior disposição para falar mesmo diante do erro. A Hipótese 2 também encontrou respaldo nos dados comportamentais, que registraram redução progressiva das marcas de evasão oral e aumento gradual da autoconfiança dos participantes ao longo das fases da prática de speaking. O deslocamento mais relevante, portanto, não foi de natureza linguística, mas participativa: a fala em inglês, antes ausente, passou a acontecer.

Além disso, a progressão entre as fases controlada, semicontrolada e livre mostrou-se decisiva para a efetividade da proposta, evidenciando que o *chatbot*, isolado de uma organização didática intencional, não produziria os mesmos efeitos. Esses resultados também contribuem para o debate sobre a formação docente crítica para o uso pedagógico da IA, pois o feedback uniformemente positivo gerado pela ferramenta exige mediação explícita do professor para que não produza percepções infladas sobre a própria competência oral.

No que tange às limitações, destacam-se o recorte temporal restrito de sete aulas, o número reduzido de participantes em uma única escola, a ausência de grupo de controle e as restrições institucionais quanto ao uso de celulares em sala de aula. Nesse sentido, pesquisas futuras podem contemplar práticas de maior duração, desenhos comparativos com grupos de controle, a integração do *chatbot* a outras habilidades comunicativas, como

listening e pronúncia, e estudos voltados especificamente à formação docente para o uso crítico e pedagogicamente responsável de ferramentas de inteligência artificial no ensino de línguas.

Por fim, os dados indicam que, no contexto desta pesquisa, os estudantes apresentaram maior frequência de tentativas de fala e menor contenção emocional ao interagir com o *chatbot* do que nos demais momentos da sequência. Não é possível, a partir deste estudo de caráter exploratório e sem grupo de controle, isolar a contribuição específica da ferramenta em relação à progressão das etapas da sequência didática ou à mediação docente, limitação já reconhecida no percurso metodológico. O que os dados permitem sustentar é que o *chatbot* funcionou, nesta experiência, como um espaço de menor pressão avaliativa, distinto de outras situações de fala previstas na SD, e que esse diferencial merece investigação futura com designs comparativos. Em um contexto como o da escola pública brasileira, em que a ausência da prática de *speaking* ainda é uma realidade persistente, indícios dessa natureza já apontam para possibilidades pedagogicamente relevantes, desde que tratados com o rigor que a natureza exploratória da pesquisa exige.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, E. M. D. de. **A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD**. In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (org.). Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa***: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

ENGLISH, Developing Fluency in. **Developing students' speaking skills**. Disponível em: <https://www.teach-this.com/images/ideas/developing-students-speaking-skills.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2026.

JEFFERSON, Gail. Glossary of transcript symbols with an introduction. *In*: LERNER, Gene H. (ed.). **Conversation Analysis**: Studies from the First Generation. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 13-31.

HUTCHBY, Ian; WOOFFITT, Robin. **Conversation Analysis**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2008.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

MAGALHÃES, R. **ChatGPT como recurso de ensino de língua inglesa**: análise das potencialidades, limitações e interações linguísticas com a máquina. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/59853>. Acesso em: 4 abr. 2026.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **As diferentes configurações de sequência didática**: do esquema original ao expandido no Brasil. *Raído*, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/17104>. Acesso em: 4 abr. 2026.

MARTINS, S. F. **Oralidade em língua inglesa na escola pública**: contribuição de uma proposta pedagógica baseada em vídeos. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2022. Disponível em: doi.org. Acesso em: 4 abr. 2026.

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa**: consensos e controvérsias. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 17 abr. 2026.

PARANHOS, R. et al. **Uma introdução aos métodos mistos**. Sociologias, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 384-411, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221. Acesso em: 3 maio 2026.

ROETHLISBERGER, F. J.; DICKSON, W. J. **Management and the Worker**. Cambridge: Harvard University Press, 1939.

SANTOS, K. M.; COSTA, C. J. de S. A. **Tecnologias digitais e ensino de inglês**: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo. *Revista de Letras*, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4683>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. da; CALVO, L. C. S.. **Oralidade em língua inglesa na escola pública**: desafio para ser discutido e enfrentado. In: Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013.

SOUZA, G. C.; SILVA, M. L. R. da; SILVEIRA, K. S. D. Sequência didática em língua inglesa: uma proposta de desenvolvimento de speaking em uma turma de 2º ano do ensino médio. In: *ENID 2023:* **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras e Segundas Línguas**, 2023. [S.l.]: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2023/TRABALHO_EV201_MD1_ID301_TB458_25032024222432.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SWAIN, M. **The output hypothesis: theory and research**. In: HINKEL, E. (ed.). Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 471-483.

TELLES, R. H. C.; BORTOLANZA, A. M. E. O ensino de língua estrangeira por meio de sequências didáticas. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 47, p. 37-54, 2021.

VYIGOTSKYI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZADI, I. C. **Análise do uso de um chatbot para o apoio ao ensino de inglês utilizando conceitos do pensamento complexo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) — Centro Universitário Campo Limpo Paulista, Campo Limpo Paulista, 2021. Disponível em: <https://www.cc.faccamp.br/Dissertacoes/IgorCalebeZadi.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____, na condição de _____(diretor(a), coordenador(a) ou responsável legal), da instituição _____, situada no endereço _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **"**_____**"** de autoria da estudante _____, regularmente matriculada no curso de Letras do Centro Universitário de Patos - UNIFIP, sob orientação do professor Esp. INALDO DE OLIVEIRA TORRES FILHO.

Declaro estar ciente de que a referida pesquisa possui finalidade exclusivamente **acadêmica**, destinada à elaboração do **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, podendo envolver a aplicação de questionários, entrevistas ou outros instrumentos de coleta de dados junto aos profissionais da instituição.

Ressalto que:

- A participação dos sujeitos da pesquisa será **voluntária**;
- Será garantido o **sigilo das informações e anonimato dos participantes**;
- Os dados coletados serão utilizados **exclusivamente para fins científicos e acadêmicos**;
- A identidade da instituição poderá ser preservada, caso necessário.

Dessa forma, autorizo a realização da pesquisa nas dependências da instituição, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

Local: _____

Data: _____/ _____/ _____

_____

Assinatura do(a) responsável pela instituição

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa:

Pesquisadores Responsáveis:

Informações sobre a pesquisa:

Você está sendo convidado/a para participar de um estudo, cujo título é: O uso de chatbots de inteligência artificial no desenvolvimento do speaking em escolas públicas de ensino médio, tendo como analisar como o uso de chatbots de inteligência artificial contribui para o desenvolvimento da habilidade de *speaking* nas aulas de língua inglesa do ensino médio público. para conseguirmos realizar o estudo será necessária a sua participação em questionários semiestruturados aplicados no início e final das intervenções, observação sistemática das aulas de inglês, gravação de áudio de interações orais aluno–chatbot (com duração aproximada de 2-5 minutos por interação) e registro no diário de campo do pesquisador. Diante do ponto de vista social e institucional, esta pesquisa servirá para desenvolver sequências didáticas com chatbots acessíveis para turmas numerosas de ensino médio público, mapear barreiras ao *speaking* em sala de aula e propor soluções tecnológicas gratuitas que ampliem a prática oral em inglês, contribuindo para o alinhamento das aulas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e para a formação de professores. Quanto aos riscos de participação nesta pesquisa, destacamos que os riscos são mínimos. A gravação de áudio pode gerar pequeno desconforto relacionado à exposição da voz, mas este será atenuado pelo uso exclusivo de materiais anônimos (sem identificação nominal), ambiente controlado da sala de aula e garantia de que os áudios serão utilizados apenas para fins científicos, com destruição após análise. Não há riscos físicos, e eventuais desconfortos emocionais serão revertidos pela interrupção imediata da participação a qualquer momento, sem prejuízo acadêmico. A integridade física, moral e mental do/a participante está plenamente garantida. Destacamos que as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, por tanto, serão garantidos o absoluto sigilo e confidencialidade diante das informações que nos forem repassadas. O participante manifestará, através deste termo, o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, cuja assinatura deverá ser feita em duas vias, sendo umasua e outra do pesquisador.

> O estudo proposto terá como benefícios o aprimoramento das aulas de inglês com práticas inovadoras de *speaking*, maior confiança dos alunos para falar inglês, acesso a recursos tecnológicos gratuitos e acessíveis via celular, além da contribuição direta para a melhoria do ensino público por meio de materiais didáticos testados em sala de aula.

Na condição de participante, você está livre para negar-se a realizações que não considere convenientes e, até mesmo, abandonar o estudo a qualquer momento, em conformidade com as resoluções **510/2016, 580/2018.**

Você também terá direito a manter contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Centro Universitário de Patos/UNIFIP – (Rua Horácio Nóbrega s/n, Bairro Belo Horizonte, Patos – PB, 58.7004-200), através do telefone: 0.xx.83.3471.7300 – ramal 266 ou pelo e-mail *cep@fiponline.edu.br*.

Agradecemos pela sua atenção e participação, manifestadas com a assinatura deste termo.

_____

Pesquisador/a Responsável

Contato com o/a Pesquisador/a responsável:
(84) 9 9873-2057 e/ou weriberlanmonteiro@lpi.fiponlinee.edu.br

Eu, _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, concordo em participar da pesquisa, pois estou ciente de que terei, de acordo com a RESOLUÇÃO 510/2016 Capítulo III, Artigo 9º, e 580/2018 todos os meus direitos abaixo relacionados:

I. Ser informado/a sobre a pesquisa;
II. Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
III. Ter sua privacidade respeitada;
IV. Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
V. Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
VI. Ser indenizado pelo dano recorrente da pesquisa; Nos termos da lei;
VII. O ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da

pesquisa. Patos, Paraíba,_____de_____de_.

_____

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Questionário TCC

Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) Prefiro não dizer ( )

Idade: 16 anos ( ) 17 anos ( ) 18+ anos ( )

1. **Com que frequência você pratica *speaking* (falar inglês) nas aulas?**
Nunca ( ) Raramente (1x/mês) ( ) Às vezes (1x/semana) ( ) Frequentemente (2+ x/semana) ( )

2. **Qual o maior obstáculo para praticar *speaking*?**
Vergonha/medo de errar ( ) Falta de tempo em aula ( ) Pouca prática ( ) Professor não cobra ( ) Outro: _____

3. **Para usar internet no celular durante as aulas, como é sua situação?**
Tenho plano de dados suficiente e quase não preciso do Wi-Fi da escola ( ) Tenho plano de dados, mas dependo do Wi-Fi da escola em algumas atividades
( ) Não tenho plano de dados e dependo do Wi-Fi da escola ( ) Não tenho acesso à internet no celular, mesmo com o Wi-Fi da escola ( )

4. **Como você avalia a qualidade do Wi-Fi da escola para usar atividades online em aula?**
Muito boa ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Não consigo usar o wi-fi da escola ( )

5. **Você já usou apps/chatbots para praticar inglês fora da aula?**
Sim, sempre ( ) Sim, às vezes ( ) Não, mas gostaria ( ) Não, não tenho interesse ( )

6. **Você conhece chatbots de IA (como ChatGPT, Gemini)?**
Sim, uso frequentemente ( ) Sim, já usei ( ) Ouvi falar ( ) Não conheço ( )

7. **Você acha que chatbots poderiam ajudar no seu *speaking*?**
Sim, muito ( ) Sim, um pouco ( ) Não sei ( ) Não acho ( )

8. **Como você acha que se sentiria falando inglês com uma máquina (IA/chatbot), em comparação a falar com uma pessoa (professor ou colega)?**
( ) Muito mais à vontade com a máquina ( ) Um pouco mais à vontade com a máquina ( ) Do mesmo jeito com máquina ou pessoa ( ) Um pouco mais à vontade com uma pessoa ( ) Muito mais à vontade com uma pessoa

9. **O que você acha que falta nas aulas de inglês para melhorar seu *speaking*? Sugestões livres.**
_____
_____
_____

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Questionário TCC

Tempo de experiência lecionando na disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio:

Até 5 anos ( ) 6-10 anos ( ) 11-20 anos ( ) +20 anos ( )

Turma atual: 1º ano EM ( ) 2º ano EM ( ) 3º ano EM ( ) Múltiplas ( )

1. **Você já trabalhou ou trabalha a habilidade de *speaking* (fala em inglês) com esta turma? Se sim, descreva uma atividade de *speaking* que você considera que foi bem-sucedida (como foi feita, como os alunos reagiram e por que você a avalia como positiva).**

   _____
   _____
   _____

2. **Avaliação do *speaking* dos alunos (nível geral):**
   Básico/iniciante ( ) Intermediário ( ) Avançado ( ) Muito heterogêneo ( )

3. **Maior desafio para trabalhar *speaking* nesta turma:**
   Falta de tempo/currículo ( ) Tamanho da turma ( ) Baixo engajamento ( ) Infraestrutura (laboratório, ferramental) ( ) Resistência cultural (vergonha) ( )
   Outro: _____

4. **V ocê se sente seguro(a) para usar inteligência artificial (incluindo chatbots) em sala de aula de forma ética?**
   ( ) Sim, sinto-me seguro(a) e preparado(a) ( ) Em parte, ainda tenho dúvidas técnicas (Em parte, ainda tenho dúvidas sobre uso ético ( ) Não me sinto seguro(a) para usar IA em sala ( ) Não pretendo usar IA em sala de aula

5. **Na sua concepção, chatbots ajudariam no desenvolvimento do *speaking* dos alunos?**
   Sim, muito (prática ilimitada) ( ) Sim, moderadamente ( ) Talvez ( )
   Não ( )

6. **Barreiras percebidas para usar chatbots em aula: (Marque até 2)**
   Acesso à internet/celulares ( ) Formação docente ( ) Política escolar (celular proibido) ( )
   Tempo para planejar ( ) Confiabilidade da IA ( ) Nenhuma ( )

7. Em relação à fala dos seus alunos em inglês, quais aspectos você considera mais críticos: pronúncia, vocabulário e/ou gramática oral (accuracy) ?Justifique sua resposta com exemplos de situações de sala de aula.

   _____
   _____
   _____

APÊNDICE E – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

CENTRO EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR DE PATOS LTDA- CEESP
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS - UNIFIP
Rua Horácio Nóbrega s/n, Bairro Belo Horizonte| 58.7004-200 – Patos - PB | (83) 3471-7300

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO		
1	**ÁREA DE CONHECIMENTO**	Linguagens
2	**COMPONENTE CURRICULAR**	Língua inglesa
3	**TURMA**	3º ano do Ensino Médio
4	**PROFESSOR**	Weriberlan Wanderley Monteiro
5	**PERÍODO DE EXECUÇÃO**	7 aulas de 50 minutos (5 horas e 50 minutos totais) Distribuição: 4 semanas consecutivas
6	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	Oralidade (escuta ativa e produção oral mediadas por recursos digitais).
7	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	- Prática de Speaking - Interação Discursiva - Funções Comunicativas
8	**HABILIDADE(S)**	**(EM13LGG204)** Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. **(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. **(EM13LGG703)** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

9	**TÓPICOS**	- Esportes (interesse comum entre alunos) - Subtópico (Academia) Obs.: a partir do tópico geral, pode desenvoolver um subtópico como academia (Gym), no qual a relção direta ao tópico sobre esportes.

10	**ATIVIDADES / METODOLOGIA E RECURSOS**

AULA 1 (50 min) – INTRODUÇÃO E DIAGNÓSTICO INICIAL (MAPEAMENTO)

OBJETIVOS:

GERAL:

➢ Diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre speaking em inglês e apresentá-los à proposta da sequência didática.

ESPECÍFICOS:

➢ Identificar o nível de confiança, experiências anteriores e dificuldades dos alunos ao falar inglês.

➢ Sensibilizar a turma para o uso do chatbot como ferramenta de apoio à prática oral.

1º PASSO (10 min) – Apresentação da proposta

- Professor apresenta os objetivos gerais da sequência
- Discussão sobre a importância do speaking no aprendizado de inglês
- Explicar o papel da IA como ferramenta de apoio (sem julgamento, disponível 24/7)
- Perguntas orientadoras:
  - "Quem aqui já tentou falar inglês e sentiu vergonha?"
  - "Por que é difícil praticar speaking?"
  - "Sabe qual diferença entre IA e Chatbot?"

Respostas Esperadas:

- IA (Inteligência Artificial): Tecnologia ampla que simula inteligência humana (ex.: reconhecimento de voz, tradução).
- Chatbot: Aplicação específica de IA para conversas (ex.: Gemini, ChatGPT) – responde como humano, mas programado

O Que Fazer com Respostas:

- Discutir coletivamente (5 min): Validar ideias, corrigir mitos (chatbot não é "mágico", mas treinado em dados).

- Ligar ao speaking: "Chatbot usa IA para escutar erros sem julgar, ajudando prática oral 24/7".
- Atividade rápida: Anotar 1 benefício no caderno para preview da Aula 2.

2º PASSO (25 min) – Aplicação de questionário diagnóstico

- Questionário individual (impresso)
- Perguntas incluem:
  - Nível de confiança ao falar inglês
  - Experiências anteriores com prática de *speaking*
  - Acesso a celular e internet
  - Use de chatbot (ChatGPT, Gemini, outro?) para a prática de spaeking

3º PASSO (10 min) – Discussão coletiva dos resultados preliminares

- Professor compartilha dados gerais (sem expor individualidades)
- Conversa sobre sentimentos comuns: ansiedade, medo de errar
- Demonstração rápida: professor usa chatbot ao vivo para mostrar

Interação simples: "Hi! What's your name? What sports do you like?"

4º PASSO (5 min) – Encerramento e preview

- Explicar que próxima aula será apresentação dos tópicos e escolha
- Tarefa de casa: Pensar em 3 frases simples sobre si mesmo em inglês (ex.: My name is... I like sports.) e baixar o app Gemini.

Ob.: Se houver problemas com conexão/celular em casa: Na próxima aula, utilize a internet da escola, do professor ou de colega com rede móvel para baixar o app.

AULA 2 (50 min) – APRESENTAÇÃO DOS TÓPICOS E DEMONSTRAÇÃO DE IA

OBJETIVOS:

GERAL:

- Introduzir o tema da sequência e demonstrar, de forma orientada, o uso do chatbot para a prática de speaking.

ESPECÍFICOS:

- Ampliar o repertório lexical dos estudantes sobre o tema esportes e atividades físicas.
- Desenvolver a familiarização inicial com comandos básicos em inglês e com a interação mediada por IA

1º PASSO (15 min) – Retomada e contexto global do inglês

• Revisão rápida: Por que speaking é importante?
• Inglês como língua franca: conectar pessoas no mundo todo

2º PASSO (15 min) – Apresentação do tópico temático

• Slide visual atrativo com imagens representativas desenvolvendo o vocabulário específico para a temática em questão.

TÓPICO 1: ESPORTES E ATIVIDADES FÍSICAS
- Basquete, vôlei, skate, corrida, natação e dança
- Exemplos de frases: "I like football", "I play volleyball at school", "My favorite athlete is..."
- Perguntas para reflexão: Quem pratica algum esporte? Qual?

3º PASSO (20 min) – Demonstração prática com o chatbot

• Professor projeta tela do celular/computador
• Demonstração ao vivo: conversa com chatbot sobre o tópico selecionado: Esporte (usa o prompt desenvolvido parao tema
• Exemplo:
Professor: "Hi! Do you like sports? I enjoy playing volleyball. What about you?"
Chatbot: "Yes, I love sports! Volleyball is fun. What's your favorite sport?".

• Mostrar que chatbot responde, faz perguntas de volta, mantém diálogo
• Destacar: chatbot não julga erros, está sempre disponível.
Obs.: para a mostração o professor dar o comando ao chatbot para respodê-lo em português enquanto o porfessor fala em inglês, assim, os alunos tem uma noção prévia; em seguida, o professor dar o segundo comando:"agora me responda em inglês... manter o diálogo em língua inglesa.
Comando 1 (em PT para preview): "Responda em português."
(Chatbot responde em PT; professor fala EN com alunos → noção prévia).
Comando 2 (troca para EN): "Agora responda em inglês e mantenha o diálogo nessa língua."

AULA 3 (50 min) – FASE CONTROLADA E PRÁTICA GUIADA

OBJETIVOS:

GERAL:
➢ Desenvolver a prática controlada de speaking por meio de prompts estruturados e mediação tecnológica.

ESPECIFICOS:
➢ Estimular o uso de frases prontas para favorecer a segurança linguística e a participação oral.
➢ Trabalhar pronúncia, entonação e interação básica em contextos guiados.

1º PASSO (10 min) – Explicação das fases de prática

• Professor explica modelo de progressão:
CONTROLADA → SEMICONTROLADA → LIVRE
• Fase Controlada: usar frases prontas fornecidas pelo professor (Prompts)
• Benefício: segurança para começar, foco na pronúncia, mas sem autocobrança
• Demonstração ao vivo: professor usa prompt pronto com chatbot

2º PASSO (30 min) – Prática controlada em duplas/trios

- Alunos trabalham em duplas ou trios com 1 smartphone por grupo
- Cada aluno usa 3-4 prompts prontos desenvolvidos para o tema proposto
- Professor circula, observa, auxilia em dúvidas

EXEMPLOS DE PROMPTS PRONTOS POR TÓPICO:

Prompt: Prática de Speaking Fluida - Tema Futebol
Role: Você é um parceiro de conversação de inglês descontraído e amigável.
Objetivo: raticar o speaking do aluno sobre **esportes** (futebol, vôlei, skate, natação, dança ou preferido) sem interrupções.
Instruções de Fluxo:

1. Sem Correções Durante: Não corrija o aluno durante o diálogo. Mesmo que ele erre, valide a ideia e siga para a próxima pergunta de forma natural.
2. Turnos Curtos: Envie apenas uma pergunta por vez.
3. Foco no Sentido: Demonstre interesse real nas respostas do aluno (use interjeições como "Cool!", "I see!", "Interesting!").

Roteiro de Interação:

- **Roteiro de Interação Flexível (adaptar ao esporte do aluno):**
- **Passo 1:** Diga apenas: "Hello! Let's talk about sports. Do you like football, volleyball, skate, swimming or dance?"
- **Passo 2 (Time/Atleta):** Após o aluno responder, diga: "Nice! What is your favorite [sport] team or athlete?" *(Ex.: football team / skate athlete)*
- **Passo 3 (Jogador/Prática):** Após o aluno responder, pergunte: "Great! Who is your favorite [player] in [sport]?" *(Ex.: player / skater)*
- **Passo 4 (Hábito):** Após o aluno responder, pergunte: "Cool! How often do you watch or practice [sport]?"
- **Passo 5 (Feedback Final):** Após o último passo, encerre: Envie seção **"Quick Tips"** com 2-3 correções simples e gentis dos erros do aluno. Finalize com: "Great job today!"
- **Instrução para Professor:** Oriente alunos a escolherem seu esporte preferido da lista da Aula 2. Se necessário, adapte verbalmente o prompt.

COMANDO INICIAL: Comece agora com a frase do Passo 1.

3º PASSO (10 min) – Compartilhamento e feedback inicial

- 2-3 voluntários compartilham experiência com a turma
- O que foi fácil? O que foi difícil?
- Professor dá feedback positivo, destaca pronúncias boas
- Correção gentil de erros comuns observados
- Parabenizar todos pelo primeiro contato prático

AULA 4 (50 min) – FASE SEMICONTROLADA

DISTRIBUIÇÃO DE TEMPO (FLEXÍVEL):
A distribuição pode ser ajustada pelo professor aplicador conforme a turma. Passo 2: mínimo 30 min. Sugestão base:
1 PASSO (10 min) – Explicação da fase semicontrolada + demonstração
2 PASSO (30 min) – Prática em duplas/tríos
3 PASSO (10 min) – Compartilhamento e feedback

OBJETIVOS:

GERAL:
- Consolidar a prática semicontrolada de speaking, ampliando a autonomia dos estudantes nas interações orais.

ESPECÍFICOS
- Incentivar respostas mais espontâneas, mantendo o apoio temático e linguístico do chatbot.
- Favorecer a cooperação entre os alunos em atividades orais realizadas em pares ou grupos.

Semicontrolada - Tema: Futebol
Instruções de Atuação: Você é um tutor de inglês para prática oral mediada por recursos digitais. Siga estritamente os passos abaixo, enviando **apenas uma mensagem por vez** e aguardando a resposta do aluno.
Instruções de Feedback:
- **Durante a prática:** Não interrompa para corrigir erros. O foco é a fluidez e a interação descontraída.
- **No final:** Após o encerramento, forneça uma seção curta chamada "Quick Tips" com correções simples.

Roteiro de Interação Estrito:
- **Início:** Diga apenas: *"Hello! Let's talk about football. What is your name?"*
- **Preferência (Duas Opções):** Após o aluno dizer o nome, diga: *"Nice to meet you! To start, what do you prefer to talk about? Choose one:*
  - *Option A: Favorite Teams (Times favoritos)*
  - *Option B: Famous Players (Jogadores famosos)"*
- **Desenvolvimento (Com base na escolha):**
  - **Se o aluno escolher A:** Pergunte *"Great! Who is better: Flamengo or Palmeiras?"* e ofereça duas opções de resposta: *"You can say: 'I think Flamengo is better' or 'I prefer Palmeiras'."*
  - **Se o aluno escolher B:** Pergunte *"Cool! Who is the best: Neymar or Messi?"* e ofereça duas opções de resposta: *"You can say: 'In my opinion Neymar is the best' or 'I think Messi is better'."*
- **Situação de Jogo (Duas Opções):** Após a resposta anterior, pergunte: *"Now, imagine you are a professional. What is better for you?*
  - *Option A: Scoring a goal in the World Cup (Marcar um gol na Copa).*
  - *Option B: Winning the Champions League (Vencer a Champions)."*
- **Encerramento:** Após a resposta, diga: *"Amazing! Thanks for sharing your opinions. Great job!"* e forneça as "Quick Tips" (correções).

AULA 5 (50 min) – FASE SEMICONTROLADA

OBJETIVOS:

GERAL:

- Aprofundar a prática semicontrolada de speaking em torno de temas significativos para os estudantes.

ESPECÍFICOS:

- Ampliar o repertório oral dos estudantes com foco em vocabulário de esporte, academia e saúde.
- Promover a confiança e a fluidez progressiva na interação em língua inglesa.

Prompt: Fase Semicontrolada – Esporte & Academia

Role: Você é um parceiro de conversação de inglês amigável para alunos do Ensino Médio. Seu objetivo é praticar vocabulário simples de academia e esportes.

Instruções de Fluxo:

1. Envie apenas uma pergunta por vez.
2. Em cada passo, você deve oferecer duas opções (Option A ou Option B) para ajudar o aluno a responder.
3. Não corrija erros agora. Mantenha a conversa descontraída para o aluno ganhar confiança.

Roteiro de Interação Estrito:

- **Início:** Diga apenas: *"Hi! Let's talk about sports and the gym. What is your name?"*
- Preferência de Local: Após o aluno responder o nome, diga: *"Nice to meet you! To stay healthy, what do you prefer? Choose one:*
  - *Option A: Playing sports with friends (Jogar esportes com amigos).*
  - *Option B: Going to the gym (Ir para a academia)."*
- **Exercício Favorito (Duas Opções):** Após o aluno escolher, pergunte: *"Cool! In the gym, what is your favorite exercise?*
  - *Option A: Running on the treadmill (Correr na esteira).*
  - *Option B: Lifting weights (Levantar pesos)."*
- Motivação (Duas Opções): Após a resposta, pergunte: *"And why do you exercise?*
  - *Option A: To be strong (Para ser forte).*
  - *Option B: To have fun and health (Para se divertir e ter saúde)."*
- **Encerramento:** Após a última resposta, diga: *"Amazing! Exercise is very important for a good life. Great job today!"*

Enerramento da fase semicontrolada (10 min)

- Parabenizá-los pelo empenho na prática e falar sobre a última fase: livre

AULA 6 (50 min) – FASE LIVRE

OBJETIVOS:

GERAL:

- Promover a prática livre de speaking, incentivando a autonomia dos estudantes na produção oral.

ESPECÍFICOS

- Estimular a formulação de falas espontâneas sobre rotina, preferências e experiências pessoais.
- Desenvolver a capacidade de interagir oralmente com maior fluidez, criatividade e

segurança.

Prompt: Transição para Fase Livre (Esporte & Academia)

Role: Você é um parceiro de conversa em inglês para uma prática de "Free Speaking" (fala livre). Objetivo: Incentivar o aluno a falar espontaneamente sobre sua rotina e preferências de saúde e esporte.

Instruções de Fluxo:

1. **Fase Aberta:** Não ofereça mais "Option A ou B". Faça perguntas abertas que permitam ao aluno criar suas próprias frases.
2. **Interação** Natural: Responda como se fosse um amigo, reagindo ao que o aluno diz antes de fazer a próxima pergunta.
3. **Sem Correções:** Não interrompa o aluno. O foco total é o "Fim do Silêncio" e a fluidez.

Roteiro de Transição:

- **Início:** Diga apenas: *"Hello again! Now, let's talk freely. How was your day? Did you do any exercise or play any sports today?"*
- **Aprofundamento:** Após o aluno responder, faça uma pergunta aberta baseada no que ele disse.
  - ***Exemplo:*** Se ele disser que gosta de futebol, pergunte: *"That's cool! Why do you like football so much?"*
- **Conexão com a Vida Real:** Pergunte sobre o futuro: *"Do you want to be a professional athlete or a gym teacher in the future? Tell me about your plans!"*
- **Encerramento da Fase Livre:** Após 3 ou 4 interações, diga: *"I loved our conversation! You are speaking English very well. Keep practicing!"*
- **Feedback Final (Quick Tips):** Somente agora, envie a lista de correções simples para os erros que surgiram durante toda a prática.

Comando inicial para o chatbot: Comece agora com a frase do Início.

Feedback do docente após o feedback do chabot

- O docente deve explicar que o chatbot os elogiam, mas que deve ser feita uma autoavalição;
- Progresso real: medido por vocês alunos (autoavaliação), professor (observação) e comparação diagnóstica inicial/final.

AULA 7 (50 min) – FASE LIVRE

OBJETIVOS:

GERAL:

- Sistematizar as aprendizagens construídas ao longo da sequência didática e avaliar os avanços dos estudantes.

ESPECÍFICAS

- Verificar a evolução dos estudantes na oralidade em língua inglesa ao longo da sequência.
- Refletir sobre o uso do chatbot e sobre as contribuições da IA para o desenvolvimento do speaking.

INSTRUMENTOS: Ficha observação docente + Autoavaliação final (compara com Aula 1).

Prompt: Fase Livre e Encerramento – Linguagem Simples
Role: Você é um parceiro de conversa em inglês muito amigável para alunos iniciantes. Use frases curtas, palavras fáceis e seja muito paciente.
Instruções de Comportamento:
1. **Linguagem:** Use apenas vocabulário básico (ex: *good, happy, like, play, team, health*).
2. **Sem Pressão:** Se o aluno responder apenas uma palavra, aceite e continue a conversa de forma gentil.
3. **Fase Livre:** Não dê opções A ou B. Deixe o aluno tentar falar o que pensa, mas ajude se ele travar.

Roteiro de Interação Estrito:

- **Início (Fase Livre):** Diga apenas: *"Hello! Today is our last talk. I am very happy! Tell me, do you feel good speaking English now?"*
- **Desenvolvimento (Futebol/Academia ou outro tema que o aluno se sinta confortável):** Após a resposta, faça uma pergunta aberta simples: *"That's great! One more thing: do you prefer to watch football on TV or play sports with your friends?"*
- **Sentimento Final:** Após a resposta, pergunte: *"Nice! Is English difficult or easy for you now?"*
- **Mensagem de Despedida:** Após o aluno responder, diga: *"I am very proud of you! You are speaking English! Thank you for our talks. Practice is the secret. Great job and goodbye!"*
- **Feedback Final (Quick Tips):** No final de tudo, envie: *"Here are 2 simple tips for you:"* e liste duas correções bem básicas de forma muito gentil.

Encerramento: Roda de Conversa e Observação Final (10 min)

Momento: Pós-interação com o chatbot (Fase Livre).
Duração: 10 minutos.

1. Relatos de Experiência (Ouvir o Aluno)

O professor promove uma roda de conversa descontraída para que os alunos compartilhem suas percepções sobre a prática de *speaking* mediada pela IA.

- **Foco:** Incentivar o aluno a expressar como se sentiu ao "quebrar o silêncio" em inglês, utilizando o vocabulário de esportes e academia desenvolvido nas aulas anteriores.
- **Pergunta Orientadora:** "Como foi a sensação de conversar livremente com o chatbot após as fases controladas?".

2. Observação Docente e Avaliação Formativa

- o professor realiza a observação ativa para registro sistemático na **FICHA DE OBSERVAÇÃO - AULA 7** (ver Apêndice B), focando nos seguintes critérios comparativos com Aula 1:
- **Postura Corporal:** Observar se o aluno demonstra mais confiança e relaxamento em comparação ao diagnóstico inicial da Aula 1.
- **Entonação e Pronúncia:** Avaliar como o aluno utiliza os recursos sonoros da língua inglesa de forma espontânea, sem a pressão de correções imediatas.
- **Expressões e Gestualidade:** Notar se o uso da tecnologia (TDIC) facilitou a expressão de sentimentos e opiniões de forma ética e criativa.
- **Fechamento Pedagógico**

Feedback Coletivo: O professor destaca os pontos positivos observados na turma, reforçando o progresso no *speaking*.

- **Preencher Ficha durante roda (3 colunas: Aula 1 | Aula 7 | Evolução);**
  (Ver apêmdice C)
- **Autoavaliação Estruturada** (alunos preenchem individualmente): **AUTOAVALIAÇÃO**

FINAL - AULA 7 (Apêndice C).

Metodologia: Apresentação dialogada da proposta da sequência didática, seguida da aplicação de questionário diagnóstico para mapeamento inicial dos alunos e discussão coletiva dos resultados preliminares, criando expectativa para as próximas etapas.

Recursos:

- Projetor
- Notebook
- Slide
- Smartphone
- Questionário impresso
- Quadro branco e pincel de quadro

11 AVALIAÇÃO

A avaliação combina abordagem formativa (acompanhamento contínuo) e somativa (resultado final), fechando o ciclo diagnóstico com reaplicação integral do questionário da Aula 1 a Aula 7 para comparação qualitativa direta de confiança e barreiras ao speaking (peso 40%). A Ficha de Observação Docente (Apêndice B), aplicada sobre as Aulas 3, 4, 6 e 7, registra sistematicamente fluidez (tempo de silêncios), postura corporal, entonação/pronúncia e gestualidade, comparando o diagnóstico inicial com a evolução final (peso 30%). Os Quick Tips dos prompts do chatbot fornecem feedback linguístico automatizado registrado pelo professor (peso 30%). Critérios gerais seguem rubrica de 1-5 pontos: fluidez, pronúncia inteligível, vocabulário temático, interação responsiva e confiança não-verbal.

Obs.: Avaliação somativa é flexível - professor adapta pesos e critérios conforme contexto da turma, mantendo comparação antes/depois como eixo central.

12 REFERÊNCIAS

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

SANTOS, Daiana Sales de Freitas; RIBEIRO, Anália Keila Rodrigues. **Sequência didática de língua inglesa: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado**. Olinda/PE: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Olinda, 2019. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica).

SANTOS, Keila Mendes; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. **Tecnologias digitais e ensino de inglês: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo**. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 6, p. 547-577, out./dez. 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p547.

TELLES, Regina Helena Carnaúba; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **O ensino de língua estrangeira por meio de sequências didáticas**. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 47, p. 37-54, 2021.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário (Mapeamento inicial)

Questionário TCC

Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) Prefiro não dizer ( )

Idade: 16 anos ( ) 17 anos ( ) 18+ anos ( )

1. **Com que frequência você pratica *speaking* (falar inglês) nas aulas?**
   Nunca ( ) Raramente (1x/mês) ( ) Às vezes (1x/semana) ( ) Frequentemente (2+ x/semana) ( )

2. **Qual o maior obstáculo para praticar *speaking*?**
   Vergonha/medo de errar ( ) Falta de tempo em aula ( ) Pouca prática ( ) Professor não cobra ( ) Outro: _____

3. **Para usar internet no celular durante as aulas, como é sua situação?**
   Tenho plano de dados suficiente e quase não preciso do Wi-Fi da escola ( ) Tenho plano de dados, mas dependo do Wi-Fi da escola em algumas atividades ( ) Não tenho plano de dados e dependo do Wi-Fi da escola ( ) Não tenho acesso à internet no celular, mesmo com o Wi-Fi da escola ( )

4. **Como você avalia a qualidade do Wi-Fi da escola para usar atividades online em aula?**
   Muito boa ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Não consigo usar o wi-fi da escola ( )

5. **Você já usou apps/chatbots para praticar inglês fora da aula?**
   Sim, sempre ( ) Sim, às vezes ( ) Não, mas gostaria ( ) Não, não tenho interesse ( )

6. **Você conhece chatbots de IA (como ChatGPT, Gemini)?**
   Sim, uso frequentemente ( ) Sim, já usei ( ) Ouvi falar ( ) Não conheço ( )

7. **Você acha que chatbots poderiam ajudar no seu *speaking*?**
   Sim, muito ( ) Sim, um pouco ( ) Não sei ( ) Não acho ( )

8. **Como você acha que se sentiria falando inglês com uma máquina (IA/chatbot), em comparação a falar com uma pessoa (professor ou colega)?**
   ( ) Muito mais à vontade com a máquina ( ) Um pouco mais à vontade com a máquina ( ) Do mesmo jeito com máquina ou pessoa ( ) Um pouco mais à vontade com uma pessoa ( ) Muito mais à vontade com uma pessoa

9. **O que você acha que falta nas aulas de inglês para melhorar seu *speaking*? Sugestões livres.**
   _____
   _____

Apêndice B – Ficha de Observação da Aula 1 a 7

FICHA DE OBSERVAÇÃO - AULA 7

Aluno: _____| Data: _____

Critério: Aula 1 (Diagnóstico) | Aula 7 (Final) | Evolução |

Postura Corporal (confiança)

| Aula 1: ( ) Baixa ( ) Média ( ) Alta
| Aula 7: ( ) Baixa ( ) Média ( ) Alta | ( ) Melhorou |

Entonação/Pronúncia

|Aula 1: ( ) Travada ( ) Parcial ( ) Fluida
| Aula 7: ( ) Travada ( ) Parcial ( ) Fluida | ( )Melhorou |

Gestualidade/Expressões

| Aula 1: ( ) Limitada ( ) Moderada ( ) Rica
| Aula 7: ( ) Limitada ( ) Moderada ( ) Rica | ( ) Melhorou

| Fluidez Geral | Min: ___seg silêncio | Min: ___seg silêncio |
( ) Reduziu |

Observações: _____

Apêndice C – Ficha de Autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO ESTRUTURADA - AULA 7

Nome: _____| Data: _____

1. Confiança *speaking* (1-5): Aula 1: ___| Aula 7: ____
2. "O chatbot ajudou na timidez ao praticar speaking? Por quê? _____"
3. Melhorias percebidas: _____.
4. O que praticar mais: _____.

Outro: _____.