ISSN: 2358-8829

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA EM UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Matheus Alexandre Nazário da Silva [1]
Ieda Cecília de Lima Fontes [2]

INTRODUÇÃO

Entre as habilidades trabalhadas nas aulas de Língua Inglesa da escola pública brasileira, a oralidade costuma ser a que encontra mais obstáculos para se desenvolver. A carga horária reduzida, as turmas numerosas e a predominância histórica de atividades de leitura e de gramática limitam as oportunidades reais de fala. A esses fatores soma-se uma barreira menos visível, mas decisiva: o receio de errar diante dos colegas, que leva muitos estudantes a permanecerem em silêncio mesmo quando compreendem o que é dito. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a oralidade como eixo do componente e propõe que o inglês seja tratado como língua franca, voltada ao uso e à interação em contextos diversos (BRASIL, 2018). Na prática cotidiana das escolas, porém, a distância entre essa orientação e o que acontece em sala ainda é considerável.

Ao mesmo tempo, as ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa passaram a fazer parte do cotidiano dos estudantes, que já as acessam pelo celular, muitas vezes sem qualquer mediação pedagógica. Diante disso, a escola é chamada a assumir o papel de orientar um uso crítico, ético e produtivo dessas tecnologias. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) defende que a adoção da IA generativa na educação seja centrada no ser humano, com o professor no papel de mediador e com atenção à proteção dos dados dos estudantes (UNESCO, 2023). Na Rede Estadual de Pernambuco, essa discussão ganhou centralidade com o tema do ano letivo de 2026, *Educação para a Cidadania Digital e Midiática: formando cidadãs e cidadãos críticos e responsáveis*, que orientou o planejamento das práticas pedagógicas da rede.

[1] Especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional UNINTER - PE, idiomasmatheus@gmail.com;
[2] Graduanda do Curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, iedafontes2019@yahoo.com.

É nesse cruzamento entre a necessidade de ampliar as oportunidades de fala e a presença crescente da IA na vida dos estudantes que se situa a experiência aqui relatada. Uma sala com dezenas de estudantes dificilmente permite que o professor ouça cada um com atenção e devolva um retorno individual sobre pronúncia e fluência. Ferramentas de conversação e de reconhecimento de voz podem, nesse cenário, oferecer ao estudante um espaço de ensaio individual, com retorno imediato e menor exposição, antes que ele fale diante da turma.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma sequência didática que integrou ferramentas de IA ao desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa com estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Pernambuco. A sequência foi conduzida pelo professor regente, com a participação de uma estagiária do curso de Letras, e articulou três recursos: o Gemini Live, utilizado para que os estudantes avaliassem o próprio nível de oralidade e de conversação; o aplicativo ELSA Speak e a plataforma flui.so, empregados como prática extraclasse de pronúncia e de fluência; e, como culminância, a apresentação oral de pôsteres em inglês, produzidos em grupos a partir do gênero propaganda.

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir da observação docente, dos registros da estagiária e dos relatos dos estudantes. Os resultados apontam maior engajamento dos discentes, que passaram a atuar como produtores da própria aprendizagem, e maior disposição para falar em inglês nas aulas, segundo os próprios estudantes. O texto está organizado em metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais, nas quais se apontam os limites da experiência e suas possibilidades de continuidade.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. O relato não busca medir estatisticamente o desenvolvimento da proficiência oral. Seu propósito é descrever e refletir sobre uma prática pedagógica situada, examinando os sentidos que ela produziu para os estudantes e para os docentes envolvidos.

A experiência ocorreu em uma escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, ao longo de doze semanas do ano letivo de 2026, durante as aulas regulares de Língua Inglesa. Participaram os 50 estudantes de uma turma do segundo ano

ISSN: 2358-8829

do Ensino Médio, sob a condução do professor regente e com a participação de uma estagiária do curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). A estagiária acompanhou as etapas da sequência, apoiou os estudantes em dúvidas de pronúncia e organizou as turmas no dia das apresentações.

Para as atividades com IA, os estudantes utilizaram os próprios celulares, conectados à internet do laboratório da escola. O uso dos aparelhos ocorreu exclusivamente com finalidade pedagógica e sob orientação docente, em conformidade com a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas, mas preserva sua utilização para fins pedagógicos (BRASIL, 2025). A sequência didática foi organizada em três etapas complementares, sintetizadas no Quadro 1, e acompanhada por um material de apoio próprio, o Speaking Lab, descrito adiante.

Quadro 1 – Etapas da sequência didática

Etapa	**Recurso**	**Objetivo pedagógico**	**Organização**
1. Diagnóstico	Gemini Live	Permitir que os estudantes experimentassem o idioma e avaliassem o próprio nível de oralidade e de conversação em inglês	Individual, em sala, com o celular conectado à rede do laboratório
2. Prática	ELSA Speak e flui.so	Aperfeiçoar pronúncia e fluência com retorno de voz e treino personalizado, a partir dos conteúdos trabalhados em sala	Individual, como prática extraclasse
3. Produção e apresentação	Pôsteres de propagandas	Mobilizar o que foi praticado em uma situação de comunicação presencial, diante de toda a turma	Em grupos, com mediação do docente e da estagiária

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Na primeira etapa, os estudantes conversaram em inglês com o Gemini Live, recurso de conversação por voz do assistente de IA do Google, e foram orientados a observar até onde conseguiam sustentar a interação, quais palavras faltavam e em que momentos precisavam recorrer ao português. Essa etapa teve função diagnóstica e formativa, pois o objetivo era tornar o próprio estudante consciente de seu ponto de partida, e não atribuir uma nota.

Na segunda etapa, a prática de pronúncia e de fluência foi proposta como atividade extraclasse. O ELSA Speak, aplicativo voltado ao treino de pronúncia em inglês, oferece retorno sobre a produção oral por meio de reconhecimento de voz. A plataforma flui.so,

adotada pelo docente e pela estagiária, permitiu organizar um treino personalizado com base nos conteúdos apresentados em sala. Desse modo, a prática individual fora da aula dialogava diretamente com o que era trabalhado coletivamente.

Na terceira etapa, os estudantes, organizados em grupos, produziram pôsteres de propagandas em inglês de estabelecimentos da própria cidade, como mercadinhos e lojas, e os apresentaram oralmente à turma. O gênero foi escolhido por exigir linguagem persuasiva, concisa e dirigida a um público, o que favorece a produção oral. A escolha de lugares conhecidos pelos estudantes aproximou a língua estrangeira do seu cotidiano, fazendo do inglês um meio de apresentar o próprio contexto local. A apresentação constituiu a culminância da sequência, pois exigiu que os estudantes mobilizassem, em uma situação de comunicação presencial, os conhecimentos desenvolvidos nas etapas anteriores.

Todo o percurso foi acompanhado pelo Speaking Lab, material de apoio elaborado para a experiência. O material reuniu orientações para as conversas com a IA, atividades de treinamento e direcionamentos para a elaboração e a apresentação dos pôsteres. Também trouxe critérios de oralidade, que orientaram a preparação e a avaliação das apresentações, e uma autoavaliação da segurança comunicativa, por meio da qual os estudantes refletiram sobre a própria confiança ao falar em inglês. Com isso, o uso das ferramentas não ficou disperso: cada etapa tinha propósito, instruções e critérios conhecidos pelos estudantes.

A análise fundamentou-se na observação docente ao longo das doze semanas, voltada à participação, ao engajamento, à autonomia e à segurança dos estudantes durante as atividades. Foi complementada pelos registros e percepções da estagiária, sobretudo no acompanhamento das apresentações, pelas autoavaliações do Speaking Lab e pelos relatos dos estudantes ao final do projeto. Os resultados foram tratados de maneira descritiva, sem mensuração quantitativa, e discutidos como possibilidades pedagógicas da IA no ensino de Língua Inglesa. As mudanças observadas não são atribuídas exclusivamente à tecnologia, uma vez que resultaram da articulação entre as ferramentas, o planejamento e a mediação docente. Por se tratar de relato de experiência docente, preservou-se o anonimato dos participantes: nenhum estudante é identificado por nome e não são utilizadas imagens.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A experiência fundamenta-se na abordagem comunicativa, que compreende a aprendizagem de línguas como desenvolvimento da capacidade de usar a língua para agir no mundo, e não apenas como domínio de regras gramaticais. Canale e Swain (1980) descrevem a competência comunicativa como um conjunto que articula as dimensões gramatical, sociolinguística e estratégica, esta última relacionada aos recursos que o falante mobiliza para manter a comunicação diante de lacunas. Richards (2006), ao discutir o ensino comunicativo de línguas na atualidade, destaca a importância de criar situações significativas de comunicação, nas quais os estudantes expressem ideias e construam sentidos. Para o autor, a aprendizagem deve ultrapassar a memorização de estruturas e articular o conhecimento linguístico ao uso em contextos reais. Richards e Rodgers (2014) acrescentam que, nessa abordagem, as atividades se organizam em torno de propósitos comunicativos reais, e o erro passa a ser compreendido como parte do processo. No contexto brasileiro, Almeida Filho (1993) defende um ensino que privilegie o sentido e a interação, em que o aprendiz se envolva com a língua em situações significativas.

Essa perspectiva ajuda a compreender por que a apresentação dos pôsteres foi definida como culminância da sequência. Ao apresentar uma propaganda para a turma, o estudante não repete frases descontextualizadas: precisa convencer um público, organizar ideias e lidar com os imprevistos da fala. A BNCC aponta na mesma direção ao propor que o eixo da oralidade envolva práticas de compreensão e de produção oral em situações de interação, com foco no uso da língua (BRASIL, 2018).

O segundo pilar teórico é a hipótese do filtro afetivo, proposta por Krashen (1982). Segundo o autor, fatores como ansiedade, baixa autoconfiança e pouca motivação funcionam como um filtro que dificulta o aproveitamento do insumo linguístico, mesmo quando ele é compreensível. Em turmas de escola pública, em que o medo da exposição diante dos colegas é frequente, esse filtro tende a se manifestar com força justamente nas atividades de fala. A hipótese que orientou a experiência foi a de que a interação com ferramentas de IA, por ocorrer de forma individual e sem a presença de uma plateia, poderia funcionar como um espaço de ensaio de menor risco. Nesse espaço, o estudante erra, repete e ajusta a própria fala antes de se expor ao grupo. Essa possibilidade, contudo, não decorre da ferramenta em si: depende da forma como a tecnologia é integrada ao processo pedagógico.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva sociocultural de Vigotski (2007), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado por instrumentos e signos e pela interação com sujeitos mais experientes. Na experiência relatada, as ferramentas de IA atuaram como instrumentos de mediação, enquanto o professor e a estagiária exerceram a mediação humana. Coube a eles orientar o uso dos aplicativos, ajudar na pronúncia e organizar as apresentações. A tecnologia, portanto, não substituiu a mediação docente; ampliou as oportunidades de prática que essa mediação pode alcançar.

O terceiro pilar diz respeito à relação entre tecnologias digitais, letramentos e protagonismo estudantil. Kenski (2012) argumenta que as tecnologias alteram as formas de acesso à informação e de interação, mas que seu potencial educativo depende da intencionalidade pedagógica com que são incorporadas. Rojo e Moura (2012), ao discutirem os multiletramentos, defendem que a escola trabalhe com a multiplicidade de linguagens e de mídias presentes na vida social, formando sujeitos capazes de produzir sentidos, e não apenas de consumi-los. Moran (2018), por sua vez, associa as metodologias ativas à participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, em percursos mais personalizados. A produção dos pôsteres e o uso orientado das ferramentas de IA aproximaram-se dessas perspectivas, pois os estudantes atuaram como produtores de textos multimodais e como gestores da própria prática.

Essa integração também exige uma perspectiva crítica e responsável. A BNCC inclui a cultura digital entre as competências gerais da Educação Básica e propõe que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018). Sob essa perspectiva, a IA pode atuar como recurso complementar ao ensino de Língua Inglesa, contribuindo para a preparação linguística e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, sem substituir o professor. Por fim, a incorporação da IA generativa ao ensino exige cuidados. A UNESCO (2023) recomenda que essas ferramentas sejam utilizadas com supervisão docente, com atenção à privacidade dos dados e à adequação etária, e que seu uso seja acompanhado de reflexão crítica sobre seus limites. Essa orientação conversa diretamente com o tema da rede estadual em 2026, voltado à cidadania digital e midiática. Usar a IA para aprender inglês, nessa perspectiva, também significa aprender a usá-la de forma consciente. É a articulação entre a abordagem comunicativa, a atenção aos fatores afetivos

e o uso crítico da tecnologia que fundamenta a proposta de integrar a prática oral ao letramento e à cidadania digital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência foi organizada em quatro categorias, construídas a partir das observações e dos relatos: o diagnóstico como tomada de consciência; a prática individual e a autonomia; a apresentação como uso real da língua; e o engajamento e a segurança ao falar.

O diagnóstico com o Gemini Live como tomada de consciência

A conversa com o Gemini Live foi, para muitos estudantes, a primeira experiência de sustentar uma interação oral em inglês sem o apoio imediato do professor ou dos colegas. O caráter diagnóstico da etapa deslocou o foco da nota para o autoconhecimento: os estudantes puderam perceber onde a conversa fluía e onde se interrompia, que vocabulário faltava e em que momentos voltavam ao português. Esse movimento aproxima-se da competência estratégica descrita por Canale e Swain (1980), pois o estudante passou a identificar as próprias lacunas e a buscar recursos para contorná-las.

Do ponto de vista afetivo, a interação com a ferramenta ocorreu sem plateia, o que reduziu a exposição. Em consonância com Krashen (1982), esse contexto de menor ansiedade favoreceu a tentativa. Estudantes que habitualmente não se arriscavam a falar em sala engajaram-se na conversa com a ferramenta, o que sugere que o filtro afetivo, nesse primeiro momento, foi atenuado pela ausência do julgamento dos colegas.

A prática extraclasse e a autonomia

O uso do ELSA Speak e da plataforma flui.so como prática extraclasse ampliou o tempo de exposição e de produção oral para além das aulas, que, sozinhas, não comportariam um treino individual para todos os estudantes. O retorno imediato sobre a pronúncia, oferecido por meio do reconhecimento de voz, permitiu que cada estudante repetisse e ajustasse a própria fala no seu ritmo. Esse tipo de retorno individualizado dificilmente seria viável em uma sala numerosa. É nesse sentido que se pode falar em democratização do acesso: estudantes da escola pública tiveram contato com recursos de prática oral personalizada que, em geral, estão associados a cursos de idiomas privados.

A articulação entre a plataforma flui.so e os conteúdos trabalhados em sala foi decisiva para que a prática extraclasse não se tornasse uma atividade paralela. Como o treino partia do que havia sido apresentado nas aulas, os estudantes chegavam às etapas

seguintes com um repertório já ensaiado. Esse aspecto confirma o argumento de Kenski (2012) de que o potencial das tecnologias depende da intencionalidade pedagógica: o valor das ferramentas esteve menos em seus recursos isolados e mais na forma como foram integradas ao planejamento.

A apresentação dos pôsteres como uso real da língua

A produção e a apresentação dos pôsteres de propagandas deram finalidade comunicativa a tudo o que havia sido praticado. Ao apresentar a propaganda de um mercadinho ou de uma loja da cidade, cada grupo precisava convencer a turma, o que exigia não apenas pronúncia inteligível, mas também organização das ideias e adequação ao gênero. Nesse momento, a língua deixou de ser objeto de treino e passou a ser instrumento de ação, como propõe a abordagem comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2014). O trabalho em grupos também distribuiu a responsabilidade pela fala, o que tornou a exposição menos solitária para os estudantes mais inseguros.

A participação da estagiária mostrou-se relevante nessa etapa. Ao organizar as turmas no dia das apresentações e ajudar os estudantes com as pronúncias necessárias, ela ampliou a mediação humana disponível no momento de maior exposição. Esse arranjo dialoga com a perspectiva de Vigotski (2007): o apoio de um interlocutor mais experiente, oferecido no momento em que o estudante dele necessita, permite que ele realize com ajuda aquilo que ainda não realizaria sozinho. A experiência também foi formativa para a estagiária, que vivenciou o planejamento e a condução de uma sequência didática com tecnologias digitais em uma escola pública.

Engajamento e segurança ao falar

Ao final do projeto, os estudantes relataram que se sentiram mais engajados e mais dispostos a participar e a tentar falar nas aulas de inglês. A autoavaliação da segurança comunicativa proposta no Speaking Lab favoreceu essa reflexão, pois levou os estudantes a observar a própria confiança ao falar, e não apenas o resultado da apresentação. Esse resultado é coerente com a hipótese que orientou a experiência: ao ensaiar individualmente com as ferramentas de IA antes de falar diante da turma, os estudantes chegaram ao momento de exposição com mais repertório e menos ansiedade. A observação docente ao longo das semanas acompanhou esse movimento, com maior participação oral nas aulas e mais disposição para arriscar respostas em inglês.

Os estudantes também assumiram papel ativo na própria aprendizagem. Eles diagnosticaram o próprio nível, praticaram fora da sala no seu ritmo e produziram um

texto multimodal para um público real. Esse percurso aproxima-se do que Moran (2018) descreve como aprendizagem ativa e do que Rojo e Moura (2012) entendem como formação de produtores, e não apenas de consumidores, de linguagens. Ao mesmo tempo, o uso orientado da IA, com finalidade definida e sob supervisão, contribuiu para o objetivo de cidadania digital proposto pela rede estadual, em sintonia com as recomendações da UNESCO (2023).

É necessário, contudo, reconhecer os limites desses resultados. A experiência não contou com instrumento padronizado de medição da proficiência no início e no fim do percurso; assim, as conclusões sobre o desenvolvimento da oralidade apoiam-se na observação e nos relatos dos estudantes, e não em uma comparação sistemática. Além disso, a sequência dependeu dos celulares dos próprios estudantes e da conexão do laboratório, condição que precisa ser considerada por quem pretenda replicá-la, especialmente em escolas com infraestrutura mais restrita. Por fim, a qualidade do retorno das ferramentas de reconhecimento de voz não é uniforme, o que reforça a necessidade da mediação docente para interpretar e complementar esse retorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho relatou uma sequência didática que integrou ferramentas de IA ao desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa com estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. A combinação entre o diagnóstico com o Gemini Live, a prática extraclasse com o ELSA Speak e a plataforma flui.so e a apresentação oral de pôsteres de propagandas permitiu que os estudantes ensaiassem individualmente, com retorno imediato e menor exposição, antes de usarem a língua diante da turma.

A experiência indica que a IA pode atuar como redutora do filtro afetivo e como ampliadora das oportunidades de prática oral, desde que integrada a um planejamento com intencionalidade pedagógica e acompanhada de mediação humana. O papel do professor e da estagiária foi central: as ferramentas ofereceram o espaço de ensaio, mas foram os docentes que deram sentido à prática, conectando-a aos conteúdos e à finalidade comunicativa das apresentações. Os relatos dos estudantes, que afirmaram sentir-se mais engajados e mais dispostos a falar, sugerem que esse caminho contribui para enfrentar uma das barreiras mais persistentes do ensino de inglês na escola pública: o silêncio motivado pelo medo de errar.

Como desdobramentos, sugere-se que experiências semelhantes incorporem instrumentos de avaliação da produção oral aplicados no início e no fim do percurso, como rubricas baseadas em descritores de proficiência, para que o desenvolvimento da oralidade possa ser acompanhado de forma mais sistemática. Também se recomenda ampliar a reflexão com os estudantes sobre os limites e os riscos da IA, fortalecendo a dimensão crítica da cidadania digital. Espera-se que este relato contribua com professores da rede pública que buscam caminhos possíveis para integrar a tecnologia ao ensino de línguas sem perder de vista o protagonismo do estudante e o papel insubstituível da mediação docente.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Inteligência Artificial; Oralidade; Rede Estadual de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

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

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2025.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.