

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRIATIVIDADE E
INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR

FRANCINE NASCIMENTO SILVA



BELÉM - PA
2026

Francine Nascimento Silva

**O PROCESSO DO *DESIGN THINKING* PARA O
PLANEJAMENTO DE TAREFAS CRIATIVAS DE
PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: INOVAMES.

Orientador: Dr. Marcus de Souza Araújo

BELÉM-PARÁ

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Francine Nascimento.

O processo do Design Thinking para o planejamento de tarefas criativas de produção oral em língua inglesa / Francine Nascimento Silva. — 2026.

180 f. : il. color. + 1 mapa pedagógico (113 f. : il. color.)

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias
de Ensino Superior, Belém, 2026.

Acompanhado do mapa pedagógico: "Speaking Tasks by Design: mapa pedagógico para o planejamento de tarefas criativas de produção oral em inglês".

1. Ensino de língua inglesa. 2. Produção oral. 3. Práticas pedagógicas criativas. 4. Design Thinking. 5. Mapa pedagógico.. I. Título. II. Título: Speaking Tasks by Design.

CDD 371.102

Francine Nascimento Silva

O PROCESSO DO *DESIGN THINKING* PARA O PLANEJAMENTO DE TAREFAS CRIATIVAS DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: INOVAMES.

Orientador: Dr. Marcus de Souza Araújo

RESULTADO: (x) Aprovado () Reprovado

DATA: 02 /06 /2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS DE SOUZA ARAUJO**
Data: 13/07/2026 10:09:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo [orientador – PPGCIMES/UFGA]

Documento assinado digitalmente
 **WALKYRIA ALYDIA GRAHL PASSOS MAGNO ESII**
Data: 13/07/2026 10:18:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

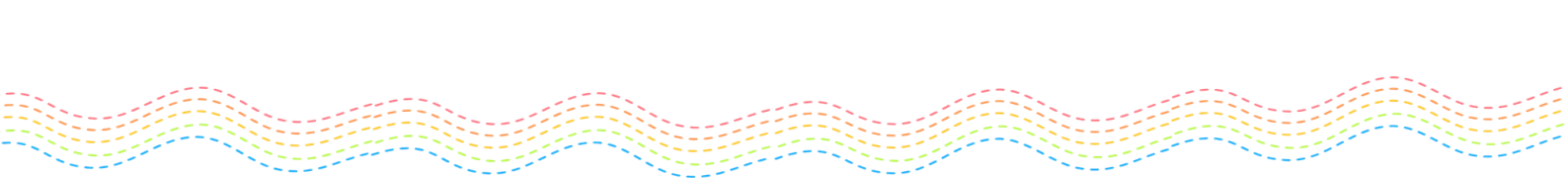
Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva [examinadora externa – PPGL/UFGA]

Documento assinado digitalmente
 **NETILIA SILVA DOS ANJOS SEIXAS**
Data: 13/07/2026 23:55:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Netília Silva dos Anjos Seixas [examinadora interna – PPGCIMES/UFGA]

BELÉM-PARÁ
2026

Em memória de **Maria Gomes de Araújo**,
minha madrinha e segunda mãe, que partiu
para florescer os jardins da morada eterna e
deixou em mim o seu exemplo de amor e
carinho. Saudades eternas.



AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos e sempre iluminar meu caminho.

Aos meus pais, Francilene Silva e José Deusimar Silva, por serem meu porto seguro e meus maiores incentivadores em toda a minha caminhada acadêmica e profissional. Não tenho palavras suficientes para agradecer tudo o que fazem por mim, desde a levar um lanche quando eu estava há muitas horas na frente do computador até a me dar palavras de incentivo quando eu estava me sentindo cansada e meio perdida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Araújo, por sua orientação paciente, suas palavras de conforto nos momentos de bloqueio de escrita e seu olhar detalhista para que eu redescobrisse a minha voz como pesquisadora.

Às professoras e aos professores do PPGCIMES, em especial, Profa. Dra. Fernanda Chocron, Profa. Dra. Marianne Eliasquevici e Profa. Dra. Danielle Costa, por suas aulas inspiradoras que contribuíram diretamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Muitas ideias e desdobramentos vieram depois de discussões e trabalhos feitos em sala.

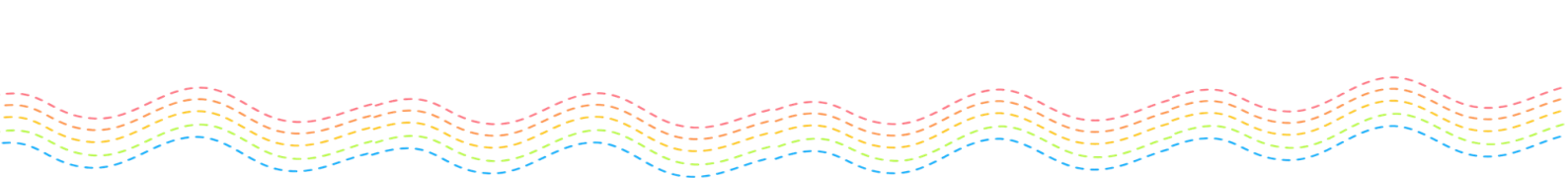
Aos colegas da Turma 2024, que foram essenciais para que a experiência de aprendizagem fosse ainda mais significativa. Nossas sessões de estudo para compartilhar entendimentos dos textos e nossas trocas durante discussões e trabalhos foram enriquecedoras. Aprendi um pouco com cada um.

Aos colegas Isabelle Malcher, João Vitor Moraes, Jorge Picanço, Sophia Oliveira e Thiago Gomes pelos nossos encontros para planejar aulas em conjunto. Esses momentos não apenas me ajudaram a organizar minha rotina para que eu conseguisse trabalhar e estudar ao mesmo tempo, como também me fizeram ver na colaboração um caminho para uma prática pedagógica de cocriação, na qual aprendemos uns com os outros e nos ajudamos constantemente a nos desenvolver como profissionais.

À Dayany Ribeiro, minha coordenadora pedagógica na época em que ingressei no Mestrado, por ter permitido uma flexibilidade em meus horários para que eu pudesse me dedicar às atividades da pós-graduação e pelo apoio para o meu crescimento profissional.

À banca examinadora por ter contribuído, desde a qualificação, para que esta pesquisa tomasse o melhor caminho possível. Da mesma forma, agradeço ao painel de especialistas por ter aceito participar da avaliação do produto educacional, contribuindo com sua *expertise* e olhar crítico, para que o produto atingisse a qualidade esperada de um Mestrado.

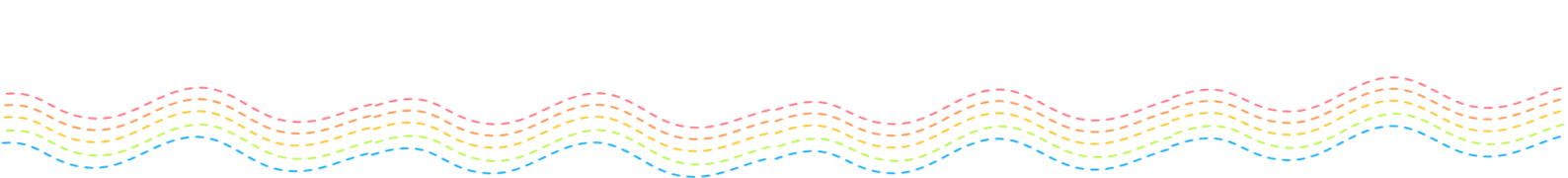
Ao PPGCIMES por ser mais do que um programa de pós-graduação, mas um espaço de constantes ressignificações e transformações e uma prova de que o ambiente acadêmico também pode ser acolhedor. Foi uma experiência de 2 anos muito gratificante, potente e valiosa. Não sou mais a mesma pessoa desde que entrei neste programa.



RESUMO

A expansão da língua inglesa como um meio de comunicação em diferentes contextos globalmente evidencia a importância de dominar esta língua para se ter acesso à informação e às oportunidades pessoais, acadêmicas e profissionais. Nesse cenário, a produção oral destaca-se como uma das habilidades mais valorizadas no processo de ensino-aprendizagem, pois é um indicador visível de aquisição da língua. Portanto, as práticas de ensino de produção oral não podem ser descontextualizadas e mecanizadas, mas sim intencionais, e devem promover experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa. Tais práticas devem permitir ao professor usar a criatividade para atender às necessidades dos aprendentes. Uma possibilidade de estruturar práticas pedagógicas voltadas para necessidades educacionais seria por meio da abordagem do *Design Thinking*. Isso posto, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um mapa pedagógico de planejamento, baseado no *Design Thinking*, para tarefas criativas e significativas de produção oral em língua inglesa. Para embasá-la, a fundamentação teórica constituiu-se de estudos sobre ensino de produção oral (Goh; Burns, 2012; Ur, 2024; Willis, 2012), criatividade (Csikszentmihalyi, 1997; Glaveanu, 2013, 2021), ensino criativo (Beghetto, 2017; Maley; Kiss, 2018; Mitjáns Martínez, 2014a, 2014b; Starko, 2022; Torre, 2010) e *Design Thinking* (Brown, 2010; Doorley *et. al.*, 2018). Ademais, trata-se de uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, dividida em cinco etapas com base no *Design Thinking*. A primeira fase consistiu em um levantamento bibliográfico e na aplicação de um questionário ao público em potencial do mapa pedagógico, para compreender suas necessidades. A segunda fase analisou os dados coletados anteriormente, articulando-os às teorias, e compreendeu o problema a ser resolvido pelo mapa. A terceira fase realizou um *brainstorming* para definir uma materialidade para o mapa pedagógico e escolheu o formato de um caderno espiral, o qual recebeu o nome de *Speaking Tasks by Design*. A quarta fase envolveu a organização e redação dos conteúdos e instruções do mapa. Por fim, a quinta fase conduziu um processo avaliativo com um painel de especialistas, guiado por critérios previamente estabelecidos. Como resultado, os especialistas avaliaram positivamente o mapa pedagógico, considerando sua adequação ao público-alvo, viabilidade de aplicação e pertinência em relação ao problema investigado. O mapa pedagógico *Speaking Tasks by Design* é estruturado em cinco fases de planejamento de tarefas criativas, cada uma contendo instruções e sugestões de recursos para orientar o professor. Ele também inclui textos de embasamento teórico, sugestões de leitura, orientações para uso adaptado e exemplos de tarefas. Como contribuições, destacam-se o fomento a práticas pedagógicas criativas no ensino de produção oral, o estímulo à reflexão a partir das necessidades dos aprendentes, o incentivo à autonomia docente e postura autoral e a promoção da inovação pedagógica. Conclui-se que a pesquisa articula teoria e tendências da educação contemporânea ao propor o ensino da produção oral permeado pela criatividade. Além disso, contribui para preencher possíveis lacunas na formação de professores de línguas ao oferecer um produto educacional aplicável, flexível e adaptável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas significativas, que se distanciam de abordagens transmissivas e mecanizadas.

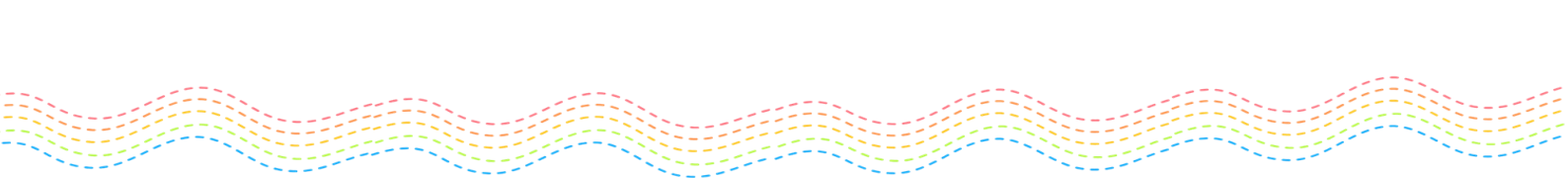
Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; produção oral; práticas pedagógicas criativas; *Design Thinking*; mapa pedagógico.



ABSTRACT

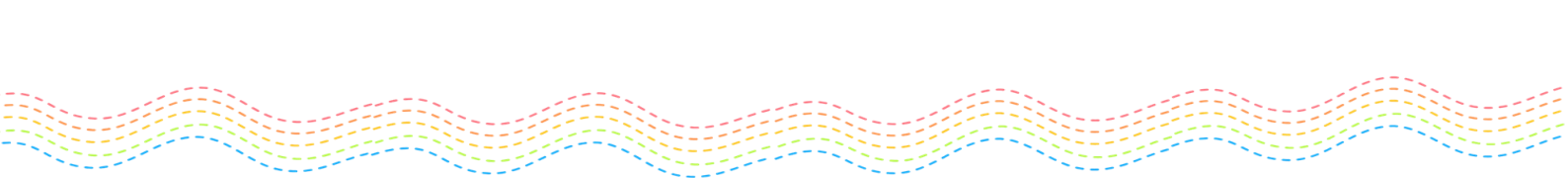
The global expansion of English as a means of communication in different contexts highlights the importance of mastering this language in order to gain access to information and to personal, academic, and professional opportunities. In this context, oral production stands out as one of the most valued skills in the teaching and learning process, since it is a visible evidence of language acquisition. Therefore, the teaching practices of oral production cannot be decontextualized and reduced to drills; rather, they must be intentional and promote meaningful experiences that benefit the development of communicative competence. Such practices must allow teachers to use creativity to meet learner's needs. A possible way to structure pedagogical practices tailored to educational needs would be through the Design Thinking approach. That being said, this research aimed at developing a pedagogical planning map, based on Design Thinking, for creative and meaningful tasks of oral production in English. To support it, the theoretical foundation constitutes of studies on teaching speaking (Goh; Burns, 2012; Ur, 2024; Willis, 2012), creativity (Csikszentmihalyi, 1997; Glaveanu, 2013, 2021), creative teaching (Beghetto, 2017; Maley; Kiss, 2018; Mitjás Martínez, 2014a, 2014b; Starko, 2022; Torre, 2010), and Design Thinking (Brown, 2010; Doorley *et. al.*, 2018). In addition, it is an applied research with a qualitative approach, divided into five stages based on Design Thinking. The first stage consisted of bibliographic research, and the application of a questionnaire to the potential target audience of the pedagogical map, in order to understand their needs. The second stage analyzed the previously collected data, articulating it to the theories, and identified the problem the map was intended to solve. The third stage involved a brainstorming to define the format of the pedagogical map, resulting in the choice of a spiral notebook, which was named *Speaking Tasks by Design*. The fourth stage involved organizing and writing the map's content and instructions. Finally, the fifth stage carried out an evaluation process with a panel of experts, guided by previously established criteria. As a result, the experts gave the pedagogical map a positive evaluation, considering its suitability to the target audience, viability of application, and pertinence to the problem under investigation. The *Speaking Tasks by Design* pedagogical map is organized into five phases of creative task planning, each one containing instructions and resource suggestions to guide the teacher. It also includes theoretical background texts, reading suggestions, orientations for adapted use, and examples of tasks. As contributions, it includes fostering creative pedagogical practices in speaking teaching, encouraging reflection based on learners' needs, nurturing teacher autonomy and authorship stance, and promoting pedagogical innovation. In conclusion, this research articulates theory and trends in contemporary education by proposing the teaching of oral production permeated by creativity. Furthermore, it contributes to address possible gaps in language teacher education by offering a practical, flexible, and adaptable educational product for the development of creative and meaningful pedagogical practices that move away from transmissive and rote memorization approaches.

Keywords: English language teaching; oral production; creative pedagogical practices; Design Thinking; pedagogical map.



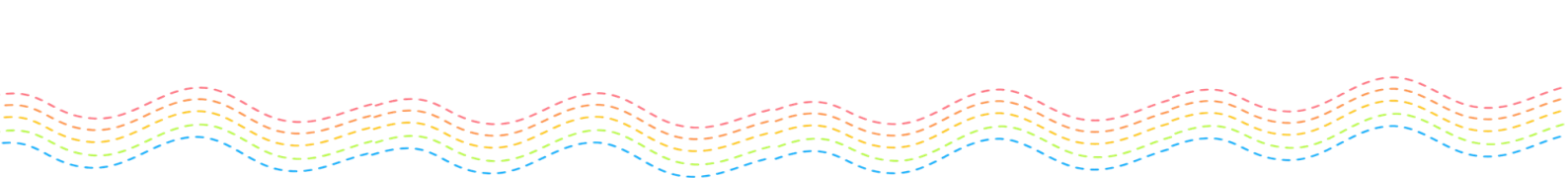
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O ciclo do ensino de produção oral	54
Figura 2 – Percurso metodológico da pesquisa	84
Gráfico 1 – Interesse em um produto educacional para apoiar o ensino de produção oral	94
Figura 3 – Persona 1 do público-alvo do PE	95
Figura 4 – Persona 2 do público-alvo do PE	95
Figura 5 – Formatação de uma página do PE	99
Figura 6 – Escolha de cores e ícones para as fases do mapa pedagógico	100
Figura 7 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Empatia no PE	107
Figura 8 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Definição no PE	108
Figura 9 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Ideação no PE	109
Figura 10 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Prototipação no PE ..	110
Figura 11 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Testagem no PE	111
Figura 12 – Cálculo da adequação de um produto educacional	141



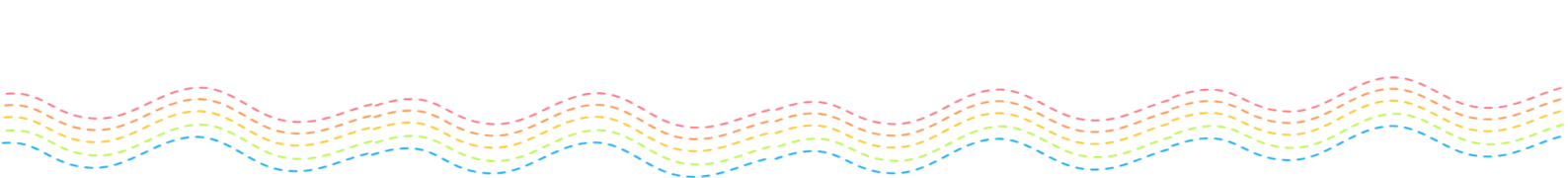
LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama histórico da produção oral na Aquisição de Segunda Língua	42
Quadro 2 – Fatores e recursos da produção oral	42
Quadro 3 – Componentes da competência comunicativa	46
Quadro 4 – Definições de criatividade	60
Quadro 5 – Formas de criatividade na prática pedagógica	68
Quadro 6 – Modelos de <i>Design Thinking</i> e suas etapas	78
Quadro 7 – Levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica da pesquisa	86
Quadro 8 – Questões para compreender o problema do PE	97
Quadro 9 – Critérios para a avaliação do PE	102
Quadro 10 – O perfil dos integrantes do painel de especialistas	116
Quadro 11 – Percepções sobre o critério de adequação, viabilidade e praticabilidade	120
Quadro 12 – Percepções sobre o critério de aspectos conceituais do PE	126
Quadro 13 – Percepções sobre o critério de aspectos didático-pedagógicos do PE	130
Quadro 14 – Percepções sobre o critério de aspectos comunicacionais do PE ...	132
Quadro 15 – Percepções sobre o critério de aspectos estético-funcionais do PE	135
Quadro 16 – Percepções sobre o critério de aspectos criativos e inovadores do PE	137
Quadro 17 – Comentários e sugestões gerais dos especialistas	139
Quadro 18 – Modificações no PE após avaliação	143
Quadro 19 – Mudanças de <i>redesign</i> no PE	145



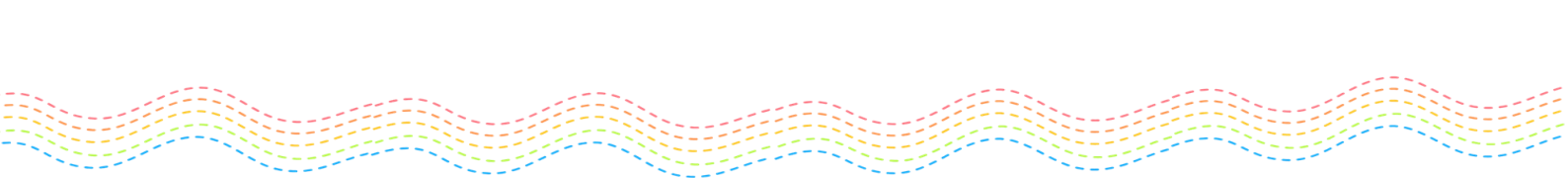
LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas do questionário sobre ensino de produção oral	90
Tabela 2 – Respostas do questionário sobre prática pedagógica criativa	92
Tabela 3 – Números de itens e pontos por critério no instrumento avaliativo	118
Tabela 4 – Parecer quantitativo e qualitativo dos especialistas sobre o PE	141



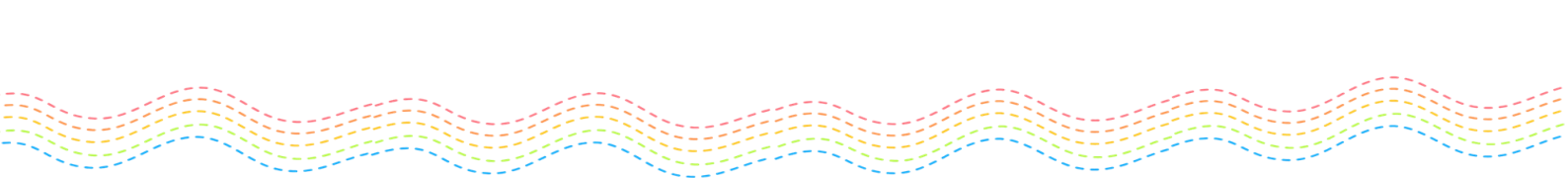
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
DT	<i>Design Thinking</i>
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas
ELBT	Ensino de Línguas Baseado em Tarefas
PE	Produto Educacional
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
UFPA	Universidade Federal do Pará



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Motivações	18
1.2 Justificativa e relevância	20
1.3 Organização da dissertação	22
 PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 24
2. A HABILIDADE DA PRODUÇÃO ORAL	25
2.1 Produção oral e aquisição de língua adicional: um breve histórico	27
2.2 Características da produção oral	33
2.3 Competências da produção oral	37
2.4 Ensino de produção oral	41
2.4.1 Abordagens de ensino de produção oral	41
2.4.2 A aula de produção oral	46
3. CRIATIVIDADE NO ENSINO	52
3.1 Dimensões da criatividade	53
3.1.1 Definições	53
3.1.2 Aspectos	56
3.2 Práticas pedagógicas criativas	61
3.3. <i>Design Thinking</i> como abordagem criativa de planejamento	68
 PARTE II – BASES METODOLÓGICAS E PRODUTO EDUCACIONAL	 76
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	77
4.1 Caracterização metodológica	77
4.2 Fases de desenvolvimento da pesquisa	79
4.2.1 Fase da Empatia	80
4.2.2 Fase da Definição	90
4.2.3 Fase da Ideação	91
4.2.4 Fase da Prototipação	93
4.2.5 Fase da Testagem	95
4.3 Contexto do produto educacional	97
4.4 Descrição do PE	98
5. AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	106



5.1 O processo de avaliação e validação no Mestrado Profissional de Ensino	106
5.2 O painel de especialistas como método de avaliação	108
5.3 Instrumento de avaliação aplicado ao processo de validação	111
5.4 Percepções do painel de especialistas sobre o PE	113
5.4.1 Adequação, viabilidade e praticabilidade	113
5.4.2 Aspectos conceituais	119
5.4.3 Aspectos didático-pedagógicos	124
5.4.4 Aspectos comunicacionais	125
5.4.5 Aspectos estético-funcionais	128
5.4.6 Aspectos criativos e inovadores	130
5.5 Parecer e sugestões gerais	133
5.6 Modificações no PE	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A	160
APÊNDICE B	170
APÊNDICE C	180

1. INTRODUÇÃO

A Educação é um campo que vive em constantes disputas e intensos conflitos, especialmente no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de professores e aprendentes. Por muito tempo, o professor foi considerado um profissional meramente responsável por transmitir informações, enquanto o aprendente era apenas um receptor e reproduzidor dessas informações. De acordo com Arroyo (2013), no Brasil, há manchas profundas até hoje advindas de um período marcado pelo desterro do fazer pedagógico e da função educadora da docência. Esse período não só controlou a prática docente, como tornou a práxis do professor banalizada e secundarizada, enquanto educador pensante e capaz de mudar sua realidade e seu contexto de ensino.

Por conta dessas marcas históricas que ainda insistem em circunscrever a prática pedagógica, muitos professores não se veem como detentores do poder da criatividade em suas aulas. Além de todos os problemas que os cercam em seu trabalho diário¹, os professores ainda precisam ensinar a memorização de conceitos para testes padronizados e, na ânsia de facilitar o seu ofício, optam pelo comodismo de práticas não reflexivas sobre o seu fazer pedagógico, o que se converte em resultados de aprendizagem não satisfatórios. Assim sendo, vemos, ainda hoje, práticas pouco significativas voltadas apenas à reprodução de conteúdo.

No entanto, os avanços tecnológicos do final do século XX trouxeram consigo uma forma diferente de produzir e compartilhar informações. Nesse cenário, refletiu-se o fato de que os aprendentes de hoje não se satisfazem mais com um modelo de ensino-aprendizagem transmissivo e receptivo. Portanto, é preciso que haja diversas mudanças nas dinâmicas desse processo e nas diferentes formas de se (re)pensar a práxis pedagógica do professor.

Para que haja a mudança da cultura educacional, Daros (2018, p.7) reconhece que é necessário haver inovação, pois essa “cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir

¹ Segundo uma pesquisa realizada pelo *British Council* (2015), em se tratando de professores de inglês, os maiores desafios que os cercam são a falta de recursos didáticos, a desvalorização da disciplina, o distanciamento da língua inglesa por aprendentes e professores, a dificuldade no planejamento de aulas e a insuficiência de carga horária.

adquirindo uma perspectiva mais elaborada”. Com a inovação, o professor passa a refletir sobre o que precisa mudar e estabelece as finalidades para essas mudanças.

Uma forma de inovar e adequar-se às demandas de um ensino-aprendizagem significativo é utilizar a criatividade no planejamento de aulas e tarefas interessantes, dinâmicas e envolventes. Nesse contexto, a criatividade desempenha papel fundamental para incentivar a autonomia e o pensamento crítico, tanto dos professores em sua práxis pedagógica quanto dos aprendentes na interação com a aprendizagem. Fisher (2004) acrescenta que a criatividade é promovida em um espaço desafiador, no qual as pessoas podem se conectar umas com as outras e as ideias são representadas de formas diversas e avaliadas criticamente. Sendo assim, planejar aulas com criatividade não é apenas um recurso didático, mas uma necessidade para tornar o ensino eficaz. O envolvimento dos aprendentes, a conexão com suas realidades e o estímulo à participação ativa são fatores essenciais para incentivar uma aprendizagem significativa e transformadora.

No âmbito do ensino de línguas adicionais, Richards (2013) declara que a criatividade se traduziria na mudança de comportamento do professor e do ambiente de aprendizagem. Esse autor garante que levar a criatividade para o centro da prática pedagógica significa usar uma gama de diferentes métodos, personalizar a aprendizagem para os interesses e as necessidades dos aprendentes, diferenciar as atividades, estimular o questionamento e o pensamento original, além de incentivar a colaboração e cooperação entre os aprendentes.

Richards (2013) também ressalta que a criatividade em sala de aula aparece na forma de desafios, atividades intrigantes e inesperadas que podem gerar curiosidade, momentos para instigar a imaginação e tarefas contextualizadas que encorajam a assumir riscos. Isso posto, quando a práxis pedagógica é orientada pela criatividade, ocorre um processo de desenvolvimento tanto para o docente, que aprimora e transforma sua abordagem de ensino, quanto para o aprendente, que passa a experienciar a aprendizagem de forma dinâmica, inovadora e influenciada ativamente por esse ambiente criativo.

Nesse sentido, a criatividade pode ser fomentada no ensino de língua inglesa para potencializar o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendentes, especialmente a produção oral, por ser uma das habilidades mais buscadas por quem almeja se comunicar nessa língua-alvo (Lazaraton, 2014; Thornbury, 2012; Ur, 2024). No ensino de produção oral, aspectos afetivos como ansiedade, insegurança para se

expressar e medo de cometer erros frequentemente atravessam a experiência de aprendizagem dos discentes. Por esse motivo, a construção de um ambiente pedagógico relacionado ao respeito e à confiança torna-se fundamental. Quando os aprendentes se sentem acolhidos e seguros para se expressar, ampliam suas oportunidades de participação e prática comunicativa, condição essencial para o desenvolvimento gradual da competência comunicativa na língua-alvo.

Para minimizar esses problemas emocionais e afetivos advindos da produção oral, uma prática pedagógica criativa poderia promover um ambiente acolhedor que respeita as diferenças e a aprendizagem dos aprendentes, valoriza o pensamento crítico por meio do diálogo e incentiva a criação pelo uso comunicativo da língua em contextos reais. Além disso, com uma prática pedagógica criativa, o professor pode elaborar tarefas em que os aprendentes sejam desafiados a usar a língua inglesa espontaneamente, com assuntos que dialoguem com suas vivências e experiências que sejam relevantes para suas vidas como cidadãos.

A fim de subsidiar uma prática pedagógica que dialogue com a criatividade e os interesses e as necessidades de aprendizagem dos aprendentes, os professores podem escolher uma abordagem criativa para a concepção de aulas e tarefas motivadoras e significativas. O *Design Thinking*, uma abordagem do *design* que visa compreender os problemas para propor soluções eficazes e adequadas aos contextos e às finalidades específicas às necessidades das pessoas (Brown, 2010), pode representar uma alternativa para o fomento de práticas de ensino inovadoras. Ele desenvolve a capacidade de os professores pensarem criativamente na resolução de problemas educacionais (Koh; Chai; Wong; Kong, 2015), permitindo que encontrem estratégias diretas, criativas e assertivas para ajudar os aprendentes a se tornarem falantes competentes na língua-alvo.

A partir do processo do *Design Thinking*, que possui cinco etapas – como será apresentado na fundamentação teórica desta dissertação –, o professor pode escolher um problema de aprendizagem que gostaria de resolver (por exemplo, uma habilidade ainda não desenvolvida pelo aluno), traçar objetivos e encontrar soluções criativas para saná-lo.

Considerando o uso de abordagens criativas para permear o ato de ensinar — como o *Design Thinking* — e a importância da criatividade para a mudança da prática pedagógica do professor, principalmente em gerar oportunidades para que os aprendentes interajam dialogicamente com os saberes no seu processo de

aprendizagem, esta pesquisa visa responder a seguinte questão-foco: **Como o processo do *Design Thinking* pode ser aplicado no planejamento de tarefas criativas e significativas para a produção oral em língua inglesa?**

Como objetivo geral, a pesquisa tem por finalidade desenvolver um mapa pedagógico de planejamento, baseado no *Design Thinking*, para tarefas criativas e significativas de produção oral em língua inglesa. Para alcançar esse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os princípios do *Design Thinking* e sua aplicabilidade no ensino de língua inglesa, com ênfase na produção oral;
- b) Identificar concepções de criatividade aplicadas ao ensino de língua inglesa;
- c) Validar o mapa pedagógico junto a um painel de especialistas; e
- d) Incentivar práticas pedagógicas criativas de professores de inglês por meio do uso do mapa pedagógico de tarefas criativas e significativas.

As inquietações para esta pesquisa vieram de experiências pessoais da pesquisadora, tanto como aprendente de língua inglesa quanto professora dessa língua-alvo. Dessas inquietações, surgiram as motivações e justificativas para o desenvolvimento da presente pesquisa e do produto educacional em tela, as quais serão abordadas nos subcapítulos a seguir.

1.1 Motivações

Moran (2018) postula que a aprendizagem deve ser como a que acontece na vida, a saber: flexível, aberta, não estanque, desafiadora, questionadora, indutiva e cheia de experimentações. Embora esses fatores sejam importantes para que as práticas do processo de ensino-aprendizagem sejam relevantes para os aprendentes e marquem suas vidas significativamente, não foi o que aconteceu com a pesquisadora desta dissertação enquanto aprendia a língua inglesa. Para contar as motivações para esta pesquisa, dou-me a liberdade de escrever este subcapítulo em primeira pessoa, a fim de atribuir um caráter mais pessoal às experiências que levaram ao desenvolvimento deste estudo.

Minha experiência como aprendente de inglês foi marcada por um ensino engessado e voltado para a reprodução de informações. Eu apenas fazia exercícios repetitivos de gramática e reproduzia frases e expressões em atividades descontextualizadas, tendo raras oportunidades de usar a língua em situações reais

de comunicação. Por mais que compreendesse as regras linguísticas e soubesse como elas aconteciam, eu tinha dificuldade em me comunicar oralmente. Desde então, entendi que conhecer uma língua não significa, automaticamente, saber usá-la para me comunicar. Além disso, durante essa trajetória de aprendente, poucas vezes vi a criatividade ser uma habilidade aliada ao processo de ensino-aprendizagem.

Quando ingressei no curso de graduação em Licenciatura Letras-Língua Inglesa, eu estava disposta a não ser uma professora transmissora de informações, pois queria poder propiciar uma experiência envolvente e interessante aos meus futuros aprendentes. Entretanto, percebi que, mesmo na graduação, encontrava tendências ainda tradicionais de ensinar, focadas muitas vezes na reprodução da teoria e em conceitos preestabelecidos. Ainda assim, os professores do curso buscavam promover a autonomia dos discentes, oferecendo-lhes espaço para desenvolver atividades e elaborar materiais didáticos de acordo com suas próprias abordagens pedagógicas e estilos de ensino. Era nesses pequenos e pontuais momentos que eu tentava, aos poucos, exercer meu pensamento criativo, mesmo que a criatividade não fosse abordada diretamente como uma habilidade importante que os professores em formação deveriam desenvolver, nem houvesse um estímulo explícito para que os discentes a explorassem. Eu mesma sequer sabia que minhas tentativas poderiam ser consideradas práticas criativas.

O desejo de ser uma professora reflexiva e que traz os aprendentes para o centro da aprendizagem esteve sempre comigo, mesmo depois da graduação. Assim que comecei minha carreira como professora, em 2016, ainda sem experiências e testando práticas intuitivamente, havia criatividade em momentos específicos das minhas aulas, como, por exemplo, na personalização de atividades com assuntos da realidade dos aprendentes, no uso de jogos para a prática espontânea da língua e na simulação de situações reais de comunicação na língua-alvo. No entanto, esses momentos ainda não eram suficientes; eu sentia que algo faltava e que precisava encontrar soluções mais adequadas e significativas tanto para mim como professora quanto para os aprendentes.

Foi quase no final do meu terceiro ano atuando como professora, em 2019, que eu tive uma experiência que viria a mudar a percepção da minha prática pedagógica. Comecei a trabalhar como professora de português língua estrangeira em uma escola de ensino regular nos Estados Unidos, na cidade de Hudson, Massachusetts, onde

fiquei até 2022. Nesse período, pude trabalhar não somente lecionando em sala de aula, mas também no alinhamento do currículo de línguas estrangeiras da escola.

Eu participava de reuniões mensais com a equipe de professores de línguas para conversarmos sobre diferentes aspectos da prática pedagógica, como planejamento, avaliação, gerenciamento de sala de aula, objetivos de aprendizagem e estratégias para aprimorar as habilidades linguísticas dos aprendentes. Com essa experiência, entendi quais aspectos da minha prática precisavam melhorar e passei a entender o planejamento como um recurso intencional e objetivo que poderia ser utilizado para a inovação e para uma práxis reflexiva e criativa do professor.

A partir dessa nova perspectiva, decidi investigar sobre o papel do planejamento na potencialização de aulas criativas. Eu levantei a hipótese de que um planejamento bem organizado e sistematizado para atender às necessidades e aos interesses dos aprendentes criativamente pode conduzir a um processo de ensino-aprendizagem relevante e significativo.

Em razão disso, minhas indagações surgem como uma forma de elaborar um produto educacional que possa auxiliar professores de inglês a planejar ações intencionais e reflexivas, estimulando práticas pedagógicas criativas com foco no desenvolvimento da produção oral dos aprendentes por meio de tarefas significativas.

1.2 Justificativa e relevância

Com o aparecimento de uma nova geração altamente conectada ao mundo tecnológico, com demandas cada vez mais urgentes e imediatistas nos campos pessoais e profissionais, é necessário criar novos sentidos para a sala de aula e práticas pedagógicas disruptivas. Assim, cria-se um espaço propício para a criatividade, inovação e autoria do professor (Arroyo, 2013). É nesse cenário que o professor passa a ter papel inovador na criação de uma prática pedagógica criativa, levando em consideração identidades, valores, culturas, interesses e necessidades dos aprendentes.

Refletindo sobre a relevância da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos a importância de que os professores sejam encorajados, tanto em sua formação inicial quanto continuada, a estimular o pensamento criativo para criar aulas e tarefas centradas na aprendizagem do aprendiz. Por consequência, esse estímulo pode levar os professores a

desvinculem-se das práticas tradicionais mecânicas, que os reduzem a meros reprodutores de conteúdo.

Xerri e Vassallo (2016) destacam que os programas de formação de professores devem exercer papel fundamental na construção do pensamento criativo, o qual conecta os conhecimentos pedagógicos e linguísticos e os potenciais do ensino com a criatividade. Portanto, é necessário que o professor tenha esses potenciais integrados em sua trajetória formativa, a fim de que possa se tornar mais preparado para os desafios da sala de aula. Cabe ressaltar que a sala de aula não constitui um ambiente estático ou imutável. Trata-se de um espaço dinâmico, marcado por diferentes interações, demandas e contextos específicos. Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores mobilizem habilidades criativas para gerir esse ambiente de forma sensível e reflexiva, considerando as múltiplas nuances da prática pedagógica e as especificidades do cenário educacional em que estão inseridos.

Adicionalmente, Xerri e Vassallo (2016) também sustentam que o professor criativo é aquele que se arrisca a agir de maneira diferente, pois, longe de ser um mero seguidor de seus formadores, é capaz de pensar por si próprio para descobrir novas formas de ensinar e compreender o que é melhor para seus contextos de ensino. Logo, a formação desse professor não pode ser passiva; ela precisa levá-lo a refletir e pensar criticamente, para motivar seus aprendentes a aprender e facilitar suas aprendizagens (Robinson; Aronica, 2019).

Nessa perspectiva, para verificar se havia pesquisas acerca do uso da criatividade no planejamento de tarefas criativas de produção oral em inglês, fizemos uma busca inicial sobre trabalhos acadêmicos (artigos, monografias, dissertações e teses) em plataformas conhecidas, como Sucupira, EduCapes, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Utilizamos uma combinação de termos como *criatividade*, *ensino*, *planejamento*, *aula*, *tarefa*, *produção oral*, *inglês* e *língua inglesa* para os descritores da busca, tanto em português quanto em inglês. Como resultado, não foram identificados estudos que apresentassem plena convergência com os objetivos desta pesquisa. De modo geral, as investigações encontradas direcionavam sua atenção principalmente para a utilização de atividades e recursos tecnológicos considerados criativos. Entretanto, tais trabalhos pouco enfatizavam o processo criativo em si, isto é, as condições e reflexões que podem orientar os professores no planejamento de tarefas criativas.

Além disso, investigamos o uso do *Design Thinking* (DT) como abordagem de planejamento para o ensino de produção oral em língua inglesa. Entretanto, os estudos analisados evidenciavam predominantemente a relevância do DT para o desenvolvimento de projetos realizados pelos discentes ou para o planejamento de planos de ensino, projetos de intervenção e currículos. Dessa forma, observa-se que a maioria das pesquisas apresenta sugestões de práticas voltadas ao engajamento dos aprendentes nas aulas ou destaca o uso do DT na elaboração de projetos com os aprendentes. Contudo, tais investigações pouco exploram estratégias de elaboração de tarefas voltadas especificamente ao ensino de produção oral, fundamentadas no DT, que possam favorecer a criação de práticas pedagógicas criativas.

A partir dessa análise, o produto educacional proposto com esta pesquisa surge como uma forma de preencher uma lacuna na formação de professores de inglês e de estimulá-los a adotar uma prática pedagógica criativa no planejamento de tarefas de produção oral. Desse modo, visamos que os professores tenham uma estrutura adaptável para desenvolver práticas pedagógicas criativas condizentes com as nuances da produção oral, incentivando, assim, um ambiente dinâmico e favorável para uma aprendizagem significativa. Tais práticas vão ao encontro das tendências da educação contemporânea, que focam o aprendente no centro da aprendizagem, incentivam a criatividade e têm o professor como monitor e propiciador de experiências de aprendizagem.

Com o produto educacional advindo desta pesquisa, esperamos que haja uma transformação na sala de aula de língua inglesa. Do ponto de vista do professor, acreditamos que a experiência com o mapa de planejamento possibilite reflexões e *insights* que levem à ressignificação de sua abordagem pedagógica, promovendo uma prática transformadora e fundamentada na criatividade, como estratégia para melhor estimular e engajar os aprendentes em suas aprendizagens. Consequentemente, sob a perspectiva do aprendente, almejamos que a imersão em um ambiente criativo, por meio de tarefas envolventes e alinhadas aos seus interesses, atue como um fator motivador, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança e das habilidades orais essenciais para uma comunicação eficaz na língua inglesa.

1.3 Organização da dissertação

Para uma sistematização da pesquisa, além deste capítulo introdutório, a dissertação está organizada em duas partes. A Parte I contempla a fundamentação

teórica e a Parte II volta-se para os aspectos metodológicos e avaliativos do produto educacional (PE), além das considerações finais.

A Parte I subdivide-se em dois capítulos voltados para a produção oral e a criatividade. O segundo capítulo, denominado *A habilidade da produção oral*, está dividido em quatro subcapítulos. Esse capítulo discorre sobre os principais fundamentos que sustentam a importância da produção oral na aquisição de uma língua adicional, bem como as principais características que a definem, como suas funções no contexto comunicativo, os fatores que a influenciam e os recursos que podem ser utilizados ao se produzir oralmente. Além disso, aborda os conhecimentos necessários que um falante precisa desenvolver ao adquirir uma língua. Por fim, apresenta como a produção oral pode ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem, por meio de abordagens de ensino que têm como foco o desenvolvimento da produção oral de forma contextualizada e comunicativa, a partir de tarefas estruturadas intencionalmente para o aprimoramento dessa habilidade.

O terceiro capítulo, chamado *Criatividade no ensino*, está dividido em três subcapítulos. Esse capítulo defende o uso da criatividade como uma ferramenta para gerar inovação e práticas pedagógicas criativas, tratando das definições e as dimensões da criatividade como uma habilidade multifacetada, mostrando como ela se manifesta. Em seguida, explora o significado de usar a criatividade no contexto educacional e em ser um professor criativo no ensino de línguas. Por fim, apresenta e discute o conceito de *Design Thinking*, bem como suas etapas e seus diferentes modelos.

Na sequência, apresentamos a Parte II. O quarto capítulo, intitulado *Metodologia da pesquisa* e descreve o percurso metodológico adotado, discorrendo sobre sua caracterização, o contexto, a descrição PE e as etapas detalhadas desse produto.

O quinto capítulo, denominado *Avaliação e validação do produto educacional*, apresenta a validação do PE, seguido da descrição dos integrantes do painel de especialistas que avaliou o produto. Em seguida, detalha a percepção dos especialistas sobre o PE, a partir dos instrumentos de avaliação propostos.

Por fim, o sexto e último capítulo, designado como *Considerações finais*, retoma as perguntas da pesquisa e realiza uma breve reflexão sobre as respostas que o PE possibilitou, com suas potencialidades e limitações.



PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. A HABILIDADE DA PRODUÇÃO ORAL

Aprender uma língua adicional² exerce papel importante em nossa sociedade na contemporaneidade, principalmente se considerarmos que a globalização³ tem promovido uma maior interconexão entre diversas regiões do mundo e o uso de uma língua em comum contribui para a consolidação dessas interconexões. Tratando-se da língua inglesa, especificamente, que hoje é considerada uma língua global, pois é usada como meio de comunicação nos mais distintos contextos sociais, tecnológicos e econômicos (Crystal, 2003), dominá-la abre portas para diferentes culturas e oportunidades pessoais, acadêmicas e profissionais.

Considerando as demandas de comunicação em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a habilidade de falar em inglês destaca-se como uma das competências mais valorizadas no processo de aprendizagem da língua. Isso ocorre porque a capacidade de expressar ideias, negociar significados e sustentar uma interação oral constitui um indicador visível de que a língua está sendo, de fato, adquirida (Ur, 2024). Nesse sentido, a produção oral tende a ser percebida pelos aprendentes como um dos principais sinais de progresso, uma vez que muitos avaliam positivamente seu desempenho quando se sentem capazes de participar de conversas e interagir com outros falantes da língua (Brown; Lee, 2015; Richards, 2008). Portanto, a habilidade da fala é essencial para a aquisição da língua, visto que a produção oral é uma das formas pelas quais os aprendentes usarão seus repertórios linguísticos construídos para se expressarem e se posicionarem no mundo globalizado.

É a partir da exposição oral que os aprendentes terão a oportunidade de se engajar em interações com outros falantes e receber *feedback* sobre seu desempenho, tornando-os mais conscientes sobre a língua que usam (Goh; Burns,

² Nesta pesquisa, escolhemos usar o termo *língua adicional* para designar qualquer outra língua aprendida além da primeira língua (adquirida na infância, por exemplo). Autores como Leffa e Irala (2014) defendem esse termo por ser aplicável em qualquer contexto linguístico, sem a necessidade de especificar os espaços e os sujeitos envolvidos. Ramos (2021) complementa que esse termo abarca melhor os tempos atuais de maior movimento migratório e conexão entre pessoas de diferentes línguas e culturas, evitando uma hierarquização entre línguas. Dessa forma, ao adquirir uma nova língua, o aprendente *adiciona* um novo conhecimento linguístico em seu repertório, fazendo com que essa língua seja parte de si e de sua identidade.

³ Por globalização, pautamo-nos na definição de Giddens (1991, p. 60), que a define como “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”.

2012). É também por meio da negociação de significados na interação que os aprendentes percebem possíveis desvios ou lacunas em sua fala e ajustam seus enunciados de acordo com a resposta do seu interlocutor, o que pode contribuir para a internalização de formas corretas, com base nas regras da língua-alvo⁴.

Apesar da fala ser uma habilidade importante para a aquisição da língua e ser almejada por muitas pessoas para que consigam se expressar e interagir com o seu entorno, é ainda recorrente a insatisfação dos aprendentes de inglês quanto ao seu desenvolvimento na produção oral, em especial. Pesquisas de Barcelos (2006), Eidelwein e Mottin (2021), Lima e Pires (2014) e Oliveira (2020) apontam que um dos motivos para esse insucesso advém de práticas pedagógicas ineficientes, engessadas e focadas na memorização de regras de gramática e vocabulário fora de contexto, sem a devida atenção para a produção oral e a prática da língua de maneira autêntica⁵. Outro problema destacado por aprendentes de inglês é a falta de confiança para falar, o medo de cometer erros ao usar a língua, o receio de ser julgado pelos pares quanto ao seu desempenho e a sensação de que não têm nada para falar quando são solicitados em uma conversa (Ur, 2024). Todas essas questões influenciam diretamente o envolvimento e a aprendizagem dos aprendentes de uma língua.

Nessa direção, para que um aprendente tenha uma experiência de aprendizagem que o leve a desenvolver a sua produção oral e o professor a criar práticas pedagógicas condizentes com as necessidades linguísticas e extralinguísticas desse aprendente, torna-se importante que os professores tenham conhecimento dos fundamentos que compõem e influenciam a produção oral dentro e fora da sala de aula. Alguns desses fundamentos incluiriam, por exemplo, o modo como a produção oral acontece, o que é preciso para que essa habilidade seja desenvolvida com eficiência para a comunicação e como ela pode ser ensinada.

Sendo assim, os subcapítulos a seguir fazem um percurso sobre o histórico da produção oral na aquisição de uma língua adicional e dissertam sobre suas características e competências necessárias para uma produção oral eficiente. Ademais, explanam sobre a forma como esses fundamentos devem ser abordados no ensino da produção oral para uma aprendizagem significativa.

⁴ Língua que o aprendente está em processo de aquisição.

⁵ A prática da língua de maneira autêntica é aquela em que os aprendentes usam a língua para se comunicar em situações da vida real e de seu interesse (Littlewood, 2011).

2.1 Produção oral e aquisição de língua adicional: um breve histórico

Reconhecer a relevância da produção oral para a aquisição de uma língua adicional, atualmente, já não é mais uma questão a ser legitimada, uma vez que há estudos que apontam o seu significado nesse contexto (Derwing; Munro; Thomson, 2022). Portanto, organizar um percurso histórico sobre os estudos dessa habilidade na aquisição de uma língua é importante para se perceber de que forma ela foi concebida em cada uma das teorias que surgiram no decorrer dos estudos de aquisição da linguagem. Para Souza (2021), ter conhecimento sobre as teorias de aquisição de uma língua ajuda a elucidar questões práticas desse processo, aspectos de relevância social sobre a importância de se aprender uma língua adicional e maneiras de torná-la mais inclusiva no mundo globalizado.

Neste subcapítulo, faremos um breve panorama histórico das principais perspectivas que contribuíram para o desenvolvimento do campo da Aquisição de Segunda Língua⁶ (doravante ASL), com enfoque específico na concepção da produção oral em cada um deles. É importante frisar que a trajetória histórica a seguir acompanha uma ordem cronológica para fins didáticos, para situar cada uma das perspectivas em um determinado contexto, mas muitas delas coexistiram, sobrepuseram-se e dialogaram entre si ao decorrer dos estudos de ASL. Além disso, não fazemos distinção entre os termos *aprendizagem* e *aquisição*, pois consideramos que ambos os processos coexistem e interconectam-se (Ellis, 2015).

A seguir, apresentamos as principais pesquisas e teorias sobre aquisição e aprendizagem de uma língua adicional, como demonstrado no Quadro 1. Escolhemos tais teorias porque, além de expandirem o campo da ASL, serviram como influência para a criação de métodos, abordagens e tendências de pesquisas de ensino-aprendizagem de línguas, que permearam e têm permeado por anos a área com materiais e práticas pedagógicas.

⁶ Apesar de considerarmos, nesta pesquisa, o inglês como uma língua adicional, usaremos o termo Aquisição de Segunda Língua (ASL) em letras maiúsculas para designar o campo de estudo, uma vez que este é o nome oficial da área de pesquisa que estuda como os sujeitos adquirem e aprendem uma outra língua além da primeira.

Quadro 1 – Panorama histórico da produção oral na Aquisição de Segunda Língua		
Teoria de Aquisição	Década de surgimento	Concepção de produção oral
Behaviorismo	1950-1960	Mecanismo utilizado para a formação de hábitos linguísticos mecânicos por meio da imitação, memorização e repetição de estruturas da língua.
Cognitivismo	1970-1980	Manifestação do conhecimento linguístico desenvolvido e internalizado pela prática consciente de uso da língua.
Hipótese do <i>Input</i> Compreensível	1980	Resultado natural da aquisição decorrente da exposição a exemplos espontâneos da língua.
Hipótese da Interação	1980	Espaço de negociação de significados, construção de sentidos e desenvolvimento de conhecimentos linguísticos por meio da interação social.
Hipótese do <i>Output</i> (ou da Lingualização)	1980-1990	Elemento central para a aquisição de uma língua. Permite ao falante perceber lacunas na fala, testar hipóteses sobre a língua e refletir sobre o que produz.
Teoria Sociocultural	1990	Prática social mediada que acontece por meio da interação, colaboração e construção de significados. É por intermédio dela que o falante internaliza e externaliza seu conhecimento sobre a língua.
Teoria de Motivação e Identidade	2000	Espaço dinâmico e fluido que depende de fatores como identidade do falante, disposição para falar, pertencimento social, investimento e relações de poder.
Teoria decolonial	2010	Prática local situada nas vivências, nos saberes e nas identidades multilíngues dos falantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

A partir do Quadro 1, podemos ver como a produção oral passou de um papel periférico para um papel central, marcando os diferentes enfoques que vieram com as teorias de ensino-aprendizagem ao longo dos estudos de ASL. Para determinadas teorias, a produção oral foi compreendida como um hábito automatizado ou como resultado natural da aquisição. Para outras, como meio essencial para a negociação de significados e a construção de sentidos mediados pela interação e participação social, identitária e política.

Na teoria behaviorista, influenciada pelos estudos de Skinner (1957) sobre o comportamento verbal, enfatizava-se a concepção de que uma língua é um conjunto de hábitos observáveis e adquirida por meio da repetição de experiências, da memorização de estruturas básicas, da imitação e da moldagem de comportamentos

(Lado, 1964). Nessa direção, a produção oral meramente tinha o papel de servir como mecanismo de reprodução de práticas orais controladas e mecânicas, e era desenvolvida por atos repetitivos que visavam a que o aprendente memorizasse e internalizasse padrões da língua, para que não cometesse erros ao utilizá-la. Entretanto, sabe-se hoje que adquirir uma língua adicional vai muito além de somente observar e internalizar estruturas. Ao se tratar a língua como um ato repetitivo e mecânico, o aprendente apenas reproduz o que assimilou, havendo pouco espaço para empregar as estruturas de forma criativa em diferentes contextos. Por isso, estudos posteriores são concebidos para que a língua comece a ser vista além de um mero conjunto de estruturas que podem ser memorizadas pela prática.

Nesse cenário, a Teoria Cognitivista surgiu como uma oposição aos estudos behavioristas, elucidando o papel dos processos mentais na aquisição de uma língua. Os estudos nessa corrente teórica procuravam entender fatores mentais internos que influenciam as atividades humanas, como atenção, memória, automaticidade e processamento (Levitt, 1978). Para os cognitivistas, a aquisição de uma língua envolvia o desenvolvimento gradual de habilidades, das mais simples às mais complexas, passando por um estágio inicial em que as estruturas se tornavam automáticas e finalizando em um ponto em que o aprendente refinava o que foi adquirido (McLaughlin, 1987).

Portanto, a construção do conhecimento da língua tornava-se automática a partir da prática e da experiência, fazendo com que uma informação que antes era nova fosse internalizada e se tornasse acessível no momento em que fosse utilizada, precisando de menos esforço consciente para ser processada na mente. Desse modo, a produção oral era vista como uma forma de manifestar as habilidades automatizadas pela prática e desenvolvida por meio do engajamento do aprendente com a língua, para que ele conseguisse compreender as estruturas linguísticas conscientemente, para manipulá-las em oportunidades de uso e automatizá-las pelo seu envolvimento extensivo em situações práticas comunicativas.

No entanto, sabemos atualmente que a produção oral não é somente um processo cognitivo e articulatório. Para que ela aconteça, há muitos outros fatores envolvidos em suas nuances, como questões sociais e emotivas, que passam a ser centro de estudo em outras pesquisas, como a Hipótese do *Input* Compreensível. Nessa vertente, Krashen (1982, 1985) postulou que uma língua era adquirida a partir

da exposição do aprendente a um *input*⁷ compreensível que estava um pouco acima do seu nível linguístico atual, isto é, que o aprendente ainda não conhecia, mas que conseguia compreender pelo contexto.

Krashen (1985) acreditava que, quando um aprendente compreendia o que lhe era dito, uma nova estrutura linguística era fornecida automaticamente. Nesse cenário, a produção oral recebia um papel secundário e era concebida como o resultado das competências construídas por meio da exposição ao *input* (Krashen, 1985). Ou seja, mediante essa exposição, o aprendente construía o seu repertório linguístico e este seria empregado na fala. A produção oral, então, constituía apenas uma forma de demonstrar o que fora absorvido do *input*, mas por si só não era uma condição necessária para a aquisição da língua. Sendo assim, ela era desenvolvida pela exposição à língua-alvo de forma natural e espontânea, em que o aprendente começava a se expressar depois de ter tido contato com exemplos linguísticos, reproduzindo o que internalizou.

Todavia, estudos posteriores (McLaughlin, 1987; Swain, 1995) demonstraram que o *input* não era completamente suficiente para que uma língua fosse de fato adquirida, pois, mesmo que um aprendente fosse exposto a exemplos da língua por ouvi-la ao interagir com outro falante mais experiente, isso não significava que ele conseguia internalizar esses exemplos e adicioná-los automaticamente ao seu repertório linguístico. Era preciso, também, que ele tivesse oportunidades de produzir oralmente para adquirir a língua, pois a produção oral é uma forma de transformar o conhecimento linguístico passivo em ativo.

Nessa conjuntura, seguindo a ideia de que o *input* é importante como fonte para a aquisição de uma língua, a Hipótese da Interação de Long (1981, 1983) surgiu como uma teoria que enfatizava a relevância do papel da interação na aprendizagem de uma língua. Long (1981, 1983) defendia que, ao se perceber como as trocas conversacionais aconteciam, era possível ver de que forma a interação facilitava a aquisição de uma língua. De acordo com este autor, é com a negociação de significados advinda de situações interativas com um falante da língua-alvo que o aprendente recebe *feedback* sobre o seu desempenho, constrói conhecimentos linguísticos e desenvolve sua competência comunicativa.

⁷ Todo conteúdo linguístico ao qual o aprendente é exposto durante o processo de aquisição, como palavras, expressões, sons, entre outros (Harmer, 2015), que acontece com sua interação com falantes competentes ou outros meios de exposição à língua.

Para Long (1981, 1983), toda essa negociação e construção de significados facilitava a aquisição da língua. Nesse contexto, a produção oral exercia uma função significativa e central na aprendizagem, uma vez que era usada como recurso na negociação de significados. Ao interagir com um falante da língua, o aprendente pode notar problemas em sua fala e fazer modificações no modo como se comunica.

Considerando as ideias sobre *input* e interação, Swain (1985, 1995) criou a sua Hipótese do *Output* (posteriormente chamada de Lingualização). Essa teoria percebia como o *input* e o *output* eram igualmente essenciais na aquisição de línguas e não havia como separá-los. Segundo essa premissa, o aprendente deveria ter oportunidades para fazer uso funcional dos recursos linguísticos que adquiriu ao longo da aprendizagem e isso apenas seria possível se ele produzisse na língua com propriedade. Ao ser incentivado a falar, o aprendente desenvolvia sua competência comunicativa, saía do processamento da língua no nível semântico (compreensão de significados) e ia para o processamento sintático (formação de estruturas).

Sendo assim, Swain (1985, 1995) enfatizava a produção oral como uma forma de praticar e desempenhar a língua ao mesmo tempo. Em razão disso, a produção oral era compreendida como um recurso fundamental para a aquisição linguística, desenvolvendo-se por meio de situações reais nas quais o aprendente conseguia utilizar seus conhecimentos linguísticos na prática, de forma contextualizada e consciente, podendo exercer sua criatividade ao manipular a língua para testar possibilidades e expressar o próprio pensamento.

Ampliando o entendimento sobre a importância da interação na aquisição de uma língua, nasceu a Teoria Sociocultural, influenciada pelos conceitos psicológicos de Vygotsky (1978), trazendo luz para o papel da interação social e da cultura nas relações humanas que promovem a aquisição de uma língua. De acordo com essa teoria, a língua era adquirida pela participação do aprendente em atividades sociais mediadas pela colaboração entre os falantes (Lantolf; Appel, 1994; Lantolf, 2000). Desse modo, a aquisição acontecia quando o aprendente interagia com os outros e, nessa interação, era influenciado por *affordances* do ambiente, os quais ofereciam oportunidades para o desenvolvimento linguístico (Van Lier, 2000), isto é, todos os estímulos que o ambiente proporcionava para que o aprendente se sentisse encorajado a tomar ação usando a língua.

Com esses *affordances*, o aprendente aprimorava itens linguísticos até que fossem internalizados e utilizados na sua produção, fosse ela oral ou escrita. Assim,

a fala tornava-se um meio pelo qual um aprendente aprimorava e externalizava o seu conhecimento sobre a língua. A produção oral, então, articulava-se em um ambiente com interações relevantes entre os sujeitos sociais na construção de sentido.

Mais do que a necessidade de interagir socialmente com outros falantes para que uma língua seja adquirida, é também preciso compreender de que maneira o aprendente está disposto a interagir para que o seu processo de aquisição seja significativo. Em razão disso, a motivação do aprendente entra em foco de pesquisas, a fim de investigar como fatores internos e externos ao processo de aquisição podem influenciar o envolvimento de um aprendente com uma língua.

Segundo Dörnyei (1994), as pesquisas sobre motivação no processo de aquisição de uma língua buscavam vê-la de maneira integral, considerando aspectos como interesse na aprendizagem da língua, atitude em relação à cultura e à comunidade dessa língua, desejo de se tornar um falante competente, afinidade com o contexto de aprendizagem e autoestima para aprender. Nesse mesmo caminho, as teorias motivacionais estudavam a disposição de um aprendente para se comunicar (MacIntyre; Clément; Dörnyei; Noels, 1998) e as identidades envolvidas que podiam influenciar um maior ou menor envolvimento com uma língua (Norton, 1997, 2013). Nessa circunstância, a produção oral era vista como muito mais do que uma habilidade. Com efeito, constituía um espaço dinâmico e fluido de negociação de identidades mediado por relações de poder, o qual envolvia exposição, certo grau de vulnerabilidade em quem se dispunha a falar e oportunidade para que os aprendentes expressassem quem eram (Dörnyei; Ushioda, 2021).

Por fim, em perspectivas mais atuais de ASL, as pesquisas passaram a investigar questões ideológicas que cercavam a aquisição de uma língua adicional sob um prisma decolonial (Mignolo, 2010; Walsh, 2018), que questionava a hegemonia eurocêntrica e valorizava o uso da língua-alvo em contextos globais e não apenas como um código linguístico que representava uma única nação em específico. No contexto de aquisição da língua inglesa, em especial, uma prática decolonial referia-se à ruptura da imposição da variedade padrão do inglês americano e do inglês britânico e à crítica à idealização do falante nativo (Cook, 2016; Holliday, 2018). Uma maneira de quebrar com essas imposições e idealizações seria considerar a língua como uma prática local e um produto social realizado dentro de contextos específicos de comunicação (Pennycook, 2010).

Em se tratando da produção oral, tornava-se fundamental trabalhar contextos condizentes com as vivências e as necessidades dos aprendentes, abordando aquilo que eles precisavam falar por meio de seus saberes e experiências, honrando identidades e a multilinguagem que carregam consigo. Assim, a produção oral era enxergada como um espaço de resistência, no qual o falante afirmava sua posição no mundo, negociava identidades e demonstrava agência sobre a sua realidade. Dessa forma, a produção oral não era apenas uma habilidade, mas um compromisso social associado a relações de poder que legitimam as vozes e o que elas têm a dizer, reconhecendo, assim, a pluralidade dos contextos em que pode acontecer e os sujeitos diversos envolvidos na construção de sentido.

Em suma, as concepções de produção oral foram modificadas ao decorrer dos estudos de ASL e demonstram transformações importantes na área. Se outrora era concebida como ato mecânico, repetitivo e passivo para a aquisição de uma língua, hoje é enxergada como uma prática social crítica cujo espaço é permeado pela interação, negociação de significados, construção de identidades e participação ativa dos aprendentes. Além disso, a partir das várias concepções, podemos compreender como a produção oral tem características muito próprias que contribuem para a aquisição de uma língua, como será abordado no próximo subcapítulo.

2.2 Características da produção oral

A habilidade de fala é uma das mais almejadas pelos aprendentes de língua em busca de uma comunicação efetiva (Lazaraton, 2014; Thornbury, 2012; Ur, 2024), mas também uma das habilidades que mais impõem dificuldades por conta de sua natureza espontânea e interativa, que dispõe de pouco planejamento no momento em que algo será comunicado (Goh; Liu, 2024). Em outras palavras, no momento da produção oral, o falante precisa acessar a sua memória rapidamente, resgatar palavras previamente adquiridas e organizá-las em ordem para produzir a sua fala sem planejamento prévio. Em vista disso, a produção oral demanda uma alta carga cognitiva, pois o falante deve pensar o que falará no mesmo momento em que deve proferir as palavras para expressar seu pensamento.

Em relação à carga cognitiva envolvida na produção oral, Goh e Liu (2024) afirmam que, ao falar, o indivíduo realiza um processo de monitoramento da própria fala, no qual acompanha e avalia a forma como articula suas ideias, verificando se o

que está sendo dito está adequado do ponto de vista linguístico. Nesse processo, o falante acessa sua memória para recuperar regras e padrões de uso da língua, o que lhe permite identificar possíveis desvios ou inadequações em sua produção. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que fala, o indivíduo também atua como seu próprio ouvinte, sendo capaz de escutar e avaliar o próprio discurso (Levelt, 1989). Dessa maneira, mantém-se consciente do que fala e pode recorrer a estratégias de autocorreção e reformulação, especialmente quando percebe que sua mensagem pode não estar clara ou adequada para o interlocutor.

Portanto, a fala não acontece em um vácuo, haja vista que ela se realiza quando utilizada em situações comunicativas e cada situação está relacionada a um propósito, um contexto e às formas linguísticas aceitáveis nesse contexto. Por isso, segundo Brown e Yule (1983), a fala tem duas funções principais de acordo com a situação à qual o falante está exposto:

- a) Função interacional:** a fala é utilizada em situações de conversas do cotidiano. Tem como foco construir e manter as relações sociais e interpessoais. A linguagem usada pode ser mais casual, pois os falantes não se concentram em reter as informações da conversa, mas sim em conversar livremente sobre tópicos do dia a dia para desenvolver uma interação amigável. Por exemplo, em uma parada de ônibus, duas pessoas desconhecidas se encontram e começam a conversar sobre o tempo e as notícias corriqueiras da cidade. Nesse caso, a interação entre os dois falantes concentrou-se em conversar despretensiosamente e sobre tópicos sem muito significado; e
- b) Função transacional:** a fala é utilizada em situações de tarefas diárias. Tem como objetivo transmitir uma informação e seu foco está no conteúdo da mensagem. A linguagem usada deve ser clara e precisa, pois pretende fazer o interlocutor compreender corretamente o que foi dito, tendo em vista que uma informação importante deve ser entendida para que uma tarefa seja realizada. Por exemplo, ao pedir informações em um consultório médico, um paciente deve falar com clareza para que o médico compreenda suas dúvidas, assim como o médico precisa transmitir os dados com precisão, para que o paciente tenha as dúvidas sanadas. Nesse caso, a conversa entre os dois concentrou-se em passar informações claras sobre um determinado assunto.

Ainda acerca dessas funções, Brown e Yule (1983) reiteram que, em determinadas circunstâncias, a fala pode assumir sua função interacional e

transacional em uma mesma conversa e nem sempre elas acontecem isoladamente. Em algumas situações, é possível que um falante comece a interagir com outra pessoa conversando sobre tópicos do cotidiano para, na sequência, passar para uma conversa mais formal, em que é necessário que ambas as partes estejam atentas para transmitir e reter uma informação. Um exemplo dessa situação seria um funcionário cumprimentando seu chefe na segunda-feira, perguntando como foi o final de semana para criar um ambiente amigável e confortável e, logo em seguida, trocando o sentido da conversa para discutirem sobre o relatório mensal da empresa. Em cenários como esse, a fala pode assumir diferentes funções a depender do momento e das pessoas envolvidas em uma troca comunicativa.

Expandindo essas funções que demonstram as finalidades de uma conversa entre falantes, Richards (2008) acrescenta que há ainda a função de **Performance**, que consiste em transmitir informações para um grande público e tem como foco causar um impacto em quem ouve, como acontece em apresentações, palestras, anúncios e discursos. Nessa função, a linguagem tende a ser mais formal e no formato de um monólogo, pois geralmente não há a interação entre o falante e um interlocutor. Por seu caráter formal, a fala pode ser planejada e mais próxima das características de uma linguagem escrita, uma vez que o falante pode escrever o seu discurso e ensaiá-lo antes de proferi-lo em público. Sendo assim, a fala não é usada unicamente em um diálogo entre dois ou mais falantes, mas também em situações em que o falante produz oralmente somente para causar um efeito em quem o ouve.

Semelhante às funções da fala classificadas por Brown e Yule (1983) e Richards (2008), o Quadro Comum Europeu de Referências de Línguas⁸ (Conselho da Europa, 2020) classifica a fala em habilidades produtivas (monólogos) e interativas (diálogos). Em ambas as classificações, o Conselho da Europa (2020) aponta a importância do falante ser capaz de compreender e responder ao seu interlocutor, destacando a interconexão entre a fala e a escuta como habilidades complementares. Nessa perspectiva, a fala é moldada pela escuta e não é um ato isolado, visto que a escuta influencia a forma como alguém fala, pois é necessário ajustar a fala de acordo com o que foi escutado e com o contexto. Assim, fala e escuta possuem uma relação dinâmica, acontecem simultaneamente e compartilham um mesmo sistema linguístico para interpretar significados ao ouvir e construir significados ao falar (Bailey, 2020).

⁸ Em inglês, *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*

Ademais, a escuta proporciona *input* como subsídio para a produção oral e esta, por sua vez, serve como *feedback* do que foi escutado.

Se por um lado há uma interconexão entre fala e escuta como habilidades que se retroalimentam, por outro, a produção oral também tem fatores e recursos próprios que marcam e influenciam a maneira como o falante interage com a língua e a utiliza para se comunicar oralmente (Thornbury, 2005). Esses fatores e recursos podem ser exemplificados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Fatores e recursos da produção oral	
FATORES DA PRODUÇÃO ORAL	
Automaticidade	É o uso automático de expressões já adquiridas pelo falante que são acessadas em sua memória. Quanto maior o seu repertório linguístico e a sua exposição à língua, mais automaticamente o falante consegue usar diferentes expressões na sua produção oral.
Fluência	É a produção natural da língua de maneira inteligível, apropriada ao contexto e ao ritmo da fala. Quanto mais exposto à uma língua, mais o falante desenvolve a habilidade de produzir uma fala fluida e natural, sem hesitações.
Tomada de Turno	É a capacidade do falante de perceber o seu momento de falar, de esperar a sua vez e passar a fala ao outro. A produção oral, quando usada em uma interação, demanda que os falantes saibam a sua vez de ouvir e falar.
RECURSOS DA PRODUÇÃO ORAL	
Estratégias comunicativas Recursos usados para negociar o significado na interação e preencher possíveis lacunas de conhecimentos ainda não adquiridos na língua, quais sejam:	
Circunlocução	Descrição de uma palavra quando o falante não se lembra ou não sabe a palavra que deseja usar. Por exemplo: para se referir à palavra <i>capacete</i> , um falante poderia descrevê-lo como <i>aquele objeto que os motoqueiros usam na cabeça</i> .
Neologismo	Invenção de uma nova palavra que não existe na língua. Por exemplo: em português, um falante poderia falar <i>veganista</i> no lugar de <i>vegano</i> .
Estrangeirização	Transformação de uma palavra da língua do falante em uma palavra na língua adicional. Por exemplo: para falar que imprimiu uma folha, um falante do inglês poderia usar a palavra <i>printar</i> , que veio do verbo <i>to print</i> em inglês, para significar <i>imprimir</i> .
Aproximação	Uso de uma palavra relacionada a uma outra de mesmo sentido. Por exemplo: no português, um falante poderia usar <i>cadeira</i> no lugar de <i>poltrona</i> .
Uso de Marcadores Conversacionais	Uso de palavras para preencher o espaço de tempo em que se pensa o que falar. Por exemplo: usar <i>hum</i> e <i>ehh</i> quando se está pensando.

(continua)

Paralinguagem	É a comunicação não-verbal usada na interação (gestos, postura, expressões faciais, entre outros). Por exemplo: ao não saber ou não se lembrar de como falar uma determinada palavra, o falante pode fazer gestos representando a palavra que deseja falar.
----------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), baseada nas ideias de Thornbury (2005)

Em resumo, diante do exposto sobre as funções, os fatores e os recursos da fala que caracterizam e moldam a maneira como o falante utiliza a língua para se comunicar, ter consciência sobre essas questões é fundamental para que se entenda os aspectos em torno do ato de falar. Ao conhecer como a produção oral acontece, um falante poderá melhorar seu desempenho na língua por meio da observação de como conceitualiza, formula e articula suas ideias. Ao conhecer os fatores que compõem a fala, um falante poderá usar recursos para ajudá-lo quando estiver interagindo com outras pessoas. Ao conhecer as funções da fala, um falante aperfeiçoará suas habilidades de interagir em diferentes momentos.

No contexto do processo de ensino-aprendizagem, a compreensão dos fatores que permeiam a produção oral revela-se fundamental para a organização de práticas pedagógicas alinhadas às formas de uso da fala em situações comunicativas plausíveis. Tal alinhamento visa preparar os aprendentes para atuar de maneira eficaz em contextos reais e socialmente relevantes. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da oralidade deve estar orientado por propósitos comunicativos autênticos, contribuindo para a construção das competências necessárias à realização de uma produção oral significativa. Essas competências serão aprofundadas no subcapítulo a seguir.

2.3 Competências da produção oral

Para que os aprendentes desempenhem uma produção oral que lhes possibilite comunicar com clareza em diferentes situações, é necessário que o professor compreenda as competências que o aprendente de uma língua deve ter para ser considerado um falante competente, isto é, que desenvolva diversas habilidades e diversos conhecimentos para falar com confiança. Para esse fim, é essencial que se estude a língua não apenas em sua estrutura, mas também tudo aquilo que a circunda, como, por exemplo, o contexto de uso e as estratégias comunicativas que podem ser empregadas na negociação de significados.

Considerando que a língua é usada como instrumento de comunicação nas mais diversas circunstâncias, Hymes (1972) cunhou o termo *competência comunicativa* para designar a habilidade do falante de usar seu conhecimento da língua em diferentes contextos. Para o autor, a competência em uma língua é construída por meio da experiência social, pois não há como avaliar como um falante desempenha em uma língua sem considerar o contexto por trás da sua produção oral e a sua interação com os outros. Nesse sentido, a competência comunicativa é composta por um aspecto linguístico (conhecimento da língua) e sociolinguístico (conhecimento do contexto de uso).

Para compreender o modo como a competência comunicativa se manifesta, Hymes (1972) postulou quatro parâmetros, a saber:

- 1) Se (e em qual grau) algo é formalmente *possível*;
- 2) Se (e em qual grau) algo é *viável* em virtude dos meios de implementação disponíveis;
- 3) Se (e em qual grau) algo é *apropriado* [...] em relação ao contexto no qual é usado e avaliado;
- 4) Se (e em qual grau) algo é de fato realizado, verdadeiramente *desempenhado*, e o que isso envolve (Hymes, 1972, p. 281, grifos do autor, tradução nossa)⁹.

Em outras palavras, Hymes (1972) conclui que a competência comunicativa é uma habilidade do falante de perceber quais formas linguísticas são possíveis, viáveis e apropriadas em uma língua no contexto de uso. Não há como compreender as produções em uma língua sem interpretar as influências culturais que a perpassam, como, por exemplo, o modo como as pessoas se expressam em uma determinada sociedade (cumprimentos, entonação, formalidade, entre outros) e as normas de comportamento em uma interação (contato visual, distância física entre as pessoas, entre outros). Isso posto, compreendemos que o falante provido de competência comunicativa é aquele que entende o quê, como, por que e quando algo é falado, utilizando seus conhecimentos estruturais da língua e dos contextos sociais.

A competência comunicativa, entretanto, não é composta unicamente pelo entendimento das regras linguísticas e dos cenários de uso de uma língua. Por isso,

⁹ "Whether (and to what degree) something is formally *possible*; 2) Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available; 3) Whether (and to what degree) something is *appropriate* [...] in relation to a context in which it is used and evaluated; 4) Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails" (Hymes, 1972, p. 281).

Canale e Swain (1980) expandiram o que seriam os constituintes dessa competência, dividindo-a em três tipos, quais sejam:

- a) **Competência gramatical:** conhecimentos do código linguístico (regras gramaticais, lexicais, sintáticas, semânticas, morfológicas e fonológicas de uma língua). Por exemplo: para expressar uma ideia, um falante precisa recorrer à sua memória para formar frases coerentes e de acordo com as regras linguísticas para se fazer entendido;
- b) **Competência sociolinguística:** conhecimentos do código contextual de uso social da língua (registro, estilo e polidez) e do discurso (combinações apropriadas das funções comunicativas). Por exemplo: um falante executa diferentes maneiras de falar quando interage com diferentes pessoas. Ele fala mais informalmente com um amigo e mais formalmente com seu chefe; e
- c) **Competência estratégica:** conhecimentos sobre as estratégias verbais e não verbais que auxiliam e compensam lacunas na comunicação, sejam essas lacunas por problemas no uso da língua ou por conhecimento insuficiente. Por exemplo: quando alguém fala algo para o seu interlocutor e este não o compreende, o falante terá de reformular o que disse para que seja entendido.

Cada uma dessas competências forma um conjunto de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que um falante precisa ter ao usar uma língua para se comunicar. Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é a interação entre os conhecimentos necessários para uma comunicação apropriada – inseridos em regras linguísticas e sociais – em uma língua.

Complementando essa definição, Savignon (1983) afirma que a competência comunicativa é um emaranhado de conhecimentos (o que se sabe sobre a língua) que apenas pode ser concebido, mantido e avaliado pelo desempenho (o que se faz com a língua), sendo esse conhecimento construído por meio de experiências anteriores com a língua e demonstrado na negociação de significados entre os falantes. Por isso, é importante que o falante desenvolva essa competência para se apropriar da língua.

Dada a importância de se desenvolver a competência comunicativa, muitos outros autores acrescentaram diferentes tipos de competências para constituir um conjunto de conhecimentos de um falante competente. Canale (1983) acrescentou a **competência discursiva**, relacionada à habilidade de combinar formas e significados gramaticais e aplicá-los em diferentes textos (orais ou escritos).

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) também contribuíram para o entendimento da competência comunicativa e complementaram adicionando a **competência acional**, que se refere à capacidade de compreender as intenções comunicativas¹⁰ para utilizar atos de fala¹¹ em uma interação. Posteriormente, Celce-Murcia (2007) revisitou e reformulou seu modelo de competência comunicativa, dividindo a competência acional em duas outras, a saber: **competência interacional** (domínio dos atos de fala e como relacioná-los com os recursos conversacionais para manter uma conversa) e **competência formulaica** (domínio de expressões fixas e comuns usadas nas interações diárias).

De modo geral, temos as competências organizadas como segue o Quadro 3:

Quadro 3 - Componentes da competência comunicativa				
Hymes (1972)	Canale e Swain (1980)	Canale (1983)	Celce-Murcia <i>et al.</i> (1995)	Celce-Murcia (2007)
Competência linguística	Competência gramatical	Competência gramatical	Competência gramatical	Competência gramatical
Competência sociolinguística	Competência sociolinguística	Competência sociolinguística	Competência sociolinguística	Competência sociolinguística
	Competência estratégica	Competência estratégica	Competência estratégica	Competência estratégica
		Competência discursiva	Competência discursiva	Competência discursiva
			Competência acional	Competência interacional
				Competência formulaica

Fonte: Elaborado pela autora (2025), baseada em Canale (1983), Canale e Swain (1980), Celce-Murcia *et al.* (1995), Celce-Murcia (2007) e Hymes (1972)

Com base nos estudos de Canale (1983), Canale e Swain (1980), Celce-Murcia (2007), Celce-Murcia *et al.* (1995) e Hymes (1972), concluímos que a competência comunicativa é uma habilidade importante para o falante de uma língua, pois é a partir dela que esse falante demonstrará que não apenas tem conhecimento das estruturas da língua em si, mas que compreende como ela se manifesta em situações reais em uma determinada cultura. Logo, para um falante ser considerado proficiente, ele deve

¹⁰ Intenções comunicativas são os significados por trás de uma fala, isto é, o que se deseja comunicar (Levelt, 1989).

¹¹ Atos de fala são ações que denotam uma intenção (Searle, 1969).

conhecer estratégias comunicativas para interagir, entender as normas sociais e culturais nas quais uma língua acontece, saber como usar a língua em diversos contextos e usar recursos para realizar suas intenções comunicativas.

Contextualizando esses estudos para o ensino de línguas, entendemos que a competência comunicativa deve permear as práticas de sala de aula. Os professores devem dar foco à consolidação dos conhecimentos necessários que podem levar os aprendentes a ter diversos recursos ao seu dispor para se apropriarem da língua. Dessa forma, os aprendentes podem utilizar a língua autenticamente na vida real e tornar-se falantes mais confiantes e preparados para os desafios de se viver em sociedade.

Portanto, é fundamental que o professor utilize práticas de ensino-aprendizagem que contribuam para o aprimoramento da competência comunicativa, o que será tratado no subcapítulo a seguir.

2.4 Ensino de produção oral

As práticas de sala de aula desempenham um papel fundamental na promoção de experiências de produção oral significativas, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Nesse sentido, este subcapítulo apresenta abordagens de ensino que enfatizam a oralidade no processo de aprendizagem de línguas, bem como discute os principais componentes necessários à organização de atividades de produção oral significativas.

2.4.1 Abordagens de ensino de produção oral

Muitos foram os métodos e as abordagens criados para o ensino de língua inglesa. Desde o Método Gramática-Tradução, focado exclusivamente na gramática e nas habilidades de tradução e leitura, até o Audiolingualismo, focado na memorização e repetição de estruturas da língua, cada método e abordagem representou um período de inovação e de pesquisas sobre como se aprende e ensina uma língua. Para os propósitos desta pesquisa, focaremos nas vertentes que enfatizam o uso da produção oral em suas práticas pedagógicas.

Segundo Richards e Rodgers (2014), o foco na oralidade começou a atrair interesse a partir da década de 1960, quando houve uma mudança nos paradigmas

do ensino de língua inglesa, que antes eram centrados na competência gramatical e em práticas que desconsideravam o uso da língua em contextos sociais e para a comunicação¹². Isso se deu também pelo *status* que a língua inglesa começou a tomar no mundo, quando se percebeu que as pessoas precisavam se comunicar na língua e não apenas saber as regras gramaticais (Richards; Rodgers, 2014).

A partir dessa mudança de padrão, o Ensino Comunicativo de Línguas¹³ (doravante ECL), também conhecido como Abordagem Comunicativa, surgiu na década de 1980 como uma proposta pedagógica que visava colocar a competência comunicativa como prioridade do processo de ensino-aprendizagem e fazer da comunicação em situações reais o foco da aprendizagem (Richards, 2006). Sua base teórica foi fundamentada principalmente nos estudos de Canale e Swain (1980), que propuseram os seguintes princípios para o ECL:

1. Facilitar a integração dos conhecimentos gramaticais, sociolinguísticos e estratégicos;
2. Basear-se nas necessidades comunicativas dos aprendentes;
3. Oferecer oportunidades de interação significativa e genuína em situações realísticas, a fim de levar à confiança comunicativa;
4. Usar aspectos da competência comunicativa adquirida na língua materna do aprendente para facilitar a compreensão da língua-alvo;
5. Fornecer informações, práticas e experiências que permitissem ao aprendente atingir seus objetivos comunicativos.

Em resumo, para Canale e Swain (1980), o ECL é uma abordagem que enfatiza o desenvolvimento de competências linguísticas (sobre as estruturas da língua) e extralinguísticas (sobre o contexto e as normas de uso) para facilitar a aprendizagem em situações comunicativas. Para isso, aprende-se a língua por meio de interações práticas em contextos reais que consideram as necessidades comunicativas dos aprendentes, uma vez que a aprendizagem deve ser centrada neles e em seus interesses. Além disso, Canale e Swain (1980) afirmam que o foco de se aprender uma língua em contextos comunicativos está em se expressar e se fazer ser entendido por meio de uma mensagem compreensível, mesmo que a estrutura dessa mensagem

¹² Por comunicação, seguiremos a definição de Almeida Filho (2015, p. 13): “Interação social propositada, onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações”.

¹³ Em inglês: *Communicative Language Teaching (CLT)*

não esteja completamente precisa, correta e de acordo com as regras da língua. Assim, a prioridade não está na precisão¹⁴ da língua, mas em sua função (para que serve) em uma situação.

Por enfatizar a função da língua em vez da língua em sua forma, Swan (1985) criticou o foco excessivo na função da língua na comunicação e a pouca ênfase na precisão das estruturas, o que poderia levar os aprendentes a ter uma lacuna na sua aprendizagem, haja vista que, para esse autor, passar uma mensagem compreensível não deveria ser o único objetivo para aprender uma língua, mas que é importante também saber construir estruturas linguísticas corretas. Portanto, ao utilizar o ECL como abordagem, deve-se considerar que apenas falar por falar não é o suficiente para transformar os aprendentes em falantes competentes. É preciso também que eles se tornem conscientes sobre a estrutura da língua.

Como consequência das críticas feitas ao ECL, Dörnyei (2013) percebeu ser indispensável revisitar os princípios dessa abordagem para sanar possíveis interpretações errôneas. Esse autor defendeu que, ao implementar o ECL em sala de aula, é necessário que haja um ensino focado nas formas da língua e que forneça *inputs* explícitos para que estes sejam automatizados pela prática em atividades controladas. Ademais, o ensino deve dar atenção aos aspectos estruturais da língua para desenvolver a precisão em diferentes níveis (sintático, discursivo e pragmático) e ensinar e reciclar a linguagem formulaica (expressões idiomáticas, regência e frases fixas), fatores importantes para a comunicação da vida real.

Em outras palavras, é essencial que os professores compreendam que, por mais que o ECL foque na comunicação como forma de uso da língua em situações do cotidiano, as práticas pedagógicas devem ser direcionadas para um ensino planejado, de acordo com as necessidades linguísticas dos aprendentes. Sendo assim, a aprendizagem também precisa ter momentos de atenção para aspectos estruturais da língua, uma vez que isso contribui para uma aprendizagem mais ampla, na qual o aprendente é imbuído dos conhecimentos necessários para se tornar um falante competente.

Como o ECL objetiva promover oportunidades autênticas para que os discentes desenvolvam sua competência comunicativa e, assim, possam ser falantes confiantes, os aprendentes devem ter um papel ativo no processo, tomando

¹⁴ Precisão é a habilidade do falante de usar a língua de maneira correta com base nas regras gramaticais, fonológicas e semânticas (Brown; Lee, 2015).

responsabilidade pela sua aprendizagem (Richards, 2006). Logo, eles refletem quanto à sua aprendizagem e participam desse processo intensamente, construindo autonomia e reconhecendo como aprendem melhor e quais caminhos querem tomar quanto à sua aprendizagem (Filatro; Cavalcanti, 2018). Nesse cenário, os aprendentes se envolvem nas práticas de sala de aula e passam a desempenhar uma atitude colaborativa e cooperativa¹⁵ (Brown; Lee, 2015), em que trocam informações e juntos constroem conhecimentos para o desenvolvimento de suas competências.

Se por um lado os aprendentes devem participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, por outro, o professor passa a ter uma função de facilitador, guia e treinador, que foca nos interesses dos aprendentes para proporcionar situações significativas de aprendizagem (Brown; Lee, 2015). Em uma sala de aula comunicativa, o professor não é mais a única fonte de conhecimento, pois as vivências dos aprendentes servem de subsídio para as práticas de sala de aula, de maneira que professor e aprendentes compartilham experiências e potencializam a construção de conhecimento por meio dessa interação.

Uma forma de evidenciar o papel dos aprendentes e do professor em uma abordagem comunicativa pode ser nas práticas da sala de aula, que colocam os aprendentes no centro da aprendizagem e desenvolvem a sua autonomia. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas¹⁶ (doravante ELBT), uma abordagem que se desdobrou do ECL, traz as tarefas para o centro do processo de ensino-aprendizagem como uma forma de propiciar momentos que promovam a interação autêntica (Richards; Rodgers, 2014), isto é, uma interação semelhante àquela que acontece na vida real. Sobre o que seria considerada uma tarefa, Nunan (2004, p. 4, tradução nossa) conceitualiza o termo da seguinte maneira:

um exemplo de trabalho de sala de aula que envolve os aprendentes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo enquanto sua atenção está focada em mobilizar seu conhecimento gramatical a fim de expressar significados e no qual a intenção é expressar significado em vez de manipular a forma.¹⁷

¹⁵ Uma atitude colaborativa relaciona-se ao compartilhamento de conhecimentos entre os aprendentes, enquanto a atitude cooperativa refere-se ao trabalho em conjunto entre os aprendentes para atingir uma determinada finalidade. (Oxford, 1997).

¹⁶ Em inglês: *Task-Based Language Teaching (TBLT)*

¹⁷ “a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form” (Nunan, 2004, p. 4).

Dessa forma, uma tarefa é um trabalho feito em sala de aula que demanda que os aprendentes usem seus conhecimentos da língua como um recurso para atingir um determinado objetivo comunicativo. A língua, então, é o meio pelo qual os aprendentes comunicarão uma mensagem, logo, o foco não está na forma da língua em si, mas na mensagem que será transmitida e no objetivo alcançado.

Complementando essa definição, Brown e Lee (2015) destacam que uma tarefa precisa ter um problema para resolver e deve estar relacionada às atividades parecidas com as encontradas na vida real, atividades essas que os próprios aprendentes podem ter de resolver em uma situação real, como, por exemplo, chegar a um acordo com os amigos sobre um dia e horário para se encontrarem ou negociar o preço de um produto em uma feira. Além disso, ao ser usada na sala de aula, o professor deve avaliar se o resultado da tarefa desempenhada pelo aprendente resolveu o problema proposto e atingiu o objetivo comunicativo.

Portanto, o ELBT é fundamentado nas premissas de que a aprendizagem de línguas ocorre de maneira gradual e acontece à medida que o aprendente é exposto à língua, interage com ela e tem a possibilidade de usar o que aprendeu em situações reais e relevantes para a sua vida (Willis, 2004, 2012). O uso do ELBT em sala de aula é, então, uma maneira de estimular o uso autêntico e natural da língua, enquanto os aprendentes interagem para resolver um problema e “têm a chance de adquirir a gama de habilidades discursivas que precisam para gerenciar suas próprias conversas, e para controlar o nível de *input* que recebem” (Willis, 2004, p.13, tradução nossa)¹⁸.

Sendo o ELBT uma forma de os aprendentes demonstrarem sua competência na execução de tarefas, assim como no ECL, o aprendente assume uma posição ativa no processo. Richards e Rodgers (2014) defendem que ele deve ser uma espécie de monitor do seu desempenho, prestando atenção na maneira como completará a tarefa, e que não deve ter medo de assumir riscos, já que o ELBT pede que ele use todos os seus recursos (estratégias comunicativas, negociação de significados, entre outros) para realizar a tarefa. Já o professor, segundo os mesmos autores, seleciona as tarefas, prepara as competências necessárias, conscientiza sobre a língua usada e monitora a tarefa, ajudando no que for preciso.

¹⁸ “Have the chance to acquire the range of discourse skills they need in order to manage their own conversations, and to control the level and kind of input they receive” (Willis, 2004, p.13).

Diante do que foi apresentado até o momento, as abordagens comunicativas como o ECL e ELBT enfatizam a língua como um instrumento da comunicação, praticada em um contexto autêntico e de situações realísticas. São vertentes que veem na interação uma oportunidade de fazer com que os aprendentes se envolvam com a língua, pratiquem e desenvolvam sua competência comunicativa e se preparem para usar a língua na vida. Nessa perspectiva, a produção oral desempenha um papel importante em contribuir para que os aprendentes usem a fala para negociar significados e construir conhecimentos com seus pares, proporcionando um ambiente em que a língua como comunicação seja o meio, e não o fim.

Embora essas abordagens tragam consigo uma vasta gama de pesquisas, princípios e práticas de implementação, hoje em dia, em que se discute sobre as tendências de ensino-aprendizagem centralizadas nos interesses e nas necessidades dos aprendentes, o professor não precisa escolher uma única linha pedagógica para a sua prática. É possível que os professores usem uma gama de métodos e propostas diferenciados para permear a sua práxis, considerando as realidades dos aprendentes e seus contextos de ensino.

Isso posto, os professores devem refletir sobre o que melhor funciona com seus aprendentes, compreender quando usar determinadas tarefas e práticas em consonância com o seu público e saber como abordar a língua em contexto na sala de aula. Na próxima subseção, discutiremos como as abordagens de ensino podem ser traduzidas para uma aula de produção oral significativa para os aprendentes.

2.4.2 A aula de produção oral

Falar uma outra língua é uma habilidade que exige esforço cognitivo e disposição para se expressar. Pela sua própria natureza espontânea, a fala pode ser bastante estressante para os aprendentes, pois ela os pressiona a explorar seus repertórios linguísticos para formar um enunciado que seja apropriado ao contexto, faça sentido e seja compreensível ao interlocutor em tempo real (Sabnani; Goh, 2020). Por conta disso, as práticas de produção oral em sala de aula devem ser mais do que apenas colocar os aprendentes para “falar por falar”, sendo pensadas com intencionalidade e objetividade, ajudando-os a desenvolver as competências

necessárias para dialogarem com confiança, respeitando a natureza interacional e social da fala.

A fim de subsidiar uma prática significativa da produção oral, Goh e Burns (2012) defendem que o ensino dessa habilidade linguística deve ter uma abordagem holística, isto é, que englobe todos os componentes que fazem parte da oralidade, visto que a produção oral não acontece de maneira isolada e fragmentada. Tais componentes devem ser ensinados nas aulas em conjunto, para que os aprendentes sejam guiados a ter consciência do que precisam aprender para uma produção oral eficaz. Nessa direção, essa proposta pedagógica considera a:

1. **qualidade do discurso**, que envolve desenvolver fluência, precisão e complexidade, para ajudar os aprendentes a transmitir uma mensagem clara e precisa ao interlocutor;
2. **competência oral**, que inclui desenvolver conhecimento da língua e do discurso, habilidades orais essenciais (pronúncia, função discursiva, gestão da interação e organização do discurso) e estratégias comunicativas, para que os aprendentes melhorem o discurso e as estratégias envolvidas ao falar e interagir; e
3. **metacognição**, que compreende desenvolver a regulação, o monitoramento e a avaliação da fala, para que os aprendentes saibam refletir sobre seu desempenho oral.

Adicionalmente, os professores devem considerar os métodos e as técnicas a serem utilizados para dar base às aulas, refletindo como as atividades realizadas no ambiente educacional podem dar apoio ao desenvolvimento da produção oral, de forma relevante para os aprendentes.

Considerando que ensinar a produção oral holisticamente implica em mobilizar diferentes aspectos da fala que são fundamentais para a melhoria da competência comunicativa dos aprendentes, uma aula de produção oral deve ser concebida como um processo planejado e pensado conforme as necessidades linguísticas desse público-alvo.

Para Scrivener (2011), essa aula deve apresentar tópicos motivadores para despertar o interesse dos aprendentes, estruturar a conversa para manter todos envolvidos, fazer perguntas abertas para manter o fluxo do diálogo, dar tempo de preparo para os aprendentes saberem o que devem falar e estabelecer desafios para estimular o pensamento crítico. Goh e Burns (2012) concordam com essas

características e complementam que, durante uma aula, a oralidade deve sair de uma prática guiada para uma prática mais livre, o que pode ser visto no modelo de ensino de produção oral criado pelas autoras, na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – O ciclo do ensino de produção oral



Fonte: Elaborado e adaptado pela pesquisadora (2026), com base em Goh e Burns (2012)

A partir da Figura 1, vemos que ensinar a produção oral requer etapas conscientes que mostram o processo da fala e apoiam o desenvolvimento dessa habilidade linguística com propósito. Na etapa 1, *focar atenção na fala*, o professor conscientiza os aprendentes sobre a natureza e as demandas da produção oral, ajudando-os a regular e planejar seu desempenho. Na etapa 2, *fornecer input*, o professor apresenta aspectos da língua que serão necessários para a produção oral durante a aula e oferece *scaffolding* para reduzir a ansiedade de falar.

Na etapa 3, *conduzir uma tarefa oral*, uma tarefa de produção oral é realizada com uma função comunicativa e um determinado objetivo de aprendizagem, momento em que os aprendentes usarão seu repertório linguístico livremente. Na etapa 4, *focar em uma habilidade/estratégia*, o professor e os aprendentes examinam um aspecto da produção oral em específico, como habilidades e estratégias comunicativas, para que seja adquirido. Na etapa 5, *repetir tarefa oral*, os aprendentes refazem a tarefa de produção oral, mas aplicando e produzindo o que aprenderam na etapa anterior. Na

etapa 6, *fazer reflexão sobre a aprendizagem*, os aprendentes refletem e avaliam seu desempenho oral na tarefa e veem o que ainda precisam aprimorar. Por fim, na etapa 7, *facilitar feedback*, o professor (ou os próprios aprendentes) oferece(m) *feedback* construtivo sobre o desempenho nas etapas prévias.

Com essas etapas, que não são rígidas e podem ser adaptadas de acordo com as necessidades locais de cada sala de aula, as práticas de ensino podem vir a ser mais objetivas, significativas e colaborativas, por colocarem os aprendentes e suas necessidades orais no centro das aulas e promoverem a construção coletiva do conhecimento de maneira situada e consciente.

Em vista da importância de o processo do ensino de produção oral ser sistemático e bem planejado, é essencial que os professores pensem em estratégias para reduzir alguns problemas associados à natureza da produção oral nas aulas. A ansiedade e a falta de confiança são alguns dos principais problemas encontrados que tornam os aprendentes relutantes em falar. Ur (2024) afirma que é comum que alguns aprendentes tenham baixa participação em aulas de produção oral porque sentem medo de cometer erros ao falar, não sabem exatamente o que dizer e sentem vergonha de exposição.

Para minimizar esses problemas, além de ensinar as habilidades orais e a metacognição, os professores devem criar um ambiente seguro, onde os aprendentes se sintam confortáveis e respeitados, de forma a facilitar a prática da fala com modelagem de exemplos, desenvolver o conhecimento de assuntos e situações reais, focar nos pontos fortes dos aprendentes e pensar em experiências positivas de produção oral (Sabnani; Goh, 2020).

Além disso, os professores devem planejar criteriosamente as atividades a serem praticadas em sala de aula, com vistas ao aprimoramento das habilidades orais. Tais atividades constituem espaços de engajamento em situações comunicativas intencionais, possibilitando aos aprendentes mobilizar e consolidar seus conhecimentos linguísticos. Nesse processo, favorece-se a transformação do conhecimento declarativo em conhecimento procedimental, por meio da prática orientada necessária à sua internalização.

Thornbury (2005) sugere que as atividades de produção oral sejam divididas em tarefas de conscientização (voltadas para fazer os aprendentes conscientes sobre habilidades ainda não adquiridas), apropriação (voltadas para que os aprendentes se apropriem de habilidades que ainda não possuem) e autonomia (voltadas para os

aprendentes usarem a habilidade oral adquirida livremente). Goh e Liu (2024) e Ur (2024) adicionam que essas tarefas devem permitir que os aprendentes expressem e apresentem informações usando seus próprios repertórios, pratiquem diferentes aspectos da produção oral, possam dar suas opiniões sobre tópicos de interesse e colaborem para resolver algo.

Ainda em relação às tarefas de produção oral, Brown e Lee (2015) indicam que cada uma delas se associa a um tipo de finalidade diferente, quais sejam:

- a) Imitativa:** objetiva reproduzir um elemento da língua de forma controlada e ensaiada, como atividades de *drills* (exercícios de repetição);
- b) Intensiva:** pratica alguns aspectos fonológicos e gramaticais da língua, como atividades de leitura em voz alta;
- c) Responsiva:** envolve apenas responder a perguntas simples, rápidas e curtas feitas pelo professor ou por algum outro aprendente, como atividades de perguntas e respostas;
- d) Transacional:** implica a expressão e a troca de informações específicas entre pares, como atividades de *information-gap* (preenchimento de lacunas);
- e) Interpessoal:** compreende conversas para manter as relações sociais, como atividades de entrevista e *role-plays* (dramatização); e
- f) Extensiva:** inclui expressão de ideias de forma planejada previamente, como atividades de apresentações e contações de histórias.

Cada uma dessas finalidades é importante para contribuir para o desenvolvimento da produção oral, pois trabalha em diferentes aspectos dessa habilidade, que vão desde o nível da língua até ao nível do significado. Entretanto, os professores devem focar em tarefas que promovam a colaboração entre os aprendentes, a expressão pessoal e autônoma de ideias, o uso autêntico da língua em situações reais, a interação genuína e o pensamento crítico.

Nessa direção, para maximizar as finalidades de cada uma das tarefas e assegurar que o objetivo comunicativo delas seja cumprido, Thornbury (2005) recomenda usar critérios para avaliar a eficácia dessas atividades, critérios esses que incluem: i) produtividade, para verificar o nível da produção e do engajamento dos aprendentes; ii) propósito, para avaliar se o objetivo traçado é alcançável e está claro para todos; iii) interatividade, para averiguar como os aprendentes interagem com seus pares; iv) desafio, para analisar o grau de dificuldade de uma tarefa e se ele está de acordo com o nível dos aprendentes; v) segurança, para identificar o grau de

familiaridade que o aprendente tem com o tema e o repertório necessário para cumprir a tarefa; e vi) autenticidade, para conferir se a tarefa possui aspectos da vida real. Esses critérios também podem ser adaptados para avaliar o desempenho dos aprendentes, verificando como eles se mantiveram engajados durante as tarefas, o nível de interação com os pares, o cumprimento dos objetivos e o uso autônomo da língua.

Resumidamente, diante do exposto nesta subseção, compreendemos que não há como falar qualquer informação sem antes ter algo para ser expresso e ter disposição para falar. Portanto, uma aula de produção oral deve demonstrar como a fala se desenvolve aos poucos, por meio de constante planejamento, monitoramento e avaliação (Goh, 2018). Ela deve ser um espaço que atenda aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da fala; que permita aos aprendentes construir confiança para se expressar, interagir uns com os outros e negociar significados; e que proporcione uma aprendizagem engajada, autônoma e reflexiva.

No próximo capítulo, abordaremos como os professores podem lançar mão da criatividade para propiciar aulas mais engajadoras e uma proposta pedagógica voltada aos interesses dos aprendentes.

3. CRIATIVIDADE NO ENSINO

Desde os primórdios da humanidade, o homem tem inventado e reinventado formas diferentes de encontrar soluções para questões que surgem no decorrer da sua existência, sejam essas de natureza social, visando o bem coletivo, ou de ordem individual, voltadas à realização pessoal. Esse processo é impulsionado por uma habilidade inerente a todo ser humano: a criatividade.

De acordo com o Fórum Econômico Mundial (2015, p.3, tradução nossa), a criatividade está entre uma das habilidades principais a serem desenvolvidas no século XXI, por proporcionar “imaginar e conceber formas novas e inovadoras de abordar problemas, responder a perguntas ou expressar o significado por meio da aplicação, da síntese e da reutilização do conhecimento”¹⁹. Em um mundo em constante mudança, ter essa habilidade prepara as pessoas para serem flexíveis e adaptáveis ao encarar os desafios da vida (Crompton, 2001), estimulando-as a articular suas ideias, aspirações e necessidades (Robinson; Aronica, 2019).

Por conta da sua importância e relevância em um mundo que se transforma cada vez mais rápido e com urgências imediatistas, Alencar e Fleith (2003, p.8) afirmam que

a criatividade tem sido apontada como habilidade de sobrevivência para as próximas décadas, em função da incerteza do futuro, das características do atual momento histórico, marcado por profundas, intensas e rápidas mudanças, das novas necessidades e dos problemas que surgem a cada momento, demandando soluções criativas.

Isso posto, é importante que saibamos como a criatividade acontece e transforma ideias em realidades inovadoras, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Como toda área da sociedade que é atravessada pelo ritmo intenso das mudanças sociais e tecnológicas, o processo de ensino-aprendizagem também é influenciado por essas transformações e requer que as tendências educacionais de hoje se adequem às necessidades dos aprendentes da geração atual, que têm mais acesso a informações e não mais aprendem passivamente. Assim, os aprendentes devem ser preparados a lidar com o futuro incerto resultado da liquidez²⁰ do mundo,

¹⁹ “Ability to imagine and devise innovative new ways of addressing problems, answering questions or expressing meaning through the application, synthesis or repurposing of knowledge” (Fórum Econômico Mundial, 2015, p.3).

²⁰ Por liquidez, concordamos com a definição de Bauman (2007, p.7): “condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a

de forma a desenvolverem uma atitude flexível, crítica e criativa para resolver as demandas que surgirem.

Em razão disso, nas próximas subseções, dissertaremos sobre o conceito de criatividade e as suas dimensões, para compreendermos o que ela envolve e refutarmos possíveis mitos criados sobre essa habilidade. Além disso, trataremos sobre como a criatividade acontece em contextos pedagógicos, contribuindo para uma prática pedagógica do pensamento criativo integrado ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

3.1 Dimensões da criatividade

A concepção de criatividade admite múltiplas interpretações, variando conforme os referenciais teóricos adotados por diferentes áreas do conhecimento. Diante dessa diversidade, e com o intuito de evitar equívocos conceituais, este subcapítulo apresenta as principais definições de criatividade sob distintas perspectivas, bem como os elementos que a constituem enquanto habilidade.

3.1.1 Definições

Desde grandes invenções que revolucionaram o mundo até a soluções improvisadas para problemas cotidianos, tudo é resultado da criatividade. Por esse motivo, conhecer as dimensões que essa habilidade apresenta é importante para entendermos como ela é desempenhada para moldar, desenvolver e transformar ideias, além de instigar o senso crítico dos indivíduos.

Segundo Costa e Moraes (2014), a criatividade fornece estímulo para a evolução humana e tem grande responsabilidade nas transformações do mundo. Por isso, é multifacetada e estudada em diferentes áreas do conhecimento, que tentam compreender como ela acontece e, por conseguinte, geram diversas definições a seu respeito e reforçam a sua dinamicidade.

De acordo com Glaveanu (2021), o interesse em definir e estudar a criatividade como uma habilidade surgiu a partir do século XX, quando houve uma mudança radical nas relações humanas advindas da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria,

repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo [...], pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e [...] para que se estabeleçam”.

que inflaram o desejo de se apropriar de ideias criativas para demonstrar poder. Desde então, muitas foram as definições que despontaram para tentar conceitualizar o processo e as nuances dessa habilidade. Destacamos, no Quadro 4 a seguir, as principais definições pesquisadas ou apresentadas por autores basilares da área de estudos sobre criatividade.

Quadro 4 - Definições de Criatividade	
Guilford (1950)	“Refere-se às habilidades que são mais características das pessoas criativas” (Guilford, 1950, p. 444, tradução nossa). ²¹
Rhodes (1961)	“É um substantivo que nomeia o fenômeno no qual uma pessoa comunica um novo conceito” (Rhodes, 1961, p. 306, tradução nossa). ²²
Torrance (1963)	“O processo de perceber problemas ou lacunas na informação, formar ideias ou hipóteses, testar e modificar essas hipóteses, e comunicar os resultados” (Torrance, 1963, p. 4, tradução nossa). ²³
Csikszentmihalyi (1997)	“É qualquer ato, ideia ou produto que muda um domínio existente, ou que transforma um domínio existente em um novo” (Csikszentmihalyi, 1997, p.28, tradução nossa). ²⁴
Sternberg e Lubart (1999)	“É a habilidade de produzir um trabalho que seja tanto novo (isto é, original, inesperado) quanto apropriado (isto é, útil e adaptável em relação às restrições da tarefa)” (Sternberg; Lubart, 1999, p.3, tradução nossa). ²⁵
Glaveanu (2009)	“Um processo complexo que leva à geração de novos artefatos ao trabalhar com materiais ‘marcados culturalmente’ dentro de um espaço representacional” (Glaveanu, 2009, p.4, tradução nossa). ²⁶
Amabile (2012)	“É a produção de uma resposta, produto ou solução apropriada para uma tarefa. Embora a resposta deva ser nova, não pode ser meramente diferente [...] A resposta deve ser apropriada à tarefa a ser feita ou ao problema a ser resolvido” (Amabile, 2012, p.3, tradução nossa). ²⁷

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), baseado nas ideias de Amabile (2012), Csikszentmihalyi (1997), Glaveanu (2009), Guilford (1950), Rhodes (1961), Sternberg e Lubart (1999) e Torrance (1963)

²¹ “[It] refers to the abilities that are most characteristic of creative people” (Guilford, 1950, p. 444).

²² “[It] is a noun naming the phenomenon in which a person communicates a new concept” (Rhodes, 1961, p. 306).

²³ “The process of sensing problems or gaps in information, forming ideas or hypotheses, testing and modifying these hypotheses, and communicating the results” (Torrance, 1963, p. 4).

²⁴ “[it] is any act, idea, or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one” (Csikszentmihalyi, 1997, p.28).

²⁵ “[It] is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints)” (Sternberg; Lubart, 1999, p.3).

²⁶ “a complex process that leads to the generation of new artefacts by working with “culturally-impregnated” materials within a representational space” (Glaveanu, 2009, p.4).

²⁷ “[It] is the production of a novel and appropriate response, product, or solution to an open-ended task. Although the response must be new, it cannot be merely different [...] the response must also be appropriate to the task to be completed or the problem to be solved” (Amabile, 2012, p.3).

A partir do Quadro 4, observa-se que o conceito de criatividade tem se transformado ao longo do tempo. Em um primeiro momento, era compreendido como um fenômeno predominantemente individual, associado a traços psicológicos e cognitivos relacionados à inteligência e aos mecanismos mentais do sujeito criativo. Posteriormente, essa compreensão amplia-se e passa a considerar a criatividade como uma dinâmica orientada para a transformação da realidade por meio da elaboração de soluções adequadas a contextos específicos, destacando o processo criativo que conduz à geração de ideias e produtos. Em perspectivas mais recentes, ela passa a ser entendida de forma sistêmica e dialógica, emergindo da interação entre indivíduo, sociedade, sistemas simbólicos culturalmente construídos e critérios sociais de valor.

Com isso, é possível entender que, por um lado, todas as definições convergem para o entendimento de que a criatividade é uma habilidade. Por outro lado, tais concepções divergem no caráter dessa habilidade: enquanto algumas perspectivas a veem como um ato puramente inerente ao indivíduo, outras a enxergam como um processo que resulta em um produto novo e original, e há aquelas que partem para a concepção de um fenômeno que está situado nas relações sócio-históricas.

Essa mudança nas definições de criatividade ocorreu em virtude das transformações sociais presentes nos contextos históricos em que cada concepção foi formulada. Assim, as diferentes compreensões sobre o que significa ser criativo refletem não apenas avanços teóricos, mas também as demandas, os valores e os modos de pensar característicos de cada período.

Conforme aponta Glaveanu (2021), as definições de criatividade centradas nos mecanismos mentais e internos do indivíduo foram fortemente influenciadas pelos estudos cognitivistas desenvolvidos pela Psicologia a partir da metade do século XX. Nesse período, a criatividade passou a ser investigada principalmente pela ótica do funcionamento da mente, com ênfase nos processos cognitivos envolvidos na geração de ideias e na resolução de problemas. Por sua vez, as definições voltadas para a criatividade enquanto processo decorreram da necessidade de se criar e reinventar produtos e serviços para suprir as demandas de uma sociedade que crescia cada vez mais rapidamente. Por fim, a transição na forma de compreender a criatividade, que passa a ser concebida como um fenômeno sistêmico, ocorreu em razão dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação, que estreitaram as conexões entre as pessoas e a sociedade, marcando e influenciando a vida destas.

Embora muitas sejam as definições para a criatividade, Glaveanu (2021, p. 14, tradução nossa) reitera que

não há uma definição única e unificada de criatividade e isso é, certamente, para o melhor. Em vez de optar por uma ou outra, é melhor considerar cada uma delas como uma faceta de um fenômeno complexo. A abordagem do produto ajuda-nos a identificar quando a criatividade acontece e a comparar produtos criativos. As definições cognitivas dizem-nos algo sobre a pessoa criativa e os processos intrapsicológicos em que ela se envolve. As reformulações sistêmicas e socioculturais ajudam-nos a considerar a dinâmica mais ampla da expressão criativa para além das mentes individuais e apontam para o papel desempenhado pelas ideias dos outros e da cultura em geral²⁸.

Para os propósitos desta pesquisa, consideraremos as definições voltadas para a criatividade como um fenômeno sistêmico, por afirmar que a criatividade emerge da interação entre pessoas, ambiente social e cultura, o que converge com o entendimento de que ensinar uma língua, especialmente a produção oral, envolve um ecossistema colaborativo situado em práticas sociais, culturais e históricas.

3.1.2 Aspectos

Diante das suas várias definições, que mudaram ao decorrer dos anos, a criatividade pode ser considerada multidimensional por envolver a conexão de aspectos cognitivos, pessoais, familiares, educacionais, sociais e culturais (Nakano; Wechsler, 2018), haja vista que as experiências pessoais e as formas como alguém pensa e se comporta em um determinado contexto sociocultural irão incidir diretamente na criatividade de um indivíduo. Portanto, a criatividade não se manifesta de maneira isolada, mas é influenciada pelo contato com diferentes aspectos que compõem as vivências de uma pessoa, o que, conseqüentemente, faz com que seja única para cada indivíduo.

No aspecto cognitivo, Herrán Gascón (2009) alega que a criatividade surge da interação entre a divergência e a convergência de pensamento. A primeira está

²⁸ "There is no single, unified definition of creativity and this is certainly for the best. Instead of opting for one understanding or the other, it is better to consider each one as a facet of a complex phenomenon. The product approach helps us identify when creativity takes place and to compare creative products. Cognitive definitions tell us something about the creative person and the intra-psychological processes they engage in. Systemic and sociocultural reformulations help us consider the wider dynamic of creative expression beyond individual minds and point to the role played by the ideas of others and the broader culture" (Glaveanu, 2021, p.36).

relacionada a um pensamento que tenta encontrar múltiplas soluções para resolver um problema, enquanto a segunda seria um pensamento que tenta escolher a alternativa lógica mais adequada para solucioná-lo. Em outras palavras, a criatividade se manifesta quando uma pessoa consegue pensar além dos padrões já estabelecidos para encontrar uma resolução.

No aspecto pessoal, ligado à personalidade, a criatividade abrange atitudes de curiosidade, tomada de riscos, tolerância ao diferente, autoeficácia, independência e flexibilidade (Amabile, 2012; Csikszentmihalyi, 1997; Sternberg, 2006). Dessa forma, uma pessoa criativa é aquela que está aberta a explorar novas interpretações do mundo ao seu redor, disposta a desafiar as convencionalidades, inclinada a aceitar erros e ideias divergentes e destemida para criar e recriar sem receios de julgamento.

No aspecto familiar, a criatividade se desenvolve quando o ambiente familiar é favorável ao estímulo da curiosidade, do pensamento independente e da expressão de opiniões. No aspecto educacional, ela pode vir a se manifestar se as pessoas tiverem acesso a uma educação que lhes permite adquirir conhecimentos que fortaleçam a sua personalidade criativa (Csikszentmihalyi, 1997). Logo, é uma habilidade que pode ser encorajada durante a vida, haja vista que ambientes que a estimulam são potencializadores para que as pessoas se mostrem mais ou menos criativas. Se o ambiente em que uma pessoa vive não valoriza a criatividade, haverá bloqueadores para que ela não seja desenvolvida (Mouchiroud; Myszkowski; Storme, 2022).

Por fim, nos aspectos sociais e culturais, a criatividade é um “fenômeno social colaborativo desenvolvido em e por meio de comunidades e grupos” (Carlile; Jordan, 2012, p.19, tradução nossa).²⁹ Nesse ponto de vista, ela acontece em um contexto de interação entre pessoas, no qual há a imersão de valores sociais que marcam como as pessoas se comportam e pensam. Da mesma maneira, a cultura influencia a forma pela qual essa habilidade é expressa, o que demonstra que diferentes culturas podem ter diferentes percepções sobre o que é criatividade, especialmente na compreensão do que engloba a novidade e a originalidade (Lubart; Glaveanu; De Vrie; Camargo; Stomer, 2019). Por exemplo, em culturas mais rígidas que prezam pelas tradições, seguem regras estritamente e tendem a encorajar comportamentos conformistas, as

²⁹ “[It is] a collaborative social phenomenon developed in and through communities and groups” (Carlile; Jordan, 2012, p. 19).

peças podem manifestar menos criatividade porque estarão inclinadas a ter pensamentos padronizados, sem explorar ideias divergentes, originais e não convencionais.

Por ser multifacetada e conectada a aspectos cognitivos, familiares, educacionais, sociais e culturais, a criatividade pode apresentar diferentes modelos. Para Kaufman e Beghetto (2009), tal habilidade possui quatro modelos, que podem ser encontrados em diferentes contextos, quais sejam:

- a) **Mini-C:** a criatividade que se encontra no nível pessoal. Acontece em forma de *insights*, quando uma pessoa, ao construir conhecimentos, tem novas ideias e as usa para o seu próprio benefício. Por exemplo: um estudante, aprendendo um conteúdo escolar novo, tem um *insight* sobre como interpretar esse conteúdo e apropria-se do *insight* para fazer outras interpretações em outros contextos. Embora essa ideia possa não ser aceita como criativa pelas outras pessoas do convívio social do estudante, a descoberta foi relevante e útil para a sua vida;
- b) **Little-C (Pequeno-C):** a criatividade que se manifesta em situações do dia a dia e é usada para resolver problemas cotidianos. Geralmente é compartilhada com outras pessoas, que julgam se algo é criativo ou não. Por exemplo: uma pessoa, ao decorar o seu quarto, escolhe as cores, os objetos de decoração e as posições dos móveis. Depois mostra o quarto finalizado aos amigos, que julgarão a decoração como adequada ou não com base em seus critérios próprios;
- c) **Pro-C:** a criatividade que se mostra em nível profissional, realizada por pessoas dentro de uma área de conhecimento. É usada para transformar um campo profissional, mesmo que internamente, e é reconhecida por pessoas que compartilham uma mesma profissão. Por exemplo: um cientista inventa um novo método de pesquisa. Para que esse método seja validado e reutilizado por outras pessoas, outros cientistas precisam testar e avaliar o método em relação à sua utilidade e adequação;
- d) **Big-C (Grande-C):** a criatividade que se apresenta em nível eminente e revolucionário, reconhecida pelas pessoas de toda a sociedade. Seu feito geralmente contribui com transformações sociais e influências duradouras. Por exemplo: ao descobrir a radioatividade no século XIX, Marie Curie contribuiu para futuros estudos sobre elementos radioativos, estudos esses relevantes

até os dias de hoje. Por ter seus estudos reconhecidos, ela ganhou dois prêmios Nobel.

Isso posto, os quatro modelos propostos por Kaufman e Beghetto (2009) mostram que a criatividade não é uma habilidade extraordinária que poucos conseguem desempenhar, pois ela pode se manifestar em diferentes esferas da vida e está presente em um espectro, que começa desde situações simples e pequenas do dia a dia até circunstâncias de maior reconhecimento social. Para ela se fazer presente, não necessariamente alguém precisa inventar algo que mudará as estruturas da sociedade. Ela também pode ser utilizada para que as pessoas mudem as suas próprias realidades.

Como a criatividade pode estar presente em várias circunstâncias da vida, Csikszentmihalyi (1997) trouxe luz para este potencial criador como um fenômeno que não acontece individualmente, mas sim a partir de uma conjuntura sociocultural, sendo parte de um processo sistêmico que envolve a interação entre um domínio, um campo e um indivíduo.

Por domínio, Csikszentmihalyi (1997) indica um conjunto de conhecimentos compartilhados e inseridos em uma determinada cultura. Por campo, ele designa uma área do conhecimento que é composta por pessoas especialistas em um domínio e que servem como os avaliadores do que será validado como criativo e inovador. Já por indivíduo, Csikszentmihalyi (1997) denota a pessoa responsável por utilizar o domínio para criar ideias novas que poderão ser acrescentadas a um campo ou não, a depender da sua adequação em nível de relevância e inovação.

Essa sistematização demonstra que a criatividade resulta na produção de novas ideias que são reconhecidas socialmente em uma área de conhecimento. Portanto, de acordo com o autor, para algo ser considerado criativo, deve ser aceito como tal pela sociedade.

Com base nessa ideia de que a criatividade faz parte de um processo sistêmico, Glaveanu (2013) complementa o que foi dito por Csikszentmihalyi (1997) e reforça que essa habilidade acontece na interação entre pessoas e ambiente social. Esse autor acredita que ela tem cinco diferentes fatores que a influenciam. Ele postula, assim, um modelo de criatividade composto por Ator, Ação, Artefato, Audiência e *Affordance*.³⁰

³⁰ Tradução nossa dos termos originais *Actor*, *Action*, *Artefact*, *Audience* e *Affordance*.

Glaveanu (2013) afirma que um Ator (pessoa criativa) imerso em um contexto sociocultural é responsável por criar novas ideias que surgem de uma Ação, que seria um comportamento intencional que resulta em um Artefato, um objeto físico ou conceitual que carrega significados e possui uma intencionalidade (e.g., uma invenção tecnológica, uma obra de arte, um conceito, entre outros).

O artefato, por sua vez, interage com uma Audiência (e.g., um crítico, um colega de trabalho, um especialista, entre outros), que será responsável por avaliar se esse artefato é criativo e poderá reproduzi-lo posteriormente. Todo esse processo de ação só é possível por conta do *Affordance*, as oportunidades que são oferecidas pelo ambiente e estimulam o surgimento de ideias inovadoras.

Em resumo, a pessoa criativa usa do seu conhecimento para agir sob a sua realidade, criando novas ideias a partir das oportunidades que emergem do ambiente em que se encontra e que influenciam o seu processo criativo.

Em face do que foi exposto, concluímos que a criatividade é uma habilidade com a qual todos os seres humanos nasceram e que pode ser desenvolvida por meio do estímulo do ambiente e da interação social. Ela requer que as pessoas assumam uma postura não conformista e uma mentalidade flexível de ver, pensar e agir, e envolve a comunicação de novas ideias para que sejam compartilhadas pela sociedade, pois algo apenas pode ser considerado criativo caso seja reconhecido mediante validação social. Nessa perspectiva, a criatividade tem a capacidade de modificar a realidade existente, tendo em vista que, quando produtos criativos são compartilhados pela sociedade, esta se transforma de alguma maneira. Exemplos dessa transformação seriam todas as invenções já feitas que fazem parte do nosso cotidiano e modificaram comportamentos, como meios de transporte, dispositivos tecnológicos, serviços de entretenimento, entre outros.

Ademais, é por meio da criatividade que nós podemos dar novas formas a conhecimentos antigos e colocá-los em uma perspectiva diferente que foge do comum e do padrão compartilhado por todos. Sendo assim, para algo ser criativo, não necessariamente precisa ser completamente original, uma vez que uma ideia nova também pode ser a reelaboração de uma já existente (Alencar; Fleith, 2003).

Assim, a criatividade pode se manifestar em várias esferas da vida e ser usada como um recurso para transformar a realidade. Uma dessas esferas, a educação, pode inclusive lançar mão da criatividade para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, como será abordado no subcapítulo a seguir.

3.2 Práticas pedagógicas criativas

A criatividade é uma habilidade que contribui para que a realidade seja transformada de maneira inovadora, atuando diretamente em resolver questões que visam preencher lacunas de conhecimentos ou ações ainda não desenvolvidas. Na educação, por exemplo, ela pode ser usada para proporcionar práticas pedagógicas que quebrem com os padrões de uma educação responsável pela mera transmissão e reprodução de informações, ou seja, uma educação bancária, na concepção de Freire (1987). Por práticas pedagógicas, Franco (2016, p. 547) as define como uma ação consciente e intencional que inclui

o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem [...] de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica permeada pela criatividade seria aquela que realiza mudanças na estrutura do processo de ensino-aprendizagem, implementando novidades condizentes com as necessidades dos aprendentes e do ambiente de aprendizagem. Dessa forma, a criatividade é utilizada para o desenvolvimento tanto dos aprendentes quanto da aprendizagem, de forma relevante e valiosa (Mitjáns Martínez, 2014a). Além disso, deve-se considerar, na prática pedagógica criativa, a articulação de forma singular do conhecimento, das experiências e das percepções de cada indivíduo (Brown; Ince; Ramlackahn, 2024).

Em outras palavras, a articulação da forma singular de conhecimentos, experiências e percepções refere-se à maneira única e pessoal com que cada indivíduo integra e expressa o que sabe, viveu e percebeu, a partir de suas vivências. Isso significa que, ao combinar saberes, histórias de vida e interpretações do mundo, cada pessoa gera ideias e soluções que carregam sua marca distintiva, algo que não pode ser reproduzido exatamente por outrem, pois resulta de sua trajetória e modo próprio de ver e pensar (Brown; Ince; Ramlackahn, 2024).

Segundo Beghetto (2017), há três formas pelas quais a criatividade pode ser usada na prática pedagógica de um professor, tendo cada uma delas um objetivo pedagógico diferente. Para uma melhor compreensão, evidenciamos a diferença entre as três formas de ensino, como mostra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Formas de criatividade na prática pedagógica	
Ensino sobre criatividade	- Traz consciência para a criatividade como habilidade por meio de estudos teóricos, mostrando como ela se manifesta e se desenvolve; e - Tem como foco o estudo da criatividade em si.
Ensino com criatividade	- Aplica técnicas e princípios da criatividade nos métodos de ensino, para propiciar uma instrução que leve a uma aprendizagem significativa de um determinado conteúdo; e - Tem como foco o professor.
Ensino para a criatividade	- Proporciona oportunidades para desenvolver a criatividade dos aprendentes e promover atitudes criativas, incentivando o pensamento crítico, a resolução de problemas, a imaginação, a divergência de pensamento, a flexibilidade e a colaboração; e - Tem como foco o aprendente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), baseado nas ideias de Beghetto (2017)

Considerando o caráter multifacetado da criatividade na prática pedagógica, compreende-se que ela pode ser mobilizada no ensino de diferentes maneiras, de acordo com os objetivos pedagógicos estabelecidos pelo professor. Dessa forma, o uso da criatividade em sala de aula depende das intenções didáticas que orientam o planejamento e a condução das atividades de aprendizagem. Embora os tipos de ensino tenham objetivos diferentes, podem ser utilizados em concomitância. Beghetto (2017) afirma que, em muitos casos, o ensino *para a* criatividade pode ser empregado no ensino *com* criatividade, pois este último pode determinar um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento da criatividade dos aprendentes, com o estímulo de um espaço que valoriza a flexibilidade, experimentação, tolerância ao erro, expressão de opiniões e ideias em um espaço empático.

Além disso, quando o professor utiliza a criatividade de forma consciente e intencional para mediar sua prática pedagógica, ele não apenas enriquece o processo de ensino, mas atua como modelo de comportamentos criativos. Essa postura pode incentivar os aprendentes a desenvolverem e expressarem atitudes semelhantes, contribuindo para um ambiente educacional dinâmico e participativo (Beghetto, 2017).

Isso posto, quando o professor adota uma postura criativa em sala de aula, ou seja, propõe abordagens inovadoras, flexíveis e sensíveis às necessidades dos

aprendentes, ele oferece um exemplo concreto de como é possível pensar e agir de maneira original e adaptativa. Esse exemplo serve como modelo inspirador para os aprendentes, que passam a perceber a criatividade como algo valorizado e possível de ser praticado por eles também. Ao se sentirem encorajados, os aprendentes tendem a se envolver mais ativamente nas atividades, propondo soluções próprias e colaborando de modo mais aberto na construção coletiva do conhecimento. Desse modo, a criatividade torna-se uma habilidade que permeia tanto a atuação docente quanto as interações e disposições dos discentes no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a criatividade não precisa ser compartimentalizada, isto é, dividida entre ser empregada apenas no trabalho do professor ou somente na aprendizagem do aprendente. Ela pode e deve ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem como um todo, em harmonia entre os sujeitos participantes. Starko (2022) destaca a importância de o professor criar oportunidades que sejam criativas para ele e para os aprendentes.

Starko (2022) aponta, outrossim, que é comum que professores desenvolvam a sua própria criatividade na elaboração de atividades dinâmicas e divertidas, mas que, muitas vezes, têm como resultado a mera reprodução de informações e pouco incentivo a ideias originais. Por essa razão, para Starko (2022, p.22, tradução nossa), é necessário que, ao serem criativos, os professores também “proporcionem os conhecimentos, as habilidades e os ambientes necessários para que a própria criatividade dos estudantes possa emergir”³¹.

Em vista da importância de unir a criatividade ao trabalho do professor e às atitudes dos aprendentes, a criatividade na prática pedagógica encontra-se na postura que os professores têm sobre a maneira como organizarão a sua forma de ensinar e levar seus aprendentes a envolverem-se na aprendizagem (Torre, 2007). Nesse mesmo caminho, Mitjáns Martínez (2014a) ressalta que a criatividade é desenvolvida quando se empregam mudanças holísticas no sistema didático, que deve considerar todos os aspectos que impactam o processo de ensino-aprendizagem, como a formulação de objetivos de aprendizagem, as estratégias e os métodos de ensino, a organização do trabalho docente, a seleção e organização dos conteúdos, a natureza

³¹ “Provide students the knowledge, skills, and surroundings necessary for their own creativity to emerge” (Starko, 2022, p.22).

das tarefas, o sistema de avaliação e as relações professor-aprendente. Todos esses aspectos serão influenciados e modificados pela criatividade.

Acrescentando a esse pensamento de que a criatividade é usada para transformações gerais no processo de ensino-aprendizagem, Mitjáns Martínez (2014b, p.130) garante que a criatividade deve ocupar lugar central nas aulas, para fazer “uma mudança paradigmática, uma verdadeira reviravolta na forma dominante de ensinar e aprender”. A partir desse ponto de vista, a criatividade deve estar presente nas ações e nas inter-relações entre os sujeitos que fazem parte do espaço social, a saber, o ambiente de aprendizagem (Mitjáns Martínez, 2014b).

A autora também destaca que existe uma diferença entre usar a criatividade na aula e usar a criatividade como princípio funcional da aula. A primeira está mais relacionada a trazer novidades para melhor atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, mas feita apenas em alguns momentos pontuais e específicos. A segunda, por sua vez, está relacionada a implementar mudanças na estrutura das aulas, de forma que a criatividade apareça em todos os aspectos do processo, tanto nas práticas pedagógicas dos professores quanto na aprendizagem dos aprendentes e no espaço colaborativo que é a sala de aula em si. Portanto, a criatividade é utilizada muito mais do que uma habilidade, mas como uma orientação das práticas pedagógicas que “requer do professor concepções pedagógicas claras, objetivos educativos definidos e uma intencionalidade de transformar a aula em um espaço de produção, de crescimento e de desenvolvimento” (Mitjáns Martínez, 2014b, p.144).

No contexto de ensino de línguas, conforme aponta Tin (2022), a prática pedagógica criativa se traduziria na produção de ideias novas para materiais produzidos pelo próprio professor; na transformação de materiais simples em instrumentos ricos de ensino; na manipulação de materiais, utilizando uma diversidade de procedimentos e técnicas; e na criação de materiais diferentes que envolvam desde demonstrar conhecimento linguístico até expressar habilidades criativas.

Diante disso, uma prática pedagógica criativa é orientada para uma atitude consciente no processo de ensino-aprendizagem, em que cada aspecto pedagógico é sistematizado pela criatividade, por meio do planejamento cuidadoso, da reflexão e da consciência das consequências potenciais dessa prática. Os professores, então, seriam inclinados a ter um ensino criativo, voltado para atender às necessidades dos aprendentes, permitindo a eles uma aprendizagem significativa. Sobre ensino criativo, Torre (2010, p. 60, tradução nossa) afirma que este seria baseado em

[e]stratégias orientadas à aprendizagem relevante e integrada, ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, à uma atitude transformadora; à organização de atividades inovadoras, flexíveis, motivantes. Pensaria em uma mediação que leve em consideração a experiência, a colaboração, a implicação do discente. Trata-se, em definitivo, de enriquecer o método com ações e atributos criativos.³²

Em outros termos, um ensino criativo visa enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, com uma transformação nas relações entre como se ensina e aprende. É um ensino que considera as experiências e os saberes dos aprendentes na construção do conhecimento. Ademais, esse ensino transcende a mera transmissão de conteúdos curriculares, buscando cultivar nos aprendizes a capacidade de análise crítica e a inovação, por meio de atividades que se conectam com suas vivências e são relevantes para suas realidades. Por exemplo, em vez de memorizar regras de como escrever frases no passado, os aprendentes podem ser desafiados a criar um documentário que explore o impacto de um evento local ou a história de pessoas populares em sua comunidade. Ou, ainda, ao estudar léxico sobre o meio ambiente, podem projetar soluções inovadoras para problemas ambientais da sua região. Essa abordagem pedagógica visa fazer com que os aprendentes deixem de ser receptores passivos para se tornarem agentes ativos e flexíveis, engajados e responsáveis por sua própria jornada de aprendizagem.

Em resumo, ainda de acordo com Torre (2010), podemos estruturar o ensino criativo da seguinte forma:

- 1) **É flexível e adaptativo:** considera o contexto e atende às limitações e capacidades do aprendente;
- 2) **Usa metodologias indiretas:** permite a construção coletiva do conhecimento e a exposição de diferentes formas de ensinar e aprender;
- 3) **Desenvolve habilidades cognitivas:** proporciona o aperfeiçoamento de habilidades de criticar e questionar;
- 4) **É imaginativo e motivante:** usa da imaginação para fazer a conexão entre a realidade e os recursos disponíveis para criar situações surpreendentes;

³² “Estratégias orientadas al aprendizaje relevante e integrado, al desarrollo de habilidades cognitivas, a una actitud transformadora; a la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes. Pensaría en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente. Se trata, en definitiva, de enriquecer el método con acciones y atributos creativos” (Torre, 2010, p.60).

- 5) **Utiliza múltiplos recursos:** combina diferentes materiais para diversificar os meios de ensino;
- 6) **É interativo:** cria uma conexão entre professor e aprendente em um ambiente positivo, que respeita as diferenças e dá voz aos discentes, com confiança e empatia; e
- 7) **Tem caráter atitudinal:** dá atenção ao processo considerando o resultado da aprendizagem, uma vez que as ações realizadas durante esse percurso influenciarão o conhecimento construído.

Uma forma de o professor incorporar esse tipo de ensino à sua prática pedagógica consiste na utilização de estratégias que promovam a articulação entre sua atuação docente e o desenvolvimento cognitivo dos discentes, incentivando-os à reflexão e à construção do conhecimento, a partir de suas próprias percepções. Segundo Torre (2010), tais estratégias estão associadas à organização das atividades propostas, contemplando: a) a criação de situações ou contextos de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento por meio da descoberta, da observação da realidade e da colaboração entre pares; b) a proposição de cenários em que os aprendentes possam expressar suas percepções e interpretações de dados; c) a formulação de perguntas que os estimulem a pensar e imaginar possibilidades em torno de determinada questão; e d) a apresentação de problemas que demandem a elaboração de hipóteses e a busca por soluções.

Para aplicar essas estratégias, o professor deve ter consciência de suas atitudes e percepções acerca do seu trabalho. Por um lado, um professor criativo cria uma atmosfera que encoraja a curiosidade e substitui um sistema “professoral” por um estilo cooperativo e integrador, não se considerando o único detentor do conhecimento, mas como um estimulador de problemas, ideias e soluções e um incentivador da originalidade, flexibilidade, sensibilidade e independência (Torre, 2007). Por outro lado, um professor criativo também fomenta um ambiente que valoriza o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem, ensina a lidar com a frustração e promove a autoavaliação (Cropley, 2001).

Para Maley e Kiss (2018), no ensino de línguas, o professor criativo constrói essa atmosfera sem julgamento com base nos quatro princípios de: reconhecer (quem são os aprendentes e suas individualidades), ouvir (quais são as necessidades linguísticas dos aprendentes), desafiar (de que forma os aprendentes podem usar o conhecimento linguístico que já construíram) e apoiar (como o *feedback* pode ser

dado para ajudar os aprendentes na construção do conhecimento e da sua competência na língua).

Ademais, um professor criativo é um profissional reflexivo e que assume um protagonismo na sua prática, tendo uma postura autônoma para escolher o que melhor se adequa ao seu contexto de ensino e que não se conforma com as maneiras padronizadas e engessadas de ensinar, como acontece na educação bancária. Acerca disso, Arruda e Mitjáns Martínez (2022, p.135) afirmam que “esse protagonismo representa, de algum modo, tensão e ruptura com o instituído e emerge como um processo singular pautado na forma subjetiva desse professor de enxergar o mundo”. Sendo assim, o professor criativo consegue pensar de modo independente e ter uma visão minuciosa do que precisa para melhorar a sua práxis pedagógica. Ele não é um mero seguidor de tendências, fazendo o que seus formadores falam, mas é líder de suas histórias docentes e coloca suas ideias em prática (Xerri; Vassallo, 2016).

No cenário do ensino de línguas, de acordo com Richards e Cotterall (2016), o professor criativo não se associa a um único método ou abordagem de ensino, assumindo uma postura eclética de acordo com as necessidades dos aprendentes; usa seu conhecimento acadêmico e pedagógico para criar atividades com propósito que levem os aprendentes a desenvolverem a língua; elabora atividades que envolvam desafio, conteúdos de interesse dos aprendentes, elementos pessoais, elementos intrigantes e novos, tomada de risco, pensamento original e elemento fantasioso; ajusta o planejamento conforme surjam necessidades; personaliza o ensino; e usa a tecnologia como apoio para o processo de aprendizagem.

Diante do exposto, nesta subseção, concluímos que uma prática pedagógica criativa procura romper com os padrões de um enfoque mais tradicional e transmissivo de ensino, e busca, constantemente, empoderar os professores a criarem uma práxis voltada para a geração de novidades no processo de ensino-aprendizagem. É mister ressaltar que essas novidades devem estar de acordo com as necessidades, as vivências e os interesses dos aprendentes. É também uma prática que dá autonomia ao professor em suas escolhas e protagonismo ao aprendente em uma aprendizagem ativa e significativa.

Para o ensino de línguas, tal prática envolve ensinar além da língua. É enxergá-la como uma prática social e empoderar os aprendentes para que consigam agir na sociedade contemporânea, expressando suas ideias e seu pensamento crítico por

meio da língua. Por isso, necessita de uma seleção intencional de situações reais para um uso expressivo do idioma, com atividades e materiais educacionais que proporcionem autenticidade e valorizem as identidades dos estudantes.

No próximo subcapítulo, trataremos de uma abordagem de planejamento que o professor pode utilizar para propiciar uma prática pedagógica criativa em seu contexto de ensino.

3.3. *Design Thinking* como abordagem criativa de planejamento

Manter uma visão da educação pautada exclusivamente em uma abordagem transmissiva, em detrimento de práticas que promovam a autonomia e a criatividade dos sujeitos, não gera qualquer transformação significativa na cultura educacional. Para que ocorra uma mudança efetiva, é imprescindível a adoção de mecanismos inovadores, pois é por meio da inovação que o professor se engaja em uma reflexão crítica sobre os aspectos que demandam modificação e define os objetivos a serem alcançados com tais mudanças. Nesse cenário, o *Design Thinking* apresenta-se como uma proposta promissora para repensar a maneira como o docente pode enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem e atender, de forma mais eficaz, às necessidades de seus aprendentes.

O *Design Thinking* (doravante DT) é uma abordagem de resolução de problemas que atingiu popularidade com a empresa de consultoria de *design* IDEO e com a Universidade de Stanford entre os anos 1990 e 2000. O nome é atribuído à maneira como os *designers* pensam ao planejarem soluções para um determinado projeto, sendo o termo *Design* reconhecido como a capacidade de “tornar tangível uma intenção de transformação” (Nitszche, 2012, p.29) e *Thinking* relacionado ao complexo processo mental dos *designers*.

Essa abordagem emerge como uma quebra de padrões de outros métodos do *design* e visa “entender os processos mentais diante de problemas bem definidos, mal definidos e os problemas incômodos, aqueles tão confusos ou traiçoeiros que as soluções não são corretas ou incorretas, porém, mais ou menos plausíveis” (Nitszche, 2012, p.34). Por essa razão, entendemos o DT como uma abordagem centrada na compreensão profunda dos problemas, visando alcançar sua essência para, a partir disso, propor soluções eficazes e adequadas aos contextos e às finalidades específicas. Esse processo envolve a imersão empática na realidade dos envolvidos,

a definição precisa do problema, a geração colaborativa de ideias e a experimentação por meio de protótipos.

Segundo Brown (2010, p.3), o DT usa as habilidades e os métodos já conhecidos pelo *design* para “estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas com os recursos técnicos disponíveis”. Dessa forma, o DT é uma abordagem centrada no ser humano, que busca compreender o que as pessoas precisam, para atender às suas necessidades com produtos relevantes e úteis para suas vidas, sejam esses produtos um bem físico, um serviço ou um processo. Acerca disso, Cavalcanti e Filatro (2016, p.20) afirmam que o DT

é composto de um processo, um modo de pensar, métodos e estratégias. A articulação desses aspectos visa colocar as pessoas e suas necessidades no centro do desenvolvimento de um projeto, de forma que usem a criatividade para gerar soluções e empreguem a razão para analisá-las e adaptá-las ao contexto real.

Portanto, o DT converte necessidades reais em demanda, criando soluções criativas e inovadoras que equilibram o que as pessoas e a sociedade precisam. A partir disso, contribui para uma cultura que incentiva a empatia por meio da compreensão de quem são as pessoas, o que, por conseguinte, permite uma maior chance de um produto criado obter sucesso e impactar a vida dessas pessoas (Brown, 2010).

Além da empatia, para Brown (2008), o DT tem como princípios centrais o pensamento integrativo, o otimismo, o experimentalismo e a colaboração. O primeiro princípio (o pensamento integrativo) está presente na forma de observar o mundo de diferentes perspectivas para criar soluções que vão além do que já existe. O segundo princípio (o otimismo) relaciona-se com a ideia de que o *designer* deve confiar no processo de criação e que ao menos uma solução, das muitas encontradas, resolverá o problema em mãos. O terceiro princípio (o experimentalismo) encontra-se na exploração e experimentação do mundo, para tentar descobrir profundamente tudo o que circunda o problema. Finalmente, o quarto princípio (a colaboração) está relacionado ao trabalho do *designer* em si, que não é solitário, mas precisa de pessoas de diferentes áreas colaborando para chegar a uma solução.

Dessa forma, o DT fundamenta-se em uma abordagem holística para a resolução de problemas, visando a criação de experiências personalizadas e

centradas no usuário. Nesse contexto, a análise do processo de desenvolvimento de um produto ou serviço, sob a ótica do DT, exige a consideração de critérios específicos que assegurem a aderência aos seus princípios. Os critérios incluem, por exemplo, (a) praticabilidade, o que é tecnicamente praticável de se fazer para se chegar a um produto; (b) viabilidade, o que é possível economicamente para criar um produto relevante; e (c) desejabilidade, o que faz sentido para as pessoas (Brown, 2010). Por exemplo, ao projetar um aplicativo de mobilidade urbana, a aplicação do DT demandaria a realização de pesquisas etnográficas para compreender as necessidades e os desafios dos usuários, a prototipação de diferentes interfaces para validação de usabilidade e a iteração contínua com base no *feedback* dos usuários.

Essa abordagem permite a criação de soluções que não apenas atendam às necessidades funcionais, mas também proporcionem experiências significativas e relevantes para o público-alvo. Assim sendo, ao se pensar em soluções para um determinado problema, deve-se julgar se a alternativa escolhida permite que as técnicas e tecnologias disponíveis sejam praticadas, os recursos econômicos sejam suficientes e os produtos pensados sejam desejáveis para um determinado público. Se esses critérios não forem ponderados, há uma chance de que a solução encontrada não atenda às necessidades do público-alvo.

Devido a sua visão holística dos problemas, o DT é considerado uma abordagem multidisciplinar, pois conta com a colaboração de diferentes áreas para ajudar na compreensão do problema. Por isso, é hoje empregado em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a inovação e a educação. Por um lado, na área da inovação, há dois modelos de DT que se destacam. O primeiro deles é o modelo usado pela IDEO que, de acordo com Brown (2010), apresenta três etapas, a saber:

- 1) Inspiração:** a compreensão do problema que motivará a busca por uma alternativa para resolvê-lo. Envolve coletar dados sobre as expectativas para o projeto, as pessoas (público-alvo) a quem o produto criado será destinado, os contextos de uso do produto, as restrições que podem impactar o processo de solução de problemas e as tecnologias que podem ser usadas;
- 2) Idealização:** a análise e interpretação dos dados coletados anteriormente. Envolve a geração, o desenvolvimento e a testagem de ideias. É realizada por meio de técnicas de *brainstorming* e criação de esquemas e esquetes. O *designer* pensa em várias alternativas e escolhe a mais adequada para resolver

o problema. Nessa fase, há a prototipagem da solução do problema, ou seja, a tradução de uma ideia em um produto; e

- 3) Implementação:** a execução de um plano para divulgar o produto criado. Envolve a criação de histórias e estratégias para descrever o produto, que será lançado no mercado e utilizado pelo público-alvo.

O segundo modelo, chamado *Design Thinking Bootleg*, foi sistematizado pela *d.school*, escola de *design* da Universidade de Stanford. Parecido com o modelo organizado pela IDEO, essa metodologia diferencia-se por ter cinco etapas (Doorley *et al.*, 2018), dividindo a fase da idealização em definição, ideação e prototipação, segmentando melhor o trabalho feito em cada uma das etapas, como demonstrado a seguir:

- 1) Empatia:** a compreensão do público-alvo a quem o produto será destinado. O *designer* deve fazer um processo de imersão para ter *insights* sobre as pessoas. Esse processo é composto por observação de comportamentos, entrevistas com o público-alvo e coleta das experiências e necessidades das pessoas para quem o produto será projetado;
- 2) Definição:** a divisão dos dados coletados em *insights* e necessidades. O *designer* escolhe um desafio identificado e o transforma em uma afirmação, descrevendo o problema a ser solucionado;
- 3) Ideação:** a exploração da maior quantidade e diversidade possível de diferentes ideias, das mais radicais às mais simples. O *designer* faz uma lista de soluções para o problema, sem parar para analisar e avaliar as opções que surgirem;
- 4) Prototipação:** a materialização de uma ideia em um produto. O *designer* escolhe a opção mais adequada criada na fase da Ideação e cria um protótipo (uma versão simplificada) do produto; e
- 5) Testagem:** o uso do protótipo pelo público-alvo. É um momento para coletar *feedback* sobre a aplicabilidade e relevância do produto, e refinar a solução.

Por outro lado, na área da educação, que lida com problemas específicos de ensino-aprendizagem, mais dois modelos foram criados para caracterizar a solução de problemas educacionais. Ambos são similares aos anteriormente mencionados e apenas mudam a nomenclatura. Um dos modelos foi criado pela IDEO (2012), que o

intitulado como *Design Thinking para Educadores*³³, com cinco etapas propostas, quais sejam: 1) Descoberta; 2) Interpretação; 3) Ideação; 4) Experimentação; e 5) Evolução.

O outro modelo foi idealizado por Cavalcanti e Filatro (2016) com o foco na educação presencial, à distância e corporativa, com as seguintes etapas: 1) Compreender o problema; 2) Projetar soluções; 3) Implementar a melhor opção; e 4) Prototipar. Nesse contexto, o DT pode ser aplicado como estratégia no processo de ensino-aprendizagem e utilizado tanto por professores em busca de melhores práticas pedagógicas quanto por aprendentes, como forma de “atribuir sentido à teoria aprendida nos conteúdos curriculares ao controlá-la com a prática encontrada na realidade investigada” na solução de problemas reais em seus contextos (Cavalcanti; Filatro, 2016, p. 66). No mesmo caminho, Koh, Chai, Wong e Kong (2015) concordam que o DT na educação seja usado para criar pedagogias inovadoras, nas quais os professores atuam como *designers* de experiências de aprendizagem.

Para uma análise comparativa dos modelos de DT, o Quadro 6 apresentado a seguir demonstra a semelhança estrutural entre eles, evidenciando variações terminológicas como principal distinção.

Quadro 6 – Modelos do <i>Design Thinking</i> e suas etapas			
INOVAÇÃO		EDUCAÇÃO	
IDEO (Brown, 2010)	<i>d.school</i> (Doorley <i>et al.</i> , 2018)	DT para Educadores (IDEO, 2012)	DT para a educação (Cavalcanti; Filatro, 2016)
1) Inspiração; 2) Idealização; 3) Implementação.	1) Empatia; 2) Definição; 3) Ideação; 4) Prototipação; 5) Testagem.	1) Descoberta; 2) Interpretação; 3) Ideação; 4) Experimentação; 5) Evolução.	1) Compreender o problema; 2) Projetar soluções; 3) Implementar a melhor solução; 4) Prototipar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), baseado nas ideias de Brown (2010), Cavalcanti e Filatro (2016), Doorley *et al.* (2018) e IDEO (2012)

³³ Do original: *Design Thinking for Educators*. Há uma versão traduzida em português deste documento, feita pela plataforma EducaDigital. Essa versão pode ser encontrada em: <https://educadigital.org.br/dtparaeducadores/>

Como podemos observar, a partir do Quadro 6, os modelos do DT seguem a mesma premissa, os mesmos princípios e critérios. Ademais, o processo criativo, para chegar a um produto que atenda à necessidade de um público-alvo, é semelhante.

Embora cada modelo tenha sistematizado a abordagem em etapas, é importante destacar que o DT não é linear, visto que pode acontecer de maneira cíclica. Brown (2010, p. 16) pondera que as etapas podem ser percebidas “mais como um sistema de espaços que se sobrepõem do que como uma sequência de passos ordenados” e podem ser repetidas várias vezes até que se ache a solução mais adequada. Sendo assim, o DT é um processo exploratório e iterativo, pois busca descobrir novas perspectivas e *insights* e valoriza a aprendizagem contínua e ajustes progressivos (Brown, 2010).

Essa combinação permite que os *designers* criem soluções inovadoras, centradas no usuário e com maior probabilidade de sucesso. Em outras palavras, a combinação do processo exploratório e iterativo permite que os profissionais envolvidos no planejamento do DT aprofundem sua compreensão do problema, refinem suas ideias e testem diferentes protótipos, assegurando que a solução final seja não apenas viável, mas também desejável e factível.

À vista do apresentado neste subcapítulo, percebemos que o DT é uma abordagem utilizada para a solução de problemas, focada em entender as necessidades reais das pessoas. Por seu caráter criativo e disruptivo, pode fazer contribuições pertinentes e eficazes em diversas áreas do conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, pode promover vivências educativas centradas nos aprendentes e na geração de ideias inovadoras para transformar as práticas pedagógicas do professor.

No ensino de línguas adicionais, especificamente, o DT pode ser utilizado para modificar as realidades dos ambientes educacionais. Nesse contexto, pode investigar as necessidades linguísticas de uma comunidade de aprendizagem, verificar os interesses, as vivências e as identidades dos aprendentes e atuar diretamente em construir uma prática pedagógica que dialogue com os contextos locais de ensino e dê suporte para um desenvolvimento linguístico significativo.

Assim sendo, diferentes pesquisas indicam que o DT pode ser explorado como um caminho para:

- a. o planejamento de planos de ensino e/ou de curso (Beged-Dov, 2017; Guevara; Valdés, 2020; Torres; Py, 2018), no qual os professores projetam soluções para resolver problemáticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem;
- b. o planejamento de aulas (Guevara; Valdés, 2020), em que os professores usam o processo do DT para criar os passos de uma aula mais engajadora e que reflita as necessidades dos aprendentes;
- c. a elaboração de projetos interventivos (Torres; Py, 2018), nos quais os professores planejam resoluções para questões do ambiente de aprendizagem em conjunto com a comunidade (alunos, pais, administração etc.);
- d. a criação de projetos realizados com e pelos discentes (Coutrim, 2016; Rocha; Garcia, 2020; Sotlikova, 2023; Sousa; Dorta; Santos; Amiri, 2026), em que o processo do DT é utilizado para organizar e permear projetos desenvolvidos e apresentados pelos aprendentes;
- e. o desenvolvimento de currículos (Rye; Crites, 2020), no qual os professores, em cooperação com a comunidade de aprendizagem e a administração escolar, constroem colaborativamente currículos da escola que reflitam o que a comunidade precisa aprender em termos de língua; e
- f. a idealização de atividades e tarefas para a aprendizagem de habilidades linguísticas (Cleminson; Cowie, 2021; Kalyani; Lakshmi, 2024; Nazim; Mohammad, 2022), em que os professores elaboram trabalhos de sala de aula para guiar os alunos a desenvolverem diferentes habilidades da língua.

Nesses cenários, o DT mostra-se como uma abordagem frutífera para criar realidades mais propícias para um ensino inovador e uma aprendizagem relevante e engajada, uma vez que “sua ênfase na empatia, na adaptabilidade e na colaboração empodera os aprendentes a desenvolver não apenas a competência linguística, mas também as habilidades críticas e interculturais necessárias para prosperar em um mundo globalizado³⁴” (Swallow; Tomalin, 2024, p.93, tradução nossa). Para os propósitos desta pesquisa, propomos como os princípios e as etapas do DT podem ser adaptados para guiar o planejamento de tarefas criativas e significativas de

³⁴ “Its emphasis on empathy, adaptability, and collaboration empowers learners to develop not only linguistic competence but also the critical and intercultural skills necessary for thriving in a globalised world” (Swallow; Tomalin, 2024, p.93).

produção oral em língua inglesa, a fim de auxiliar professores a terem uma prática pedagógica mais reflexiva, intencional e criativa.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa, com foco na caracterização metodológica, no contexto do produto educacional e em sua descrição.

PARTE II

BASES METODOLÓGICAS E PRODUTO EDUCACIONAL

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

No contexto de um Mestrado Profissional, em que se exige a elaboração de um produto educacional (doravante PE) como resposta a um problema oriundo da prática profissional, a presente pesquisa configura-se como o espaço de problematização. Nesse âmbito, delimitam-se os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o objeto de estudo, assim como o contexto gerador do PE em tela e sua descrição. Por sua vez, o PE resultante desta investigação constitui o espaço de solução, no qual se materializa a resposta à problemática inicialmente formulada (Mendonça, Rizzatti, Rôças, Farias, 2022).

Para tanto, este capítulo apresenta a abordagem metodológica, detalhando sua natureza, seu percurso e os procedimentos que resultaram na construção do PE intitulado *Speaking Tasks by Design*.

4.1 Caracterização metodológica

Para realizar uma investigação científica, é necessário considerar os procedimentos metodológicos que alicerçarão o fazer científico. Desse modo, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada. Segundo Gil (2017, p.32), esse tipo de trabalho pode “contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas”. Nessa direção, Marconi e Lakatos (2002) apontam que a pesquisa aplicada é prática e tem como principal característica a solução de problemas da sociedade por meio dos seus resultados. Trata-se de uma pesquisa que contribui para a inovação e o aprimoramento de processos, uma vez que se orienta pela resolução de problemas concretos oriundos de contextos específicos.

Assim sendo, este tipo de pesquisa articula de forma integrada os conhecimentos teóricos e as demandas práticas, possibilitando que a teoria seja continuamente testada, ajustada e ressignificada à luz da prática. Essa relação dinâmica e recíproca favorece não apenas a produção de soluções mais eficazes, mas também o desenvolvimento de conhecimentos contextualizados e socialmente relevantes.

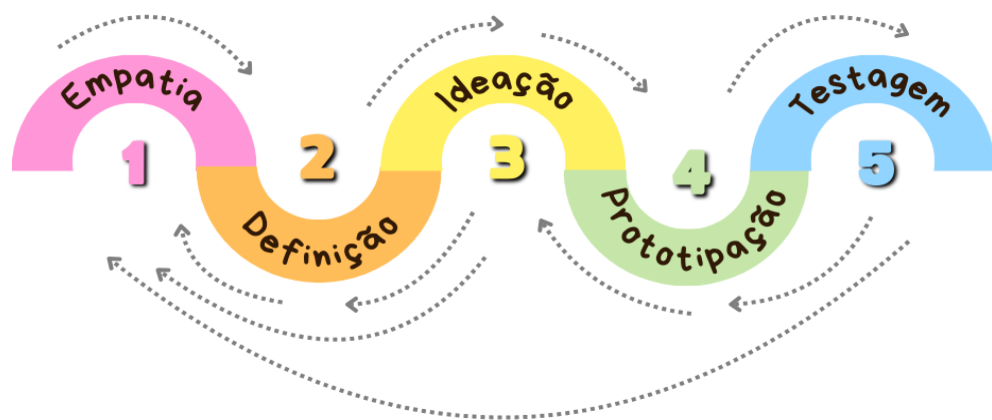
Quanto aos propósitos, a pesquisa aqui descrita tem caráter exploratório, uma vez que visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p.32). Além disso, necessita de um

planejamento mais flexível, que permita ao pesquisador compreender temas ainda não muito explorados (Gil, 2008) e traga diferentes hipóteses enquanto investiga o assunto estudado.

Em relação à abordagem, a pesquisa tem um enfoque qualitativo. Para Bogdan e Biklen (2007), uma abordagem qualitativa tem o propósito de coletar informações detalhadas sobre pessoas, lugares e hábitos para compreender como essas questões acontecem na realidade e investigar tópicos em todas as suas nuances. Chizzotti (2006) acrescenta que o pesquisador tem o intuito de analisar a realidade para extrair significados que não são perceptíveis ao se olhar superficialmente para os fatos. Por essa razão, a abordagem qualitativa atribui significados e traduz dados com base em uma reflexão e descrição cuidadosas e minuciosas dos fatos investigados.

Para sistematizar os procedimentos metodológicos, utilizamos o *Design Thinking* para guiar os passos que constituem cada uma das etapas do estudo em tela, pois o DT é uma metodologia centrada nas necessidades das pessoas, o que converge com a natureza aplicada e o caráter exploratório desta pesquisa, com foco em uma solução prática por meio da elaboração de um PE. Como modelo de DT, escolhemos o *Design Thinking Bootleg* (Doorley et al., 2018), elaborado pela *d.school*, da Universidade de Stanford, por ser um modelo de fácil compreensão e aplicação, com passos delimitados em cada uma das etapas. Sendo assim, organizamos os passos como exemplificado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As setas apresentadas na Figura 2 indicam que o desenvolvimento desta pesquisa não ocorreu de maneira linear e sequencial. Ao contrário, o percurso investigativo caracterizou-se por um movimento dinâmico e iterativo, no qual foi necessário revisitar, ajustar e, por vezes, redefinir etapas anteriormente realizadas. Esse ir e vir entre as fases do processo permitiu um refinamento contínuo das decisões metodológicas, favorecendo uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo e assegurando maior coerência entre os objetivos e os caminhos adotados para alcançá-los.

Assim sendo, como afirma Farias (2019, p. 15), a construção de um PE geralmente ocorre de forma interativa, iterativa e incremental, pois “requer observação do universo que permeia o problema e interação com as pessoas envolvidas”. Além disso, as pesquisas aplicada e exploratória demandam um processo contínuo de elaboração e reelaboração do problema, uma vez que sua compreensão tende a se aprofundar ao longo da investigação. Esse movimento permite ajustar os direcionamentos inicialmente propostos e incorporar novas informações que emergem no percurso. Como resultado, o PE é progressivamente aprimorado, integrando contribuições decorrentes das análises realizadas e das necessidades identificadas, o que favorece a construção de uma solução mais consistente, contextualizada e efetiva.

Para uma descrição mais detalhada, explicaremos nos próximos subcapítulos como os procedimentos da pesquisa em tela, em direção à elaboração do PE, foram conduzidos utilizando as etapas do DT.

4.2 Fases de desenvolvimento da pesquisa

Neste subcapítulo, abordaremos as cinco fases que conduziram ao desenvolvimento do PE proposto na pesquisa, cada uma delas organizadas e alinhadas à abordagem do DT. Ao longo das subseções, explicitaremos os passos adotados, as decisões tomadas, as técnicas utilizadas e os resultados obtidos nas etapas, de modo a evidenciar o percurso percorrido e oferecer uma compreensão de como o DT pode ser usado na prática.

4.2.1 Fase da Empatia

Para conhecer o contexto em que a pesquisa está situada e ao qual o PE será destinado, realizamos uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p.183), uma pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato com fontes que dissertem sobre um determinado assunto e “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Nessa pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico preliminar com referências que abordavam a aquisição da produção oral em uma língua adicional, o ensino de produção oral, a criatividade como habilidade, a prática pedagógica criativa e o *Design Thinking* como abordagem criativa, para compreender melhor as questões que circundam o problema investigado e construir o arcabouço teórico que a embasa. O levantamento realizado para o contexto desta pesquisa, com as principais referências encontradas, pode ser resumido no Quadro 7.

Quadro 7 - Levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica da pesquisa			
TEMA	REFERÊNCIA	AUTOR	ANO
Aquisição de produção oral em língua adicional	Aquisição de segunda língua.	PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e.	2014
	Theories in second language acquisition: an introduction.	VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica.	2015
	Understanding second language acquisition.	ELLIS, Rod.	2015
	Segunda língua: aquisição e conhecimento.	SOUZA, Ricardo Augusto de.	2021
	The Routledge handbook of second language acquisition and speaking.	DERWING, Tracey M.; MUNRO, Murray J.; THOMSON, Ron I.	2022
Ensino de produção oral	How to teach speaking.	THORNBURY, Scott.	2005
	Doing task-based teaching.	WILLIS, Dave; Willis, Jane.	2007
	Teaching speaking: a holistic approach.	GOH, Christine M.C; BURNS, Anne.	2012
	A task-based framework.	WILLIS, Jane.	2012
	Teaching listening and speaking in second and foreign language contexts.	BAILEY, Kathleen M.	2020
	Confident speaking: theory, practice and teacher inquiry.	GOH, Christine M.C; LIU, Xuelin.	2024
Criatividade como habilidade	Creativity: the psychology of the discovery and invention.	CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly.	1997
	Handbook of creativity.	STERNBERG, Robert J.	1999

(continua)

	Criatividade: múltiplas perspectivas.	ALENCAR, Eunice S. de; FLEITH, Denise de S.	2003
	Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções.	COSTA, Ribeiro Olzeni; MORAES, Maria Cândida.	2014
	The Cambridge handbook of creativity across domains.	KAUFMAN, James C; GLAVEANU, Vlad Petre; BAER, John.	2017
	The Cambridge handbook of creativity.	KAUFMAN, James C; STERNBERG, Robert J.	2019
	Creativity: a very short introduction.	GLAVEANU, Vlad.	2021
Prática pedagógica criativa	Creativity in education and learning: a guide for teachers and educators.	CROPLEY, Arthur J.	2001
	Unlocking creativity: Teaching across the curriculum.	FISHER, Robert; WILLIAMS, Mary.	2004
	Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa.	TORRE, Saturnino de la.	2007
	Approaches to creativity: a guide for teachers.	CARLILE, Orison; JORDAN, Anne.	2012
	Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco.	Muniz, Luciana Soares; FERREIRA, Juliene Madureira; LIMA, Lucianna Ribeiro de; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina.	2022
	Creativity in the classroom: schools of curious delight.	STARKO, Alane Jordan.	2022
Prática pedagógica criativa no ensino de línguas	Creativity in language teaching: perspectives from research and practice.	JONES, Rodney H; RICHARDS, Jack C.	2016
	Creativity in English language teaching.	XERRI, Daniel; VASSALLO, Odette.	2016
	Creativity and English language teaching: from inspiration to implementation.	MALEY, Alan; KISS, Tamas.	2018
	Unpacking creativity for language teaching.	TIN, Tan Bee.	2022
Design Thinking como abordagem criativa	Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias.	BROWN, Tim.	2010
	Afinal, o que é design thinking?	NITZSCHE, Rique.	2012
	Design Thinking for Educators.	IDEO	2012
	Design Thinking na educação presencial, à distância e corporativa.	CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea.	2016
	Design Thinking Bootleg.	DOORLEY, Scott; HOLCOMB, Sarah; KLEBAHN, Perry; SEGOVIA, Kathryn; UTLEY, Jeremy.	2018
	A jornada do Design Thinking.	LEWRICK, Michael; LINK, Patrick; LEIFER, Larry.	2019

Além do levantamento de referenciais teóricos para a fundamentação desta pesquisa, realizamos uma busca por produções concretas já existentes que dialoguem com o uso do *Design Thinking* no planejamento de tarefas criativas voltadas ao ensino de produção oral. Para tanto, foram consultadas bases e plataformas como Sucupira, Periódicos CAPES, EduCapes e Google Acadêmico, a partir da utilização de descritores em português e em inglês, tais como *design thinking*, planejamento, tarefa criativa, ensino, produção oral, inglês e língua inglesa. Apesar da amplitude da busca, não foram identificadas produções que apresentassem objetivos convergentes com o produto educacional proposto nesta investigação.

Após o levantamento bibliográfico e a procura de materialidades correlatas com a pesquisa em tela, fizemos leituras e fichamentos das referências pesquisadas, para nos aprofundarmos nas teorias base do estudo. Na etapa subsequente, com o objetivo de caracterizar o público-alvo e compreender suas necessidades, seus desafios e suas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de produção oral em língua inglesa, aplicamos um questionário anônimo composto por questões de múltipla escolha. A adoção desse instrumento justifica-se por favorecer respostas objetivas e possibilitar a sistematização e a tabulação dos dados (Marconi; Lakatos, 2002), o que contribui para a identificação e análise de padrões. Tal procedimento visou, ainda, subsidiar a elaboração de um produto educacional alinhado a demandas concretas do contexto investigado.

O questionário (ver Apêndice A) continha 21 perguntas e foi dividido em 4 partes, a saber: a primeira, destinada aos dados pessoais dos participantes, com 4 perguntas; a segunda, relacionada às práticas de ensino de produção oral em língua inglesa, com 7 perguntas; a terceira, que tinha como foco as práticas pedagógicas criativas, com 9 perguntas; e a quarta, direcionada a um levantamento de necessidades quanto ao PE, com 1 pergunta.

Esse questionário foi elaborado no Google Formulários e enviado como convite por *e-mail* para 11 professores que ministram a disciplina Língua Inglesa no curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa em diferentes *campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA), dos quais apenas 7 o responderam. No grupo de professores participantes, observou-se diversidade no tempo de experiência profissional: dois docentes possuíam entre 2 e 5 anos de atuação, um entre 11 e 15 anos, um entre 16 e 20 anos, e três entre 29 e 35 anos de experiência.

A seleção desses docentes justifica-se pelo fato de atuarem no ensino de língua inglesa e de suas competências, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de produção oral, bem como por exercerem a função de formadores de professores. Ressalta-se que os dados obtidos foram fundamentais para a compreensão de como o ensino de produção oral em língua inglesa se desenvolve nos cursos de Licenciatura em Letras–Língua Inglesa dos *campi* da UFPA, além de subsidiar a elaboração de um produto educacional mais alinhado às demandas do contexto docente. Embora o produto tenha sido concebido a partir de investigações realizadas com professores da UFPA, sua estrutura e proposta permitem a adaptação a diferentes cursos de licenciatura e a outros contextos educacionais que tenham como foco o processo de ensino-aprendizagem da produção oral em língua inglesa.

Com base nos dados obtidos por meio do questionário, no que se refere ao ensino de produção oral, verificamos que cinco docentes a promovem em todas as aulas, enquanto um a realiza com frequência e outro mensalmente. No que diz respeito às estratégias utilizadas para fomentar essa habilidade, bem como aos fatores que influenciam seu planejamento e o engajamento dos aprendentes, observamos diversidade nas respostas, conforme apresentado na Tabela 1.

Com esses dados, concluímos que os professores de língua inglesa que responderam ao questionário são conscientes do papel comunicativo, intencional e autêntico da língua-alvo, como mostram os dados da Tabela 1. Em outras palavras, eles focam nesse papel ao ensinar produção oral; entendem que é necessário dar oportunidades significativas e reais para que os aprendentes usem a língua de forma autêntica; e valorizam a produção oral espontânea, ao mesmo tempo em que reconhecem a relevância de momentos voltados ao estudo da forma gramatical, a fim de subsidiar os aprendentes com conhecimentos linguísticos que favoreçam uma comunicação mais segura. Ademais, demonstram consciência acerca das dificuldades enfrentadas pelos discentes no desenvolvimento da produção oral.

Assim sendo, embora possuam uma práxis reflexiva que reconhece as necessidades de produção oral dos aprendentes e já lancem mão de procedimentos para ajudá-los a aprimorar as competências associadas à habilidade oral, precisam ainda inovar em suas práticas para encontrar formas diferentes e, de certa forma, mais estratégicas para ajudar seus aprendentes a superarem o que ainda os impede de se expressar na língua-alvo com segurança e confiança.

Tabela 1 – Respostas do questionário sobre ensino de produção oral

SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO ORAL			
2. Como você promove a proficiência de produção oral em sala de aula? (Assinale as 3 principais opções, apenas)		3. O que você considera mais importante ao promover a proficiência de produção oral? (Pode assinalar mais de uma opção)	
Alternativas		Respostas	
a) Diálogos construídos pelos discentes.	7	a) Precisão gramatical e lexical.	3
b) Simulação de situações da vida real.	7	b) Fluência, pronúncia e entonação.	5
c) Apresentações orais.	5	c) Comunicação eficaz e negociação de significado.	6
d) Atividades controladas.	5	d)Participação ativa e engajamento dos discentes.	7
e) Discussões e debates.	3	e) Criatividade e naturalidade em usar a língua.	4
f) Resolução de problemas.	2	f) Uso de contextos reais.	5
g) Dinâmicas	3	g) <i>Feedback</i> direto.	3
h) Outro	Música e jogos (1)	h) Outro	Intencionalidade comunicativa, autenticidade e ambiente afetivo (1)
	Entrevista, projetos colaborativos, storytelling e gravações (1)		
4. Considerando o seu contexto de atuação docente, quais fatores você considera que mais impactam negativamente o desenvolvimento da proficiência oral dos discentes em Língua Inglesa? (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes)		5. Quais aspectos impactam no seu planejamento de atividades de produção oral? (Pode assinalar mais de uma opção)	
Alternativas		Respostas	
a) Domínio de vocabulário limitado.	4	a) Tempo limitado por aula.	3
b) Falta de autoconfiança para se expressar oralmente.	6	b) Turma numerosa.	4
c) Receio de cometer erros durante a fala.	6	c) Desmotivação dos discentes.	0
d) Dificuldade de formular ideias de maneira completa.	4	d) Material didático não apropriado.	2
e) Dificuldade em ser compreendido pelo interlocutor.	3	e) Turma heterogênea em níveis da língua.	6
f) Outro.	Contexto estrutural (2)	f) Falta de recursos pedagógicos/didáticos.	2
	Falhas linguísticas e barreiras afetivas-emotivas (2)	g)Falta de conhecimento das preferências e interesses dos discentes.	1
		h) Avaliação individualizada e direcionada para muitos alunos.	2
6. No que se refere ao ensino da produção oral em Língua Inglesa, com qual das abordagens pedagógicas a seguir você mais se identifica? (Assinale a alternativa que melhor representa sua prática ou concepção pedagógica.)		7. Como você avalia a produção oral dos discentes?	
Alternativas		Respostas	
a) Abordagem audiolingual.	0	a) Avaliação somativa (prova oral, uso de rubrica).	1
b) Abordagem comunicativa .	6	b) Avaliação formativa (tarefas feitas em sala, observação por aula).	4
c) Abordagem baseada em tarefas	0	c) Autoavaliação dos discentes.	0
d) Abordagem baseada em problemas.	0	d) Outro.	Prova oral (2)
e) Outro.	Pós-método e ensino sóciohistórico (1)		Prova em dupla (1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Em relação às práticas pedagógicas criativas, como representado na Tabela 2 abaixo, percebemos que os professores valorizam o envolvimento e a autonomia dos aprendentes; buscam incentivar a curiosidade, a reflexão e o pensamento crítico dos alunos; e promovem diversas atividades comunicativas, mas elas acabam por ser aquelas mais convencionais do ensino de línguas, sem uma inovação mais assertiva. Outro ponto percebido foi que os professores fazem adaptações de materiais e atividades, quando necessário, porém acabam não fazendo as suas próprias atividades, pensadas e personalizadas para as necessidades específicas dos seus aprendentes, o que os faz reproduzirem materiais feitos por outrem. Além disso, acreditam que a heterogeneidade das turmas prejudica o planejamento de atividades mais criativas, uma vez que aprendentes com proficiência mais baixa podem ter mais dificuldade para realizar determinados tipos de atividades.

Nesse contexto, os professores que participaram do preenchimento do questionário precisam mobilizar sua criatividade com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que favoreçam o exercício da autoria docente. Ao adotarem essa postura, tendem a assumir um papel mais ativo na construção de experiências de aprendizagem transformadoras, superando a condição de meros reprodutores de métodos.

Tabela 2 – Respostas do questionário sobre práticas pedagógicas criativas

SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS			
1. Em minha prática, procuro usar múltiplas formas de envolver os alunos, como, por exemplo, o uso de diversas atividades para abordar diferentes necessidades dos discentes.		2. Nas atividades que proponho, estimo a curiosidade, o pensamento crítico, a reflexão e a criatividade dos discentes.	
Alternativas	Respostas	Alternativas	Respostas
a) Concordo totalmente.	5	a) Concordo totalmente.	5
b) Concordo parcialmente.	1	b) Concordo parcialmente.	1
c) Não concordo nem discordo.	1	c) Não concordo nem discordo.	1
d) Discordo parcialmente.	0	d) Discordo parcialmente.	0
e) Discordo totalmente.	0	e) Discordo totalmente.	0
3. Em minha prática, promovo a participação ativa (interação, aplicação e reflexão sobre o conteúdo aprendido) e a autonomia (assumir a responsabilidade sobre aquilo que aprende) dos discentes em sua aprendizagem.		4. Incentivo os discentes a utilizarem variadas estratégias e recursos para organizar e expressar suas ideias, tais como mapas mentais, desenhos, vídeos, áudios etc.	
Alternativas	Respostas	Alternativas	Respostas
a) Concordo totalmente.	6	a) Concordo totalmente.	5
b) Concordo parcialmente.	1	b) Concordo parcialmente.	1
c) Não concordo nem discordo.	0	c) Não concordo nem discordo.	1
d) Discordo parcialmente.	0	d) Discordo parcialmente.	0
e) Discordo totalmente.	0	e) Discordo totalmente.	0
5. Ao planejar atividades, considero os interesses, as vivências e as realidades dos discentes.		6. Ao planejar atividades voltadas para a produção oral, com que frequência você busca incorporar elementos criativos, tais como múltiplas metodologias de ensino, atividades que fomentam a curiosidade e materiais personalizados?	
Alternativas	Respostas	Alternativas	Respostas
a) Concordo totalmente.	6	a) Sempre.	3
b) Concordo parcialmente.	1	b) Frequentemente.	3
c) Não concordo nem discordo.	0	c) Ocasionalmente.	0
d) Discordo parcialmente.	0	d) Raramente.	1
e) Discordo totalmente.	0	e) Nunca.	0

(Continua)

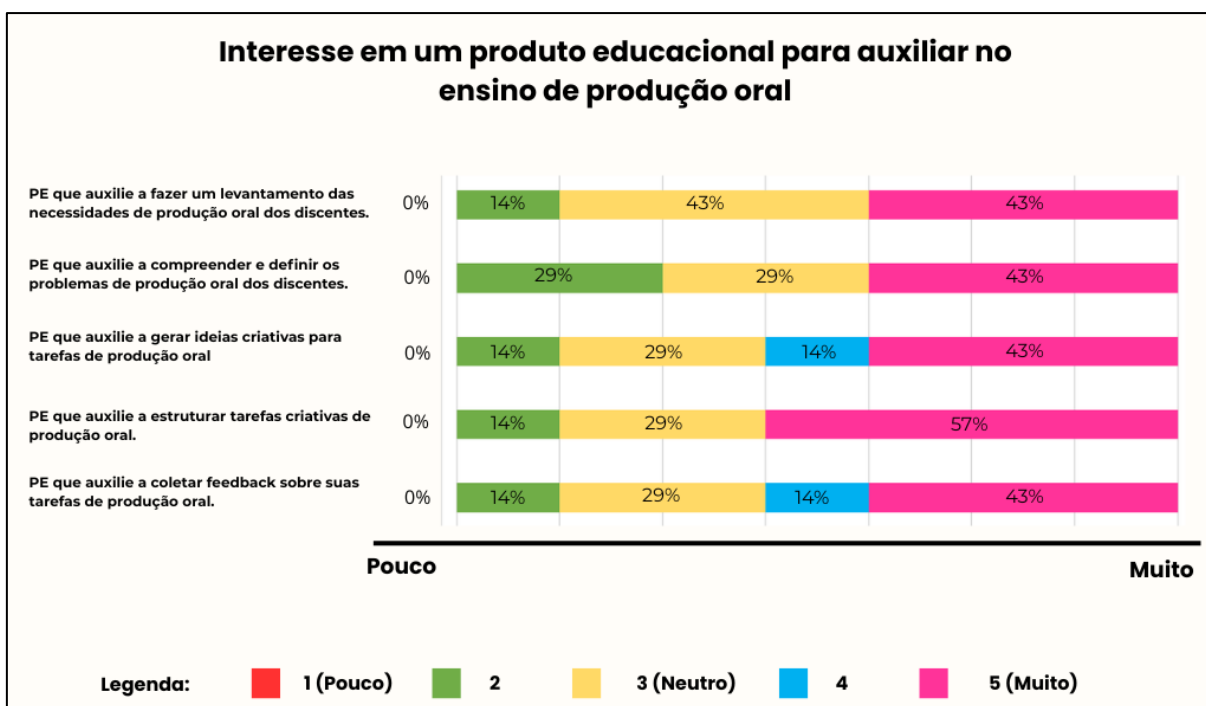
7. Na sua prática para desenvolver a produção oral dos discentes, com que frequência você propõe tarefas inovadoras e não convencionais?		8. Em relação ao material didático utilizado em sala de aula para ensinar a produção oral, com que frequência você adapta atividades para torná-las mais interessantes e criativas?	
Alternativas	Respostas	Alternativas	Respostas
a) Sempre.	1	a) Sempre.	1
b) Frequentemente.	1	b) Frequentemente.	4
c) Ocasionalmente.	1	c) Ocasionalmente.	2
d) Raramente.	3	d) Raramente.	0
e) Nunca.	1	e) Nunca.	0

9. Para utilizar elementos criativos em momentos de produção oral, quais dos recursos abaixo você usa? (Pode assinalar mais de uma opção)	
Alternativas	Respostas
a) Materiais autênticos.	5
b) Recursos tecnológicos (aplicativos, plataformas digitais, jogos on-line).	4
c) Jogos analógicos e dinâmicas.	3
d) Atividades de dramatização e simulação.	5
e) Atividades personalizadas com o interesse dos discentes.	6
f) Tarefas com desafios e problemas a serem solucionados.	1
g) Tarefas que estimulam a colaboração e cooperação dos discentes.	7
h) Produtos feitos pelos próprios discentes (vídeos, áudios, imagens etc).	4
i) Metodologias ativas (Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos etc).	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

No que se refere ao interesse por um produto educacional que auxilie no planejamento de experiências mais significativas de produção oral, observamos variação nas respostas, conforme indicado no Gráfico 1 a seguir. De modo geral, os professores demonstraram elevado interesse em um recurso que contribua para a estruturação de tarefas criativas voltadas a essa habilidade. Verificamos, ainda, interesse de nível médio em propostas que favoreçam a geração de ideias criativas, o levantamento de necessidades e a coleta de *feedback* sobre as atividades de produção oral. Em contrapartida, identificamos menor adesão a iniciativas voltadas ao apoio na definição de problemas relacionados a essa competência.

Gráfico 1 – Interesse em um produto educacional para apoiar o ensino de produção oral

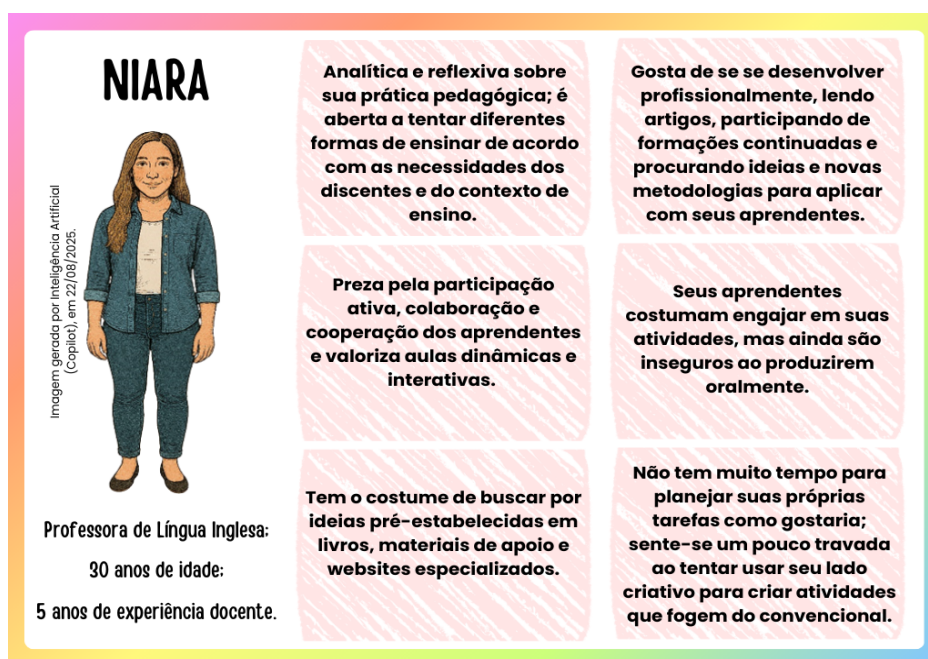


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Considerando os *insights* com base no que os professores responderam no questionário sobre ensino de produção oral e prática pedagógica criativa, criamos personas para o PE para delimitar as características do público-alvo e defini-lo. Uma persona é um perfil fictício pensado sobre o usuário comum esperado para um determinado produto e criado com fins de compreender precisamente as necessidades desse usuário (Baxter; Courage; Caine, 2015). Nas Figuras 3 e 4 a seguir, apresentamos as personas elaboradas para representar o público-alvo, as quais subsidiaram o desenvolvimento do PE. A construção dessas personas baseou-

se nos dados demográficos coletados por meio do questionário, que indicaram dois perfis com maior abertura e disposição para a inovação em suas práticas pedagógicas: docentes em início de carreira, com até 5 anos de experiência, e docentes mais experientes, com trajetória profissional entre 10 e 20 anos.

Figura 3 – Persona 1 do público-alvo do PE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Figura 4 – Persona 2 do público-alvo do PE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Com as criações dessas personas, foi possível fazer articulações entre as teorias encontradas no levantamento bibliográfico e os dados obtidos do questionário. A partir disso, concluímos que o PE advindo desta pesquisa deveria ser voltado para o estímulo da criatividade no planejamento de tarefas criativas de produção oral e designado para professores de inglês em formação continuada.

4.2.2 Fase da Definição

Após a compreensão de quem era o público-alvo do PE, delimitamos os padrões em comum entre os professores participantes do questionário para compreender o problema a ser resolvido. Para isso, utilizamos a técnica das seis perguntas. De acordo com Lewrick, Link e Leifer (2019), essa técnica amplia a compreensão de uma questão ou situação, favorecendo que se entenda os reais motivos para sua ocorrência. Consiste, outrossim, em criar perguntas de O que/Qual, Quem, Por que, Onde, Quando e Como, com o objetivo de tentar converter os *insights* em ações concretas para solucionar o problema pesquisado.

Para o contexto do PE em tela, adaptamos a técnica para apenas 4 perguntas, pois consideramos somente aquelas que mais se encaixavam com o contexto do problema do produto, como pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 8 – Questões para compreender o problema do PE	
QUAL	Qual é o problema? Professores de inglês sentem dificuldade em criar práticas pedagógicas mais criativas que ajudem diretamente seus alunos a se tornarem confiantes e seguros ao produzirem oralmente em inglês.
	Quais são as suposições sobre o problema? Há pouco tempo para um planejamento mais assertivo que atenda às necessidades específicas dos aprendentes; turmas heterogêneas em nível de língua e pouca carga horária comprometem esse planejamento mais assertivo; pouco estímulo da criatividade dos professores para que façam tarefas não convencionais, que tratem das necessidades específicas dos aprendentes.
QUEM	Quem está envolvido no problema? Professores de inglês no geral (da Educação Básica, do Ensino Superior e do Ensino não-formal); aprendentes de inglês; instituições educacionais (escolas, universidades, cursos de idiomas etc.).
	Quem é afetado pelo problema? Os professores de inglês, ao transformarem suas práticas; os aprendentes, ao passarem a fazer tarefas que trabalham especificamente as suas necessidades de produção oral; e o processo de ensino e aprendizagem, que passa a ser significativo.

(continua)

POR QUE	Por que o problema é importante? Para ajudar professores de inglês a repensarem suas práticas de ensino de produção oral e estimularem sua criatividade, a fim de criarem tarefas que trabalhem as necessidades específicas dos seus aprendentes.
	Por que o problema ocorre? Práticas pedagógicas tradicionais, currículo rígido, pouca personalização da aprendizagem, falta de autoria docente e pouco tempo para planejar.
COMO	Como o problema seria uma oportunidade de transformação? Mudando as práticas de ensino de produção oral de forma mais criativa, influenciando a autoria docente e o desenvolvimento da confiança e segurança dos aprendentes, com propósito e significado.
	Como o problema poderia ser resolvido? Estimulando a criatividade dos professores, resultando em tarefas intencionais, objetivas e personalizadas às necessidades, às vivências e aos interesses dos aprendentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

A partir da identificação das necessidades a serem atendidas, delineamos o ponto de vista do público-alvo da pesquisa, responsável por orientar a definição do problema. Tal ponto de vista constitui uma síntese que explicita as demandas dos participantes, torna evidentes pressupostos e hipóteses e estabelece um direcionamento para as etapas subsequentes do processo (Lewrick; Link; Leifer, 2019). No âmbito desta pesquisa, o enunciado orientador que fundamenta as fases de planejamento e elaboração do produto educacional foi assim formulado: *Professores de inglês em formação continuada precisam planejar tarefas criativas e significativas de produção oral, respeitando as necessidades discentes e o pouco tempo de planejamento, a fim de ajudar seus aprendentes a desenvolver a produção oral com confiança e segurança em inglês.*

4.2.3 Fase da Ideação

Uma vez definido o ponto de vista do público-alvo, procedeu-se à aplicação da técnica de *brainstorming*, com o intuito de identificar possíveis produtos educacionais capazes de responder à questão delineada. Conforme Osborn (2001), o *brainstorming* consiste em uma estratégia voltada à geração de múltiplas ideias para a resolução de um problema, as quais são, posteriormente, analisadas e selecionadas quanto à sua viabilidade de aplicação. Embora amplamente empregada em contextos criativos, essa técnica pode ser adaptada ao campo da pesquisa, contribuindo para a definição de um foco mais específico e orientador do desenvolvimento investigativo.

A pesquisadora fez sozinha uma primeira sessão de *brainstorming* para pensar em diferentes opções de produtos educacionais que poderiam ajudar professores de inglês no planejamento de tarefas criativas de produção oral, de forma orientada e não prescritiva, que os possibilitassem refletir sobre cada passo do planejamento, estimulando sua criatividade em um tempo hábil e com autonomia. Devido ao perfil do público-alvo, optamos por alternativas de produtos de fácil acesso ao professor, que não exigissem muitos recursos para sua utilização. Assim sendo, após o *brainstorming*, conseguimos pensar em três opções de PEs: *folder* em sanfona, mapa em papel A1 e mapa em caderno espiral.

Em seguida, a pesquisadora fez uma segunda sessão de *brainstorming*, na qual criou uma lista de conteúdos importantes para incluir no PE a ser planejado, para ter uma noção de como as instruções poderiam ser organizadas e saber quais elementos de apoio poderiam ser criados, além de perceber o espaço que seria necessário para redigir as instruções de forma clara e objetiva aos professores.

Após as duas sessões de *brainstorming*, a pesquisadora escolheu uma materialidade que fosse mais realizável, dadas as circunstâncias de tempo e disponibilidade de recursos, e que poderia resolver o problema proposto ao PE com mais precisão. Para essa escolha, utilizamos os critérios de praticabilidade (tecnicamente possível de ser realizado), viabilidade (financeiramente possível de ser executado) e desejabilidade (o que é desejável para o público-alvo do PE), como preconiza o *Design Thinking* (Brown, 2010), abordagem que estamos utilizando não apenas para elaborar o produto, mas para permeá-lo.

Com isso, a pesquisadora realizou uma análise reflexiva de cada proposta de produto à luz dos critérios previamente estabelecidos, o que possibilitou a exclusão das alternativas que não se mostravam viáveis diante das condições disponíveis para sua implementação. Todas as três opções se mostraram desejáveis, mas uma delas não atendeu ao critério de praticabilidade e uma outra não atendeu a ambos os critérios de viabilidade e praticabilidade.

O *folder* em sanfona, por exemplo foi descartado por percebermos que seu tamanho era muito limitado para comportar instruções mais detalhadas, o que poderia trazer certa superficialidade ao PE e não permitiria uma maior exploração dos conteúdos planejados. Por sua vez, o mapa em papel A1 foi desconsiderado também por conta da necessidade de se imprimir o PE em uma folha especial (nas medidas 59,4 x 84,1 cm), o que precisaria do auxílio de uma gráfica ou da colagem de várias

folhas A2 juntas, podendo então ser um obstáculo para professores que não tivessem os meios nem disposição para isso. Por fim, escolhemos o mapa em caderno espiral, por ser um produto que, além de permitir espaço considerável para redigir instruções mais completas, pode oferecer uma materialização física acessível, tanto em formato impresso quanto digital.

4.2.4 Fase da Prototipação

Com base na lista de conteúdos elaborada durante a segunda sessão de *brainstorming* da etapa anterior, procedemos à organização das informações em tópicos principais e orientações didáticas. A partir dessa estrutura, projetamos a forma de disposição dos elementos nas páginas do PE, com o objetivo de construir um protótipo inicial que orientasse seu desenvolvimento. Conforme Rizatti *et. al* (2020) afirmam, um protótipo é um artefato que simula o funcionamento de um produto e serve para testar a sua funcionalidade e usabilidade.

Como a ideia inicial era usar as fases do DT como meio para guiar o conteúdo, escolhemos formatar cada uma das cinco fases de uma forma reflexiva, para que fizesse o usuário do PE ser levado a pensar, conscientemente, em todos os elementos necessários para um planejamento intencional e objetivo de uma tarefa criativa. Dessa forma, estruturamos cada uma das etapas da seguinte maneira (Figura 5).

Figura 5 – Formatação de uma página do PE

Diagrama de uma página do PE (Plano de Ensino) com campos para título, objetivo, perguntas reflexivas, lembrete e sugestões de dinâmicas, com setas explicando cada seção.

Símbolo para representar a fase.

☐ **Título da fase – Subtítulo**

Objetivo de aprendizagem: _____

Perguntas reflexivas/motivadoras:
? ? ? ?

☐ _____

Lembrete!

Anuncia a fase do planejamento.

O que o professor aprenderá ao finalizar a fase.

Para o professor refletir o que deve considerar para fazer a fase.

Instruções com o que o professor pode fazer durante a fase.

Sugestões de dinâmicas, técnicas e/ou recursos que o professor pode usar durante a fase.

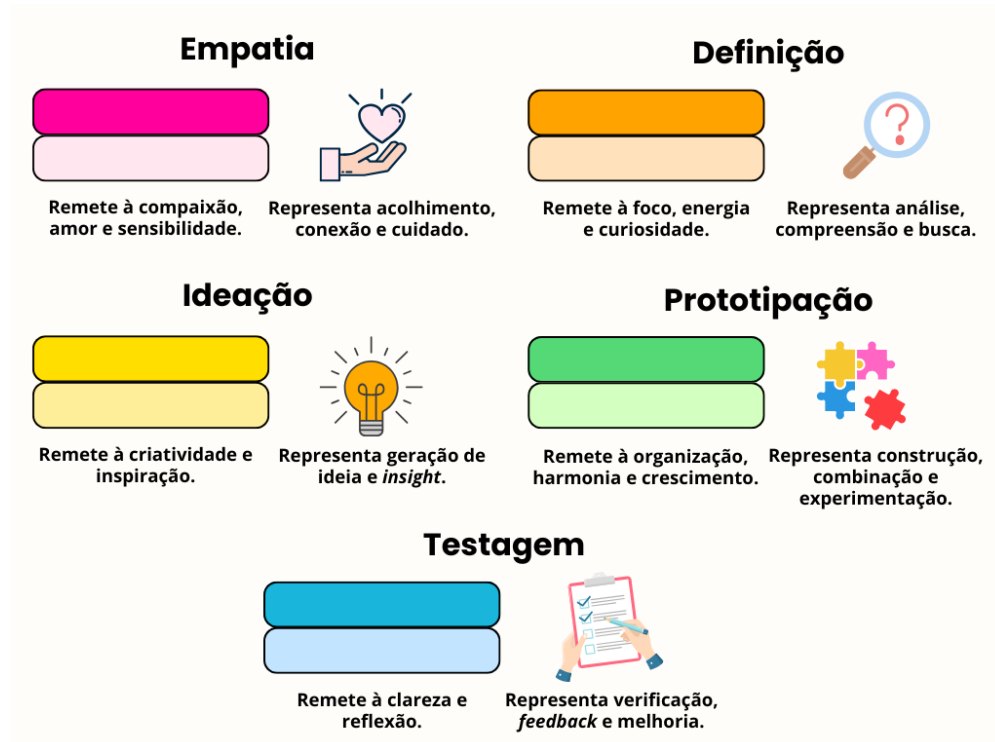
Dica ou retomada de atenção sobre algum ponto importante.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Para a redação das instruções, baseamo-nos nas teorias lidas no levantamento bibliográfico, apresentado no início deste capítulo, como, por exemplo, ensino de produção oral (Goh; Burns, 2012; Willis, 2012; Willis; Willis, 2007), ensino criativo (Beghetto, 2017; Maley; Kiss, 2018; Starko, 2022) e *Design Thinking* (Brown, 2010; Doorley *et. al.*, 2018; Lewrick; Link; Leifer, 2019). Articulamos essas teorias em uma proposta de caráter prático e didático, voltada ao professor, de modo a favorecer a fácil compreensão e aplicação das orientações apresentadas. Nesse sentido, buscamos empregar uma linguagem clara e acessível, considerando que o PE deve possibilitar seu uso por diferentes públicos de forma autônoma e eficaz.

Após a elaboração das instruções e sugestões de dinâmicas, técnicas e recursos, refletimos sobre as cores para representar cada uma das fases do processo de planejamento de tarefas criativas. Consideramos cores que despertassem curiosidade e trouxessem uma certa sensação de naturalidade e bem-estar ao visual do PE em tela. Além disso, escolhemos ícones para representar a ação advinda de cada fase. As escolhas e suas justificativas podem ser observadas na Figura 6.

Figura 6 – Escolha de cores e ícones para as fases do mapa pedagógico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Com as instruções elaboradas, as cores e os ícones escolhidos, diagramamos as páginas do mapa pedagógico. Para isso, utilizamos a plataforma de edição e criação de imagens *Canva*, que possui várias ferramentas gratuitas e pagas para a elaboração de artes visuais e comunicacionais.

4.2.5 Fase da Testagem

Com o objetivo de desenvolver um PE de qualidade, passível de aplicação em contextos reais e capaz de contribuir para a transformação das práticas pedagógicas, conforme orientações da Área de Ensino da CAPES (Brasil, 2019), adotamos critérios de avaliação organizados em seis camadas:

- (a) **Adequação, viabilidade e praticabilidade:** verifica de que forma o PE está apropriado ao seu contexto de uso, público-alvo e objetivo;
- (b) **Aspectos conceituais:** avalia como a fundamentação teórica está alinhada e integrada no decorrer do PE;
- (c) **Aspectos didático-pedagógicos:** averigua como o percurso do PE dá suporte para o professor atingir os objetivos de aprendizagem propostos em cada fase do produto;
- (d) **Aspectos comunicacionais:** analisa a clareza e objetividade da linguagem utilizada no PE;
- (e) **Aspectos estético-funcionais:** examina os elementos visuais que dão usabilidade, harmonia ao PE e identificação com o público-alvo; e
- (f) **Aspectos criativos e inovadores:** analisa as potencialidades do PE para transformar as práticas pedagógicas do ensino de línguas, assim como verifica a sua originalidade na área.

Para a criação desses seis critérios, fundamentamo-nos em Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022), as quais afirmam que um PE é composto por camadas que interagem entre si e são fundamentais para a tomada de decisões na construção de um produto e sobre a qualidade esperada dele. Para essas autoras, um PE possui quatro camadas, quais sejam: 1) Conceitual; 2) Didático-Pedagógica; 3) Comunicacional; e 4) Estética e Funcional. Adicionalmente, nos inspiramos nos critérios de praticabilidade, viabilidade e desejabilidade do *Design Thinking* (Brown, 2010), para criar os critérios de adequação e aspectos criativos e inovadores.

Portanto, escolhemos os seis critérios supracitados porque podem nos ajudar a perceber lacunas na funcionalidade e usabilidade do PE, além de refletir sobre possíveis formas de melhorar sua eficiência. Nessa direção, os critérios criados com base em Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022) para avaliar o PE em tela podem ser representados no Quadro 9.

Quadro 9 – Critérios para a avaliação do PE	
Adequação, praticabilidade e viabilidade	
- O produto é prático, com adaptação flexível para a rotina de planejamento do professor. - O produto pode ser usado de modo autônomo, sem precisar de apoio de terceiros. - O produto pode ser utilizado em tempo hábil e realista. - O produto permite ao professor explorar sua criatividade no planejamento de tarefas criativas e significativas de produção oral. - O produto contribui para a elaboração de tarefas criativas condizentes com as necessidades e os interesses dos aprendentes. - O produto pode ser usado para planejar tarefas criativas de produção oral em diferentes níveis de proficiência. - O produto pode ser usado por professores de inglês em diferentes níveis de experiência docente. - O produto cumpre o objetivo proposto.	
Aspectos conceituais	
- O produto permite que o professor compreenda como a criatividade pode ser fomentada no ensino de produção oral. - O processo do produto é coerente com o ensino de línguas, especificamente o de produção oral. - O produto atende aos critérios de viabilidade, praticabilidade e desejabilidade, como propõe o <i>Design Thinking</i> (ver página 11 do produto educacional). - O produto promove uma abordagem centrada nas necessidades humanas (neste caso, com prioridade às necessidades de produção oral dos aprendentes), como estabelece o <i>Design Thinking</i>. - O produto combina os conceitos de “criatividade” e “produção oral” de maneira fundamentada.	
Aspectos didático-pedagógicos	
- O produto auxilia o professor a planejar tarefas criativas de produção oral significativas e relevantes às necessidades dos aprendentes. - O produto promove a reflexão do professor. - As fases do produto têm uma sequência lógica. - As técnicas propostas são eficazes na realização de cada etapa. - A estrutura de tarefa criativa proposta garante a organização de tarefas significativas e lógicas. - Os recursos de apoio propostos (matrizes, quadros, fichas etc.) contribuem efetivamente para a elaboração das tarefas.	
Aspectos comunicacionais	
- As instruções de cada etapa são claras e concisas. - A linguagem do produto é direta e objetiva, sem ambiguidade. - As perguntas no início de cada etapa encorajam a reflexão e motivam o professor a começar o processo. - A organização das informações é lógica e compreensível. - As instruções são adequadas e em uma quantidade proporcional em cada fase. - A linguagem é apropriada para qualquer nível de experiência profissional de um professor de inglês. - Os exemplos dados nas etapas ajudam a elucidar o uso do produto na prática.	
Aspectos estético-funcionais	

(continua)

- As fontes utilizadas são adequadas para uma leitura fluida e confortável.
- As cores utilizadas são harmônicas.
- O layout é visualmente atraente e harmonioso.
- A divisão em fases ajuda o professor a navegar com independência pelo produto.
- A divisão em fases é intuitiva.
- As fontes são legíveis.
- O layout é organizado, com os textos em formatação adequada.

Aspectos criativos e inovadores

- O uso do processo do *Design Thinking* para o planejamento de tarefas criativas de produção oral mostrou-se uma abordagem inovadora e original.
- O produto tem potencial para promover a criatividade docente e a inovação das práticas pedagógicas.
- O produto proporciona uma abordagem diferenciada de abordagens mais tradicionais.
- O produto pode ser aplicado a diferentes tipos de tarefas criativas, além das específicas para produção oral.
- O produto pode ser adaptado para outras finalidades no ensino de línguas.
- O produto considera as tendências da educação do século XXI (pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), baseado nas ideias de Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022)

Por se tratar de um PE criado como resultado de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino, ele precisa passar por uma validação para identificar evidências que indiquem a sua adequação (Cook; Hatala, 2016). De acordo com Rizzatti *et al.* (2020), essa validação pode ser feita de diferentes formas, sendo uma delas por meio de um painel de juízes de especialistas. Diante disso, optamos por conduzir a fase de testagem com um painel de especialistas das áreas de Ensino e Língua Inglesa, responsável pela leitura do PE e pela avaliação de sua aplicabilidade e relevância.

Para tanto, foi elaborado um caderno de avaliação contendo os itens a serem analisados, organizados conforme as camadas anteriormente citadas (ver Apêndice B). Com base nas observações e sugestões apresentadas pelos especialistas, retornamos à etapa de prototipação, a fim de realizar ajustes e acréscimos pontuais no produto (para mais detalhes, ver Capítulo 5 desta dissertação).

4.3 Contexto do produto educacional

O PE intitulado *Speaking Tasks by Design* é resultado de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), na UFPA, integrante da linha de pesquisa Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES) e

vinculado à área de Ensino, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este PE é voltado para professores de inglês em formação continuada, de qualquer nível de ensino, os quais são profissionais formados em Letras-Língua Inglesa que já atuam no ensino dessa língua. Professores nesse contexto continuam em busca de aprimorar suas competências pedagógicas para se desenvolverem profissionalmente, melhorarem o nível do seu ensino e fomentarem condições para a aprendizagem acontecer (Maggioli, 2020). Nesse cenário, o professor procura ressignificar sua prática pedagógica e reconstruir sua identidade docente, integrando teoria e conhecimentos adquiridos com a experiência em sala de aula, além de mobilizar diferentes competências para promover uma aprendizagem significativa para seus aprendentes.

Por isso, essa formação não pode ser um mero treinamento de competências, mas uma atualização dos conhecimentos desses professores para que propiciem novas práticas, saibam aplicar o conhecimento em seus contextos educacionais, se desenvolvam também como sujeitos e vejam os ambientes de trabalho como espaços de autoformação (Carrera; Monteiro, 2025).

Diante da necessidade de que o professor em formação continuada diferencie sua prática, a fim de promover experiências de aprendizagem mais relevantes aos seus contextos de ensino, o *Speaking Tasks by Design* foi concebido como uma alternativa potencial para atender às expectativas desses docentes, ao favorecer a ressignificação de sua práxis pedagógica por meio do estímulo a uma postura criativa e centrada nos aprendentes.

Esse mapa pedagógico pode ser utilizado como uma estrutura flexível e adaptável nos momentos de planejamento, orientando a elaboração de tarefas de produção oral criativas e significativas, alinhadas às necessidades comunicativas e aos interesses dos aprendentes. Ademais, ao final das aulas, pode servir como instrumento de reflexão e replanejamento, possibilitando ao professor revisar, ajustar e aperfeiçoar as tarefas com base nas experiências vividas.

4.4 Descrição do PE

O *Speaking Tasks by Design* configura-se como um material instrucional estruturado no formato de mapa pedagógico, disponibilizado tanto em versão

impressa quanto digital. Essa escolha visa ampliar as possibilidades de acesso, circulação e utilização do recurso por diferentes públicos e em diferentes contextos educacionais. Segundo o descrito na Área de Ensino, da CAPES, um material instrucional é uma proposta de ensino

envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros (Rizzatti *et. al.*, 2020, p.5).

O mapa pedagógico tem como finalidade apoiar professores de língua inglesa no planejamento de tarefas de produção oral que sejam criativas, significativas e alinhadas às necessidades e aos interesses dos aprendentes, bem como às especificidades de cada contexto de ensino. Para tanto, oferece uma estrutura flexível e adaptável, que orienta a elaboração de tarefas mais engajadoras, incorpora estratégias de geração de ideias ao longo do processo de planejamento e favorece o desenvolvimento da criatividade no fazer pedagógico.

A concepção para o mapa veio do conceito do termo em inglês *to map*³⁵ (mapear), que pode significar tanto um desenho que mostra a direção de um lugar a outro quanto a organização e esquematização de um conjunto de informações. Além disso, o seu nome surge do seu próprio objetivo em planejar tarefas criativas de produção oral, uma vez que *by design*³⁶, em inglês, significa fazer algo com intencionalidade. Portanto, *Speaking Tasks by Design* remete a tarefas criativas de produção oral feitas com intenção e objetividade, demonstrando que a criatividade não surge inesperadamente, mas é estimulada em um processo consciente e planejado.

Com o objetivo de oferecer uma estrutura adaptável aos professores, o mapa pedagógico será organizado no formato de um caderno estruturado em trilhas, distribuídas em diferentes fases. Essas fases fundamentam-se na abordagem do *Design Thinking*, que orienta a resolução de problemas por meio da criatividade e,

³⁵ Definição segundo o Dicionário Cambridge: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/map>

³⁶ Definição segundo o Dicionário Cambridge: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/by-design>

conforme Doorley *et al.* (2018), é composta por cinco etapas (ver seção 3.3 deste capítulo desta dissertação de mestrado). Destaca-se que tais fases são interdependentes e apresentam caráter iterativo, o que permite sua revisão e retomada ao longo do processo, sempre que necessário.

Cada uma dessas fases designará um momento específico do planejamento da tarefa de produção oral pelo professor que acessará o mapa em questão. Dessa forma, de maneira autônoma, o professor poderá percorrê-lo passando por cada uma das etapas enquanto planeja a sua tarefa criativamente, de acordo com as necessidades dos seus aprendentes e conforme seu ritmo de aprendizagem.

Como consequência, o professor terá a oportunidade de desenvolver algumas competências, como, por exemplo, a criatividade para planejar tarefas criativas. Isso poderá promover um processo de ensino-aprendizagem significativo e inovador, que se distancia das práticas mais engessadas de se ensinar a língua inglesa e que instiga o professor a sair de um papel de mero adaptador e reproduzidor de atividades realizadas por outrem, para assumir um papel de criador e autor de suas próprias tarefas, condizentes com os seus aprendentes. Portanto, o mapa pedagógico *Speaking Tasks by Design* não tem a finalidade de apresentar tarefas previamente definidas, mas oferecer suporte ao planejamento e à elaboração de tarefas concebidas pelo próprio docente.

Nessa perspectiva, com o objetivo de desenvolver tais competências, a Etapa 1, intitulada *Empatia – Conhecendo seus aprendentes*, orienta o professor na realização de um levantamento de necessidades junto aos aprendentes. Nessa fase, são propostas estratégias para a coleta de informações relevantes sobre interesses, experiências prévias com a língua, demandas comunicativas e possíveis lacunas relacionadas ao desenvolvimento da produção oral. O objetivo nesse momento é que o professor identifique e compreenda quem são os seus aprendentes, para assim construir uma prática contextualizada e humana, além de propiciar um ambiente adequado de aprendizagem para eles. Nessa etapa, algumas dinâmicas são sugeridas para que o professor colete as informações necessárias com seu grupo de alunos, assim como técnicas de organização dos dados coletados e elaboração do perfil da turma, como pode ser observado na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Empatia no PE



1 EMPATIA

CONHECENDO SEUS APRENDENTES

Nesta fase você será capaz de: Identificar dificuldades, necessidades e interesses dos seus aprendentes em relação à produção oral.

Para refletir durante esta fase:

Quem são meus aprendentes?

Quais suas necessidades e dificuldades de produção oral?

O que gostam e não gostam em uma aula de produção oral?

Para que se comunicam?

Quais são seus interesses?

Você está agora na 1ª fase do seu planejamento. Aqui você irá se colocar no lugar dos seus aprendentes, para compreender quem eles são e o que necessitam. A partir desta análise empática, você poderá estabelecer objetivos de aprendizagem de produção oral mais assertivos e intencionais para os seus aprendentes, fazendo com que eles sintam que as necessidades deles são atendidas.

Para começar, você deve conhecê-los e fazer um levantamento dos interesses, das experiências, das necessidades de produção oral e dos contextos de uso da língua inglesa mais comuns a eles. Você pode fazer isso por meio de perguntas intencionais para compreender quem os seus aprendentes são. Essas perguntas podem ser divididas em questões voltadas para conhecer um pouco das motivações para se aprender a falar a língua-alvo e questões voltadas para saber os interesses pessoais dos aprendentes que podem impactar no engajamento durante as tarefas.

Para ter ideias de algumas perguntas a fazer aos seus aprendentes, escaneie o QR code ao lado para ver uma lista com sugestões de perguntas. Lembre-se de escolher as perguntas que mais fazem sentido para o seu contexto de ensino, considerando os seus aprendentes e o tempo de aula disponível.

Assim que selecionar perguntas para fazer aos aprendentes, você pode escolher uma das dinâmicas e atividades pedagógicas a seguir para empatizar e aplicar as perguntas.

Talking Circle: No primeiro dia de aula do ano ou semestre, a depender do momento em que você terá o primeiro contato com os aprendentes, faça uma roda de conversa com perguntas diretas e intencionais, que consigam fazer com que você mergulhe no mundo destes aprendentes. Organize as cadeiras da sala de aula (ou de qualquer outro espaço onde esteja) em um círculo e, seguindo uma lista de perguntas pré-selecionadas, faça as perguntas a toda a turma e cada aluno deve contribuir com alguma informação. Enquanto eles respondem, faça anotações ou, se possível, grave um áudio da conversa para ouvir posteriormente;



Audio Reply: Mando uma lista de perguntas aos aprendentes e peça para que eles as respondam em um áudio em inglês. O envio das perguntas, assim como do áudio-resposta, pode ser feito por alguma plataforma de sua escolha (Whatsapp, Telegram, e-mail, plataformas online de gravação de áudio, como o Vocaroo, etc). Esta atividade pode ajudar aprendentes mais tímidos, que talvez não fariam com segurança na frente dos colegas em uma roda de conversa. Com eles, é possível prever alguns dos problemas de produção oral que eles tenham individualmente;



Peer Interview: Divida os aprendentes em duplas e entregue uma lista de perguntas (no formato impresso ou digital) a cada um deles individualmente. Eles então entrevistam uns aos outros e anotam as respostas dos colegas na própria lista de perguntas. Após esse momento, compartilham oralmente com a turma o que descobriram sobre o colega, assim você pode prestar atenção no modo como eles se expressam. Ao final da atividade, eles lhe entregam a lista respondida; ou



Collaborative Board: No quadro branco ou em um cartaz grande, escreva categorias de informações que gostaria de saber sobre os seus aprendentes, como, por exemplo, tópicos de interesse, dificuldades de produção oral etc. Peça para eles, individualmente, pensarem em informações para preencher no quadro. Em seguida, envolvendo toda a turma, peça para eles dizerem as informações que pensaram e as anote no quadro.



Após escolher uma das atividades para empatizar, você deve analisar os dados coletados e criar um perfil da turma, destacando todos os dados que os aprendentes têm em comum. Para esse fim, utilize um quadro para ajudá-los a decompor os dados e entender quem são os aprendentes. Divida-os em: Dificuldades, Necessidades e Interesses, como mostrado a seguir.

Quadro 1 - Dificuldades, necessidades e interesses dos aprendentes

Dificuldades 	Necessidades 	Interesses 
Escreva aqui problemas de produção oral apontados pelos aprendentes	Escreva aqui questões de produção oral a melhorar	Escreva aqui tópicos de interesse e atividades orais que os aprendentes gostam e não gostam

Para preencher este quadro e acessar uma versão vazia, escaneie o QR code ao lado.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na etapa 2, denominada *Definição – Compreendendo os problemas de produção oral* (Figura 8), o professor analisará os dados coletados na fase anterior e será guiado sobre como escolher e compreender as necessidades de seus aprendentes, e definir um problema específico de produção oral para ser o ponto de partida da tarefa criativa a ser planejada. Assim, o objetivo é transformar dados em um desafio, por meio de uma pergunta-problema ou uma declaração de problema. Nesse momento, técnicas e recursos são sugeridos para auxiliar o professor a definir questões bem estabelecidas.

Figura 8 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Definição no PE

DEFINIÇÃO

COMPREENDENDO OS PROBLEMAS DE PRODUÇÃO ORAL

Nesta fase você será capaz de: Compreender e definir um problema de produção oral para transformá-lo em uma pergunta-problema.

Para refletir durante esta fase:

Qual (is) o(s) maior(es) problema(s) de produção oral dos meus aprendentes?

Como e por que esses problemas acontecem?

Para que eles precisariam resolver esse problema?

Você passou para a 2ª fase do seu planejamento. Agora, analisará os problemas de produção oral mais comuns dos seus aprendentes apontados na fase da Empatia e escolherá **apenas um** deles para resolver neste momento. Com esse entendimento, você poderá pensar em estratégias e soluções significativas e intencionais para ajudar os seus aprendentes a trabalharem, especificamente, nas necessidades de produção oral que precisam superar.

Para essa finalidade, você pode preencher o mapa da margarida abaixo com os problemas mais recorrentes que conseguiu perceber, a partir da descrição dos dados na fase da Empatia.

Figura 2- Mapa da Margarida

Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado em Lerner, Link e Lerner (2019)

Para preencher um mapa da margarida vazio, escaneie o QR code ao lado.

Na sequência, escolha **um** problema e tente compreendê-lo, para que então possa estabelecer possíveis soluções e tenha um desafio definido com clareza. A fim de entendê-lo, faça suposições sobre ele respondendo às seguintes perguntas:

What? Qual é o problema?

Why? Por que acontece?

How? Como acontece?

When? Quando acontece?

Where? Onde acontece?

Exemplo: Qual é o problema? → Insegurança para falar em público; por que acontece? → Medo de cometer erros e não saber o que falar; quando acontece? → Ao apresentar algo a um público; como acontece? → Gaguejo, tempo longo para pensar no que falar e frases desconectadas; e onde acontece? → Em contextos de apresentação em público.

Com essas perguntas respondidas, transforme as respostas em uma declaração ou crie um ponto de vista a partir do entendimento do problema. Isso contribui para que você encontre uma solução clara, precisa e específica para o problema em questão e que esteja realmente alinhada às necessidades dos seus aprendentes, permitindo que você não se perca no momento da resolução nem ache resultados vagos e irrelevantes para o problema.

Você pode usar os exemplos de enunciados a seguir para criar a declaração do problema ou o ponto de vista dos seus aprendentes.

Declaração do problema

[Seu aprendente] precisa [necessidade de produção oral] porque [motivação]

Exemplo: Uma turma de graduandos do quinto semestre, do curso de Graduação em Letras-Língua Inglesa, precisa perder a insegurança para falar em público em inglês porque fará uma apresentação em um evento acadêmico internacional.

Ponto de vista

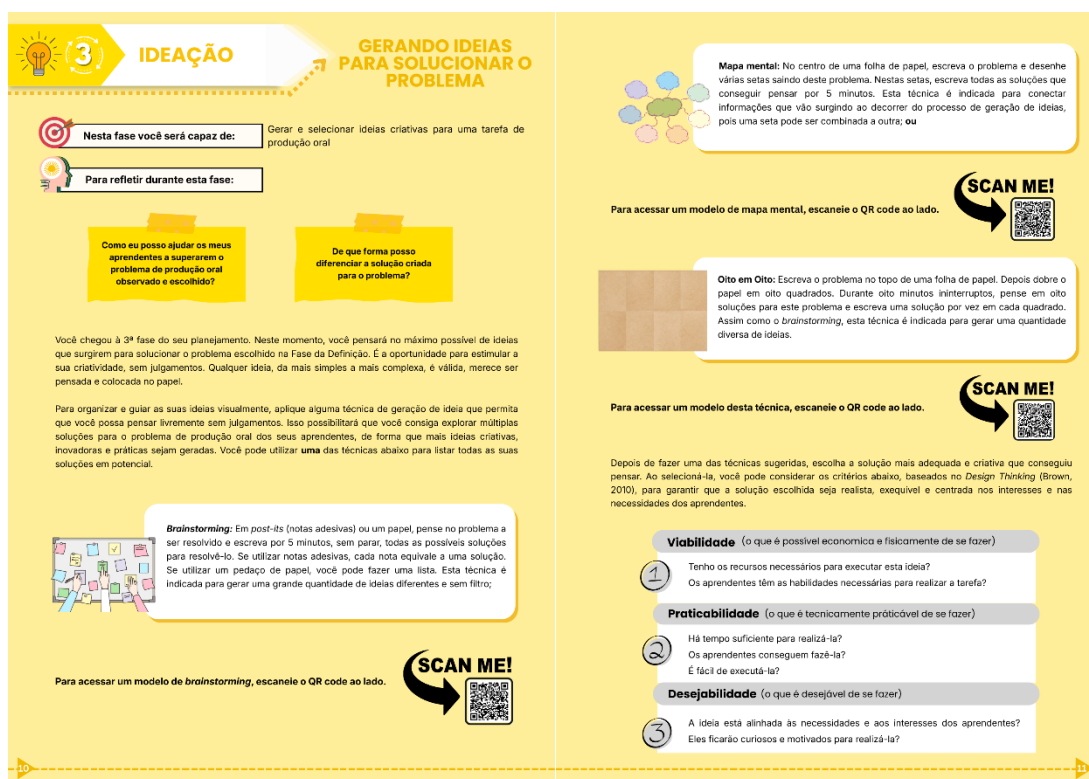
Como um [seu aprendente] eu gostaria de [desejo em relação a produção oral], a fim de [motivação].

Exemplo: Como um graduando do quinto semestre, do curso de Graduação em Letras-Língua Inglesa, eu gostaria de perder a insegurança para falar em público em inglês, a fim de fazer uma apresentação em um evento acadêmico internacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Na etapa 3, intitulada *Ideação – Gerando ideias para solucionar o problema* (Figura 9), o professor estimulará a sua criatividade para pensar e explorar diferentes formas de solucionar o problema definido na Fase 2. O objetivo é que ele consiga gerar diversas alternativas, das mais simples às mais complexas, antes de selecionar a mais adequada para responder ao problema e aos interesses dos seus aprendentes. Nessa fase, técnicas de geração de ideias e critérios de escolha são sugeridos para que o professor selecione a ideia mais apropriada e criativa para ser a base da tarefa de produção oral a ser planejada na próxima fase.

Figura 9 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Ideação no PE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Na etapa 4, chamada *Prototipação – Estruturando sua tarefa criativa* (Figura 10), o professor será instruído a transformar a sua ideia criativa em uma estrutura de tarefa, definindo alguns elementos-chave, como objeto de conhecimento, objetivo de aprendizagem, função comunicativa e evidência de aprendizagem, entre outros. O objetivo é que o professor organize os passos da tarefa criativa e consiga visualizar como esta será feita na prática, para considerar a sua adequação e viabilidade. Nesse estágio, uma estrutura adaptável de tarefa criativa é sugerida para que o professor a utilize para delimitar os passos da sua própria proposta.

Figura 10 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Prototipação no PE



Nesta fase você será capaz de:

Estruturar uma tarefa criativa de produção oral com sequência clara e intencional



Para refletir durante esta fase:

Como minha ideia pode se transformar em uma tarefa significativa aos aprendentes?

Como engajar os aprendentes?

Você chegou à 4ª fase do seu planejamento, a mais desafiadora, pois é a hora de pensar o que você fará em sala de aula para ajudar os seus aprendentes a trabalharem especificamente no desenvolvimento da produção oral, a fim de superar as dificuldades e os desafios encontrados nesta habilidade linguística. É o momento de estruturar intencionalmente a sua tarefa.

Ao pensar na tarefa de produção oral que planejará, você pode considerar os seguintes critérios baseados em Willis e Willis (2007):

- ☒ A tarefa tem o foco no significado e na comunicação, ou seja, estimula que os aprendentes usem livremente todo o conhecimento linguístico prévio que já possuem para expressar suas ideias enquanto se comunicam e trocam informações para resolver a tarefa, assim o que falam é mais importante do que como falam;
- ☒ A tarefa tem um objetivo claro, logo os aprendentes devem ser capazes de realizar algo ao finalizarem-na;
- ☒ A tarefa relaciona-se com situações da vida real e cotidiana, relevantes à realidade dos aprendentes; e
- ☒ A tarefa foca na conclusão e no resultado, isto é, como os aprendentes conseguiram resolver a proposta da tarefa e atingiram o objetivo traçado para ela.

Com estes critérios em mente, a sua tarefa terá mais chances de ser adequada às necessidades dos aprendentes e de obter um resultado significativo e eficaz. Ademais, pode aumentar o engajamento dos aprendentes, pois eles compreenderão desde o começo o que é esperado deles a partir dos objetivos propostos para a tarefa, o que facilita a autoavaliação e a verificação, por parte do professor, das habilidades desenvolvidas ou não com a tarefa.

Após ter escolhido como a tarefa será, na Fase da Ideação, agora você pensará na estrutura e na implementação desta tarefa.

Antes de pensar em como ela será em si, considere todos os elementos necessários por trás de uma tarefa, como:

➤ **Comando criativo:** Estabeleça um contexto de uma situação real ou imaginária, para atrair o interesse, a curiosidade e a imaginação dos aprendentes. Pense em situações autênticas e relevantes para as realidades do seu grupo e que reflitam o uso da língua-alvo no mundo real, como, por exemplo, simulação de uma conversa em um *podcast*, apresentação acadêmica, discussão sobre um tópico especial em um debate, emissão de opiniões em um *panel*, resolução de um problema da sua comunidade local etc. Este comando criativo é nada mais do que um parágrafo narrando e descrevendo o cenário para a tarefa, redigido de uma forma que faça com que os aprendentes se imaginem neste contexto e sejam encorajados a se expressar naturalmente na língua. Ele transforma uma situação real em um desafio a ser resolvido.

Exemplo: Imagine que você está participando de um programa de intercâmbio com pessoas de todas as partes do mundo e foi escolhido (a) para representar o Brasil. Pensando em futuras colaborações acadêmicas e profissionais, você precisará fazer networking com os outros participantes. Para isso, precisará falar um pouco de si e do seu país, atraindo a atenção das pessoas e mostrando interesse no que os outros têm a falar. Como você reagiria nesta situação? O que falaria? Como se apresentaria? O que perguntaria aos participantes? Como manteria a conversa?

➤ **Função comunicativa:** Defina o propósito de comunicação envolvido na situação escolhida para a tarefa, isto é, para que os aprendentes falarão, como, por exemplo, contar uma experiência, expressar uma opinião e descrever um lugar. A função comunicativa sempre envolve alguma ação, como descrever, discutir, contar, convencer, narrar, opinar, perguntar, apresentar etc.

Exemplo: Iniciar e manter uma conversa formal com perguntas pessoais.

➤ **Objetivo de aprendizagem:** Estabeleça o que os aprendentes serão capazes de fazer ao concluírem a tarefa. Este objetivo é sempre voltado para verificar o desempenho de um aprendente. Por isso, precisa ser claro, mensurável e alcançável no espaço de tempo que os aprendentes terão para realizar a tarefa. Você deve escrevê-los usando verbos observáveis, como identificar, reconhecer, descrever, responder, comparar etc.

Exemplo: Os aprendentes serão capazes de dar informações pessoais sobre si e fazer perguntas relevantes em uma conversa formal.

Para ter ideias de verbos observáveis a serem usados no objetivo de aprendizagem da sua tarefa, escaneie o QR code ao lado para ver a **Taxonomia de Bloom**, uma classificação de verbos em ordem de nível cognitivo (do simples ao complexo).

SCAN ME!



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Por fim, na etapa 5, denominada *Testagem – Implementando a sua tarefa criativa* (Figura 11), após a aplicação da tarefa criativa com seus aprendentes, o professor receberá orientações de como pode recolher evidências para refletir sobre a eficácia da tarefa, ou seja, se alcançou o objetivo estabelecido. O objetivo é que o professor realize uma análise crítica dos diferentes aspectos da tarefa, identificando o que se mostrou eficaz ou passível de melhoria, bem como as formas de interação mobilizadas pelos aprendentes durante sua realização. Além disso, busca-se reconhecer possibilidades de aprimoramento para aplicações futuras, de modo a favorecer a adaptação e o refinamento da atividade em outros contextos pedagógicos. Nesse estágio, técnicas e recursos são sugeridos para a análise do *feedback* sobre a tarefa.

Figura 11 – Primeira versão de duas páginas da Etapa da Testagem no PE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Para percorrer essas etapas, o mapa pedagógico impresso será um caderno em espiral, o qual o professor abrirá como um mapa. Em cada página do material haverá uma das fases do planejamento. O docente abrirá as páginas uma por uma enquanto planeja a tarefa, seguindo as instruções contidas no mapa e usando os recursos disponíveis, se assim desejar.

Adicionalmente, o mapa pedagógico foi dividido em duas partes. Na primeira parte, o professor percorrerá cada uma das etapas do planejamento de uma tarefa criativa. Na segunda parte, ele poderá ler algumas informações extras em forma de orientações sobre o uso adaptado do material para diferentes realidades, acessar os recursos de suporte que poderão ser utilizados durante as etapas do planejamento e inspirar-se com exemplos de tarefas criativas planejadas com o uso do mapa.

5. AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, abordaremos o processo de avaliação e validação percorrido para a verificação da viabilidade do mapa pedagógico *Speaking Tasks by Design* advindo desta pesquisa de Mestrado. Para tanto, apresentaremos a importância da validação para a adequação e pertinência de um PE, o método de avaliação aplicado, o conjunto de critérios avaliativos usado para analisar e validar o PE e a análise e descrição dos resultados do processo de avaliação, assim como possíveis sugestões de melhorias para o PE em tela.

5.1 O processo de avaliação e validação no Mestrado Profissional de Ensino

Em um Mestrado Profissional, o fazer da pesquisa ocorre de maneira translacional, isto é, implica ao pesquisador aplicar seus conhecimentos em um contexto real de ensino, por meio de um PE, a fim de transformar uma realidade educacional (Brasil, 2019). Para essa finalidade, o PE deve passar por um processo de avaliação e validação para assegurar a qualidade do produto e oferecer confiabilidade e credibilidade aos usuários.

Antes de compreender como esse processo acontece, é essencial que a diferença entre os termos *avaliação* e *validação* fique evidente. Conforme Lucas (2025), a avaliação abrange a atribuição de valores ao desempenho do PE com base em critérios preestabelecidos pelo pesquisador, enquanto a validação envolve um parecer sobre a adequação e pertinência de um PE, confirmando ou negando se este atende aos objetivos e às necessidades determinados para ele.

Segundo Cook e Hatala (2016, p.2, tradução nossa), “a validação refere-se ao processo de coleta de evidência de validade para avaliar a adequação de interpretações, usos e decisões baseados nos resultados de avaliações”³⁷. Em outras palavras, esse processo envolve a interpretação de dados coletados em uma avaliação de um objeto de estudo, da qual serão emitidos julgamentos e críticas para verificar se um PE realmente cumpre com o propósito definido e para levar o pesquisador a tomar decisões posteriores em direção à melhoria do produto. Portanto, compreendemos que a avaliação faz parte do percurso de validação e, assim, ambos

³⁷ “Validation refers to the process of collecting validity evidence to evaluate the appropriateness of the interpretations, uses, and decisions based on assessment results” (Cook; Hatala, 2016, p.2).

os processos estão interconectados, uma vez que é possível apenas validar algo após uma avaliação prévia. Consequentemente, a validação é um processo contínuo e não um produto final (Cook; Hatala, 2016), pois diferentes avaliações, em momentos distintos do processo de validação, podem fornecer subsídios para o ajuste e aprimoramento de um produto.

Nessa perspectiva, em consonância com a Área de Ensino (Brasil, 2019), a validação de um PE em um Mestrado Profissional deve passar por pelo menos duas instâncias. A primeira instância é realizada por um grupo que representa o público-alvo, que pode envolver grupos focais, pesquisas de opinião, narrativas e juízes especialistas, entre outros (Rizzatti *et al.*, 2020). A segunda instância deve ser, obrigatoriamente, executada pela banca de defesa da dissertação.

Na mesma direção, Lucas (2025) complementa esse cenário avaliativo afirmando que a validação de um PE se configura em três instâncias, quais sejam: 1) Instância subjetiva, que se refere às experiências individuais que permeiam o processo de validação do produto educacional. Nessa dimensão, o pesquisador organiza e desenvolve as etapas de elaboração do produto, ao mesmo tempo em que explicita seus valores, percepções e posicionamentos ao longo do percurso de concepção; 2) Instância intersubjetiva, relativa à etapa de aplicação, experimentação e validação do PE junto ao público-alvo, em contexto real de uso. Nessa fase, analisam-se os efeitos e os impactos decorrentes da interação dos participantes com o produto, considerando tanto os resultados alcançados quanto as percepções dos envolvidos; e 3) Instância objetiva, voltada ao processo de validação do PE por avaliadores, no âmbito das bancas de qualificação e de defesa do mestrado. Nessa etapa, é emitido um parecer que contribui para sua legitimação pública, ao avaliar sua pertinência para publicação, bem como seu compromisso e relevância social.

Sob essa ótica, o processo de validação passa por uma fase interna e uma fase externa (Coelho, 2024). A fase interna, de caráter sistemático, é voltada à investigação teórico-metodológica para responder a uma pergunta-problema sobre uma prática profissional e fundamentar o objeto de estudo. Por sua vez, a fase externa, de natureza pragmática, orienta-se pela análise da acessibilidade e do impacto social do produto educacional. Nessa etapa, o produto é materializado em um gênero adequado ao contexto de aplicação, de modo a favorecer sua disseminação, reutilização e adaptação em práticas educativas.

Em suma, considerando que um PE deve ser visto como uma experiência de mudança em um cenário de aprendizagem e um enriquecimento de conhecimentos conceituais, afetivos e atitudinais (Kaplún, 2002), a avaliação e a validação são processos intencionais fundamentais para responder se o PE: a) desenvolve as competências esperadas; b) é adequado para o público-alvo; c) é compreensível e consistente; d) gera os resultados esperados; e) possui conteúdos coerentes de acordo com a fundamentação teórica; e f) cumpre com as decisões tomadas para o seu aperfeiçoamento e na direção dos seus objetivos. Assim, considerando que todo PE se fundamenta em uma questão-problema relacionada a um desafio específico do contexto educacional, os resultados de sua avaliação devem estar diretamente articulados a essa problemática, de modo a produzir evidências que sustentem sua validação.

Para o contexto desta pesquisa e do seu PE, o percurso de avaliação e validação aconteceu com a participação de um painel de especialistas, o qual recebeu um instrumento avaliativo para orientar o seu parecer, como será demonstrado no subcapítulo a seguir.

5.2 O painel de especialistas como método de avaliação

Uma das formas de avaliar um PE em primeira instância seria por meio de um painel de especialistas. Conforme Pinheiro, Farias e Abe-Lima (2013), um painel de especialistas é uma reunião de várias pessoas consideradas competentes em uma determinada área e que recebem a responsabilidade de analisar diferentes componentes do objeto da pesquisa. A especialidade desse grupo de pessoas está relacionada ao contexto da pesquisa, ao público-alvo ou aos conceitos envolvidos no PE. Desse modo, podem compor uma equipe transdisciplinar para explorar o PE sob várias óticas e obter diferentes pontos de vista sobre o fenômeno investigado, o que favorece a compreensão de que o PE, de fato, corresponde ao cenário do problema e dificulta “a armadilha do pesquisador tentar adaptar a realidade à sua teoria” (Pinheiro; Farias; Abe-Lima, 2013, p. 191).

Em relação à escolha dos componentes do painel, Alexandre e Coluci (2011) apontam a experiência e a qualificação profissional na área da pesquisa como fatores principais, sendo necessário que o pesquisador, ao selecioná-los, estabeleça critérios claros de escolha. Rocha, Domingues, Teixeira e Lima (2024) sugerem que o

pesquisador defina critérios de inclusão e exclusão para justificar a escolha dos integrantes. Para esses autores, alguns dos critérios de inclusão seriam ter graduação ou pós-graduação na área, possuir produção científica relacionada à temática, ter um mínimo de experiência de atuação na área (estabelecida pelo pesquisador) e possuir particularidades técnicas exigidas para validar o PE, como, por exemplo, ter proficiência em uma determinada língua caso o PE esteja escrito nessa língua em específico. Como critérios de exclusão, foram estabelecidos: a condição de ser menor de idade, o preenchimento inadequado do instrumento de avaliação, a ausência no período destinado à validação, a não formalização do consentimento por meio do termo de participação e o afastamento das atividades no momento da coleta de dados.

Em se tratando da quantidade de profissionais participantes, não há um consenso na literatura sobre o número ideal de pessoas para o painel de especialistas, podendo variar de 5 a 10 pessoas ou de 6 a 20 (Alexandre; Coluci, 2011; Rocha; Domingues; Teixeira; Lima, 2024). A escolha da quantidade de integrantes dependerá dos objetivos da avaliação, assim como a formação, a qualificação e a disponibilidade destes. Entretanto, a quantidade deve ser suficiente para fazer uma análise global do PE e reduzir os vieses subjetivos que podem aparecer na avaliação (Rocha; Domingues; Teixeira; Lima, 2024).

Para os objetivos desta pesquisa, a composição do painel de especialistas considerou dois critérios, a saber: 1) competências e conhecimentos acerca de algumas ou todas as temáticas relacionadas ao PE, como, por exemplo, prática pedagógica criativa, ensino de produção oral em língua inglesa e *Design Thinking*; e 2) experiência mínima de 5 anos na área de Ensino e/ou Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Com esses critérios em mente, 8 especialistas foram convidados para compor o painel.

O contato inicial para participar do processo avaliativo foi realizado por meio de mensagem eletrônica via *e-mail* ou pelo aplicativo WhatsApp. Todos os 8 especialistas convidados demonstraram interesse e aceitaram participar do painel. Na sequência, a partir do aceite, a pesquisadora enviou um *e-mail* a cada especialista para formalizar o convite e agradecer a disponibilidade e o interesse em colaborar com a avaliação e validação do PE. Na mensagem, enviada individualmente a cada integrante do painel, a pesquisadora disponibilizou uma cópia do PE e da ficha de avaliação, que possuía orientações para o procedimento da avaliação, informações sobre o PE e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Um prazo para a devolução da ficha

preenchida foi estabelecido pela pesquisadora. Os especialistas dispuseram de aproximadamente um mês, no período de 1º de dezembro de 2025 a 5 de janeiro de 2026, para concluir a avaliação e encaminhar o instrumento avaliativo à pesquisadora, conforme será detalhado no subcapítulo seguinte.

Após a finalização do prazo da avaliação, 7 fichas foram devolvidas preenchidas e assinadas. Apenas 1 integrante teve algumas intercorrências e não conseguiu finalizar a sua avaliação. Com isso, a composição do painel de especialistas se definiu como mostra o Quadro 10 a seguir. Cada especialista atribuiu um pseudônimo para a sua identificação, para garantir assim a sua confidencialidade.

Quadro 10 – O perfil dos integrantes do Painel de Especialistas				
Pseudônimo do especialista	Titulação	Local de atuação	Área de atuação	Tempo de atuação
Anna	Mestrado	Coordenadora pedagógica em escola privada de Ensino Fundamental	Ensino de Línguas e Educação	6 anos
Marcela	Doutorado	Professora do Ensino Superior em universidade pública	Criatividade e Educação à Distância	20 anos
Nicole	Mestrado	Professora de Educação Básica em escola pública	Ensino de Língua Inglesa	23 anos
Arthur	Especialização	Professor de curso de idiomas	Ensino de Língua Inglesa	6 anos
Joaquim Maria	Graduação	Professor de curso de idiomas	Educação	8 anos
Jane	Mestrado	Professora da Educação Básica em escola pública de Ensino Médio	Ensino de Línguas	18 anos
Aslaug	Mestrado	Coordenadora educacional do Ensino Superior em universidade privada	Coordenação pedagógica e docente	5 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

O Quadro 10 demonstra como os especialistas atuam em diferentes contextos de ensino, desde níveis distintos (da Educação Básica à Educação Superior) a cargos docentes e de gestão. Essa escolha foi feita para que a avaliação tivesse diversos

pontos de vista de um mesmo objeto de estudo. Como o PE abordado nesta pesquisa era voltado para professores de inglês em formação continuada, era importante que profissionais nesse contexto formativo e gestores que incentivam essa formação pudessem ter contato com o produto para dar suas percepções sobre sua aplicabilidade em seus cenários educacionais. É mister ressaltar que a maioria dos especialistas tinha conhecimento sobre criatividade e práticas pedagógicas criativas, seja em sua experiência profissional ou em seus estudos acadêmicos.

5.3 Instrumento de avaliação aplicado ao processo de validação

A fim de conduzir um processo de validação eficiente, é fundamental que um instrumento de avaliação seja elaborado para auxiliar na análise minuciosa dos componentes de um PE e possibilitar a identificação de lacunas para o seu aprimoramento. Na ausência de um instrumento de avaliação que guie o processo da validação, Lucas (2025, p.24) afirma que “os juízos poderão ser emitidos arbitrariamente, sem referências de qualquer tipo, acentuando os aspectos subjetivos do avaliador em uma instância de validação demarcada por um forte teor de objetividade”.

Considerando que o processo de validação do PE em tela selecionou um painel de especialistas, o processo avaliativo realizado deve ser composto por questionários e escalas para que os resultados possam ser analisados de forma qualitativa e quantitativa (Alexandre; Coluci, 2011), verificando concordâncias e discordâncias entre os especialistas.

Em relação aos aspectos que devem ser avaliados no processo de validação, Freitas (2021) assevera que é necessário avaliar o PE para além de seu aspecto físico, abrangendo também todos os componentes que o circundam, como organização, conteúdos, conceitos, estrutura e contexto, de forma a mostrar como todos esses elementos se alinham na direção de um produto apropriado aos seus objetivos. Nesse caminho, Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022) destacam que um PE deve conter quatro componentes, quais sejam: 1) Camada conceitual, que se refere aos aspectos teóricos que fundamentam o produto e orientam o público-alvo a mobilizar conhecimentos para o entendimento e a replicação do PE; 2) Camada didático-pedagógica, a qual diz respeito à organização das informações e dos recursos disponíveis que guiam o percurso formativo para cumprir os objetivos do PE;

- 3) Camada comunicacional, a qual aborda a forma como a linguagem do PE dialoga com o público-alvo, a fim de que este consiga compreender o que se é pedido dele; e
- 4) Camada estético-funcional, a qual trata do aspecto visual do PE, tornando-o harmonioso, usável e adequado para a adesão do público.

O instrumento avaliativo elaborado para orientar a apreciação do painel de especialistas do produto desta pesquisa consistiu em um caderno de avaliação composto por seis fichas. Cada ficha corresponde a uma das camadas propostas por Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022), além de contemplar questões relacionadas à adequação ao público-alvo e ao caráter criativo e inovador do produto.

As camadas, entendidas como critérios de avaliação, são compostas por itens formulados em forma de afirmativas, alinhadas aos seus respectivos temas. Para a mensuração das respostas, foi adotada a Escala Likert, organizada em três níveis: Insatisfatório (1), Parcialmente satisfatório (2) e Satisfatório (3). Os especialistas assinalaram a alternativa correspondente por meio de marcação no instrumento (ver Apêndice B desta dissertação). Adicionalmente, foi disponibilizado um espaço destinado ao registro de comentários, justificativas e sugestões.

A relação de itens por critério e suas respectivas pontuações pode ser vista na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Números de itens e pontos por critério no instrumento avaliativo		
Crítérios	Número de itens	Total de pontos por item
Adequação, viabilidade e praticabilidade	8	24
Aspectos conceituais	5	15
Aspectos didático-pedagógicos	6	18
Aspectos comunicacionais	7	21
Aspectos estético-funcionais	7	21
Aspectos criativos e inovadores	6	18
Total:	39	117

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Conforme apresentado na Tabela 3, o instrumento de avaliação foi composto por 39 itens. Cada item era pontuado em uma escala de 1 a 3, de acordo com a atribuição realizada pelos especialistas durante o processo avaliativo, conforme será detalhado no subcapítulo seguinte. Considerando-se a pontuação máxima de 3 pontos por item, o instrumento totalizava até 117 pontos.

5.4 Percepções do Painel de Especialistas sobre o PE

Neste subcapítulo, abordaremos as percepções que o painel de especialistas teve acerca do *Speaking Tasks by Design* durante o processo de avaliação. É importante salientar que as opiniões dos especialistas possuem caráter subjetivo e dialogam com suas vivências e experiências profissional-acadêmicas. Por conta dessa subjetividade, tais manifestações não podem ser consideradas como verdades absolutas. No contexto de um processo avaliativo, é fundamental que essas opiniões sejam analisadas e consideradas com base no alinhamento ao PE.

Por isso, é necessário que o pesquisador consiga filtrar criticamente o *feedback* com rigor analítico baseado no que for pertinente aos objetivos e ao contexto do PE (Coelho, 2024; Lucas, 2025; Rocha; Domingues; Teixeira; Lima; 2024). Dessa forma, consideraremos que as percepções dos especialistas, aqui apresentadas, não se configuram como determinações absolutas, mas como subsídios analíticos que evidenciam potencialidades, limitações e possibilidades de aprimoramento do PE. Tais contribuições podem ser incorporadas ou não à versão final, conforme sua pertinência e coerência com os objetivos e a natureza do produto.

Nas próximas subseções, descreveremos a avaliação realizada pelos especialistas em cada critério mencionado anteriormente, comentando possíveis modificações no PE resultantes do *feedback* dado.

5.4.1 Adequação, viabilidade e praticabilidade

No critério adequação, viabilidade e praticabilidade, os especialistas tiveram que avaliar a forma como o PE está apropriado ao seu contexto de uso (tempo disponível, recursos necessários e rotina do professor), público-alvo (nível de ensino e experiência do professor) e objetivo. A ficha avaliativa constava de 8 itens avaliativos com afirmativas relacionadas a: praticidade e uso adaptável do PE em relação à rotina do professor; utilização autônoma e realista do produto; exploração da criatividade no planejamento de tarefas criativas de produção oral; elaboração de tarefas criativas voltadas para os interesses e as necessidades dos aprendentes; uso para o planejamento de tarefas em diferentes níveis de proficiência do aprendente e de experiência profissional do professor; e, por fim, o cumprimento do objetivo traçado para o produto. O Quadro 11 mostra as respostas atribuídas a cada um dos itens pelos especialistas.

Quadro 11 - Percepções sobre o critério de adequação, viabilidade e praticabilidade do PE							
Afirmativas	Anna	Marcela	Nicole	Arthur	Joaquim	Jane	Aslaug
O produto é prático, com adaptação flexível para a rotina de planejamento do professor.	3	3	3	3	3	3	3
O produto pode ser usado de modo autônomo, sem precisar de apoio de terceiros.	3	3	3	3	3	3	3
O produto pode ser utilizado em tempo hábil e realista.	2	2	3	3	2	2	3
O produto permite ao professor explorar sua criatividade no planejamento de tarefas criativas e significativas de produção oral.	3	2	3	2	3	3	2
O produto contribui para a elaboração de tarefas criativas condizentes com as necessidades e os interesses dos aprendentes.	3	2	3	3	3	3	2
O produto pode ser usado para planejar tarefas criativas de produção oral em diferentes níveis de proficiência.	3	2	2	3	3	3	3
O produto pode ser usado por professores de inglês em diferentes níveis de experiência docente.	3	2	3	3	3	3	3
O produto cumpre o objetivo proposto.	3	2	3	2	3	3	3
(1) Insatisfatório; (2) Parcialmente satisfatório; (3) Satisfatório.							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

De maneira unânime, os especialistas concordaram que o *Speaking Tasks by Design* é prático, possui adaptação flexível para a rotina de planejamento do professor e pode ser usado de modo autônomo. Sobre o uso independente do produto, a especialista Nicole comentou que:

Excerto 1: Adequação, viabilidade e praticabilidade

todos os questionamentos que surgiram durante a leitura do produto foram respondidos por sugestões, exemplos, lembretes e recursos de apoio (Nicole).

Na sequência, o especialista Arthur complementou, afirmando:

Excerto 2: Adequação, viabilidade e praticabilidade

os modelos de parágrafos são interessantes, pois auxiliam a ter uma visão holística de determinadas questões. Podem ser úteis também para professores que precisam escrever relatórios de aprendizagem (Arthur).

Com isso, vemos que o PE permite que o professor não precise de ajuda externa para navegar pelas fases, porque os recursos disponíveis, assim como as instruções dadas, contribuem para uma navegação flexível e independente.

Em relação à utilização do PE em tempo hábil e realista, este item demonstrou ser uma limitação. Os avaliadores apontaram que o uso hábil do produto dependerá de diversos fatores, que vão desde o contexto educacional em que estão inseridos até a disponibilidade para ler o produto com a devida atenção, como comentou o especialista Joaquim Maria:

Excerto 3: Adequação, viabilidade e praticabilidade

A leitura é um pouco extensa e requer certo tempo para melhor absorção (Joaquim Maria).

Nesse caso, compreendemos que ele se referia às bases teóricas que são abordadas na apresentação do PE. Embora essas teorias apresentem maior densidade e exijam leitura mais atenta, entendemos que essa seção constitui um espaço de aprofundamento para o usuário do PE, ao oferecer subsídios teóricos que fundamentam sua proposta. Ressaltamos, contudo, que sua leitura pode ser realizada de forma gradual, conforme o interesse e a necessidade do leitor.

Nesse mesmo caminho, a especialista Anna apontou os cenários educacionais como um possível limitante para o uso hábil do PE, uma vez que há muitos fatores que podem influenciar a maior ou menor utilização do produto pelo professor.

Excerto 4: Adequação, viabilidade e praticabilidade

Este aspecto depende de fatores como:

- abertura no currículo pela instituição para aulas menos tradicionais e mais criativas;
- flexibilização do professor para adaptar suas aulas a este tipo de metodologia;
- engajamento do professor na aplicação do produto;
- participação dos alunos com interesse e abertura ao novo (Anna).

Os fatores enfatizados são pertinentes para pensarmos de que maneira o produto pode estimular o professor a romper com os padrões tradicionais impostos, sem deixar de seguir com suas obrigações institucionais. Como pontua Mitjáns-Martinez (2012), um dos maiores desafios na proposição de práticas pedagógicas criativas está justamente em modificar as representações do que é ensinar e aprender para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não apenas dos professores, como dos aprendentes e da instituição. No entanto, em se tratando da flexibilização e disposição dos envolvidos no uso do PE, Pereira e Rôças (2020) salientam que, após a publicação de um produto, este pode ser usado como o usuário julgar necessário. Eles afirmam que, embora um PE não garanta que um professor

consiga incluir um novo saber em sua prática, devido a situações do contexto, é possível que incentive a transformação das práticas pedagógicas e contribua para se pensar em mobilizar novas competências.

Portanto, o PE em análise pode ser adaptado às necessidades específicas do contexto de uso, ainda que isso implique sua utilização parcial ou com modificações em relação à proposta original. No âmbito do *Speaking Tasks by Design*, o docente tem autonomia para selecionar e desenvolver as etapas do mapa pedagógico que considerar mais relevantes, priorizando aquelas que melhor se adequem às características de seu contexto educacional.

Ainda sobre a questão do tempo, as especialistas Marcela e Jane ressaltaram ser necessário refletir sobre como o PE pode ser encaixado no contexto de ensino dos professores, que geralmente possui aspectos específicos que não podem ser mudados.

Excerto 5: Adequação, viabilidade e praticabilidade

Dado que quando a disciplina começa, o professor já possui um planejamento, como ele vai criar as tarefas apenas depois que as aulas já tiverem sido iniciadas? Quanto tempo o professor vai levar para criar apenas uma tarefa? E todas as da disciplina? É claro que precisamos conhecer nossos aprendentes, mas o professor de forma realista possui esse tempo? (Marcela).

Excerto 6: Adequação, viabilidade e praticabilidade

No contexto de escola pública em que o tempo é limitante, geralmente 45 minutos por semana de aula apenas, precisamos de inúmeros encontros para concluir o material (Jane).

Considerando a diversidade do público-alvo do PE em foco, bem como as limitações de tempo dos docentes para a elaboração de planejamentos detalhados e a reduzida carga horária da disciplina língua inglesa nas escolas, reconhecemos a pertinência das questões levantadas pelas especialistas. Para responder aos questionamentos apontados, acrescentamos, como uma seção extra neste PE, orientações sobre como fazer adaptações para diferentes contextos de ensino, a fim de que os professores não sintam que precisam acrescentar mais uma tarefa em sua rotina já atribulada e saibam como flexibilizar o produto para suas vivências locais.

Quanto à exploração da criatividade no planejamento de tarefas de produção oral orientadas pelo PE, os especialistas Marcela e Arthur apontaram que, embora o produto esteja bem fundamentado no ensino criativo e permita a reflexão do professor para um planejamento intencional e organizado, faz-se ainda necessário proporcionar

mais momentos e exemplos que instiguem o usuário explorar sua criatividade completamente. Tais percepções podem ser observadas nos excertos a seguir.

Excerto 7: Adequação, viabilidade e praticabilidade

O produto pode contribuir [para a exploração da criatividade], mas penso que para estimular mais, as tarefas/comandos que foram dadas/os como exemplo não poderiam ser mais criativas/os, tal como o produto pretende que o(a) professor(a) alcance. Também não sei se o professor tem este tempo disponível para realizar todas as etapas até chegar na fase de testagem. Quanto tempo leva? (Marcela).

Excerto 8: Adequação, viabilidade e praticabilidade

Nesse ponto, sinto que o produto é mais explicativo, processual e reflexivo; um manual de como planejar aulas. Senti falta de exemplificações (seja de atividades, seja de formas de conduzir uma atividade) que pudessem despertar a minha criatividade com novas ideias (Arthur).

Embora tenhamos apresentado um exemplo de tarefa criativa e sugerido estratégias para o estímulo da criatividade docente, optamos por ampliar o conjunto de exemplos elaborados a partir do PE, com o objetivo de inspirar os professores em sua prática. Além disso, foram propostos desafios ao final de cada etapa do processo de planejamento, de modo a favorecer a compreensão prática de como a criatividade pode ser estimulada. Salientamos, ainda, o caráter flexível do produto, que permite sua adaptação à rotina do usuário, sem a necessidade de utilização integral ou em uma única aplicação.

Acerca da contribuição do produto para a elaboração de tarefas criativas condizentes com os interesses e as necessidades dos aprendentes, a maioria dos avaliadores considerou que as tarefas em potencial têm como centro o aprendente, pois, como o especialista Joaquim Maria afirmou e foi complementado por Jane:

Excerto 9: Adequação, viabilidade e praticabilidade

[...] é sempre reforçado o foco nos interesses e nas necessidades do público (Joaquim Maria).

Excerto 10: Adequação, viabilidade e praticabilidade

[é] muito interessante como o produto abre espaço para que a voz do aluno seja ouvida e valorizada (Jane).

Sendo assim, o produto incentiva uma prática de ensino-aprendizagem personalizada e centrada no aprendente, de forma que o professor aja como um facilitador e *designer* de experiências de aprendizagem.

Em respeito ao PE ser usado para planejar tarefas criativas de produção oral em diferentes níveis de proficiência, a maioria dos especialistas considerou que o produto pode ser adaptado a vários níveis linguísticos, do básico ao avançado. Entretanto, a especialista Nicole reiterou que, a depender do nível dos aprendentes, as atividades de empatia sugeridas no produto podem não ser completamente adequadas.

Excerto 11: Adequação, viabilidade e praticabilidade

Para alunos iniciantes, estejam eles no nível básico de curso livre ou no 6º ano do Ensino Fundamental, há limitações na identificação de dificuldades, necessidades e interesses acerca da produção oral por meio do questionamento dos estudantes. Além de entrevistas com o público-alvo, quais outras formas de coletas de dados você poderia sugerir? (Nicole).

A partir dessa reiteração, entendemos que, por conta do nível linguístico e lexical ainda muito limitado dos aprendentes iniciantes, eles teriam dificuldade para realizar dinâmicas que envolvessem falar livremente sobre seus interesses, assim como refletir sobre suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. Por conta disso, acrescentamos mais dinâmicas para a fase da Empatia que mobilizassem outras competências, com orientações de adaptações para esses níveis.

No que se refere ao PE ser aplicado a diferentes níveis de experiência docente, a maioria dos especialistas concordou que professores em diferentes momentos profissionais podem utilizar o produto em suas práticas pedagógicas, o que significa que menos ou mais experiência não afetaria diretamente na utilização. Como afirmou o especialista Joaquim Maria:

Excerto 12: Adequação, viabilidade e praticabilidade

Tanto professores recém-formados quanto já há anos atuando podem aprender e revisar conhecimentos e informações compartilhadas no produto (Joaquim Maria).

Por fim, em se tratando do cumprimento do objetivo traçado para o PE, os especialistas Marcela, Arthur e Joaquim Maria deixaram alguns comentários, quais sejam:

Excerto 13: Adequação, viabilidade e praticabilidade

O produto está muito bem desenvolvido, usa uma linguagem clara e direta, é bem fundamentado, mas me preocupa o tempo (Marcela).

Excerto 14: Adequação, viabilidade e praticabilidade

No aspecto “como planejar”, sim. Um roteiro é estabelecido e explicado ao longo do produto, porém no aspecto “estimular a criatividade”, acredito que ainda falte. Uma sugestão seria de colocar momentos de reflexão que trouxessem situações-problema para que o professor pudesse propor atividades (nesse ponto, a criatividade aflora) (Arthur).

Excerto 15: Adequação, viabilidade e praticabilidade

De modo geral é claro e bem ilustrativo quanto o que é proposto e a escrita em estilo de conversação com o leitor ainda na forma de sugestões é acolhedora e faz querer ler até o final, onde chego à conclusão que aprendi umas coisas e trouxe ao meu consciente de volta informações que já não recordava (Joaquim Maria).

Dessa forma, eles reconheceram que o PE em tela cumpre o seu objetivo, mas fizeram ressalvas quanto ao tempo e ao estímulo da criatividade novamente, ideias essas já comentadas e avaliadas anteriormente.

5.4.2 Aspectos conceituais

No critério dos aspectos conceituais, os especialistas tiveram de avaliar como a fundamentação teórica (ensino criativo, produção oral e *Design Thinking*) está alinhada e integrada ao produto educacional. A ficha avaliativa possuía 5 itens com afirmativas sobre a compreensão do público-alvo acerca do fomento da criatividade no ensino de produção oral no PE em análise; a coerência com as teorias de ensino de línguas, especificamente o de produção oral; o cumprimento dos critérios de viabilidade, praticabilidade e desejabilidade do *Design Thinking*; a promoção de uma abordagem centrada nas necessidades humanas como estabelece o *Design Thinking*; e a combinação fundamentada dos conceitos de *criatividade* e *produção oral*. O Quadro 12 a seguir apresenta as notas atribuídas a cada item pelos especialistas.

Quadro 12 - Percepções sobre o critério de aspectos conceituais do PE							
Afirmativas	Anna	Marcela	Nicole	Arthur	Joaquim	Jane	Aslaug
O produto permite que o professor compreenda como a criatividade pode ser fomentada no ensino de produção oral.	3	3	3	2	2	3	2
O processo do produto é coerente com o ensino de línguas, especificamente o de produção oral.	3	3	3	3	3	3	3
O produto atende aos critérios de viabilidade, praticabilidade e desejabilidade, como propõe o <i>Design Thinking</i> .	3	2	2	3	3	3	3
O produto promove uma abordagem centrada nas necessidades humanas (neste caso com prioridade às necessidades de produção oral dos aprendentes) como estabelece o <i>Design Thinking</i> .	3	3	3	3	3	3	3
O produto combina os conceitos de "criatividade" e "produção oral" de maneira fundamentada.	3	3	3	2	3	3	3
(1) Insatisfatório; (2) Parcialmente satisfatório; (3) Satisfatório.							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Em relação ao PE permitir ao professor compreender como a criatividade pode ser fomentada no ensino de produção oral, 4 dos 7 especialistas consideraram que o produto consegue, de fato, mostrar ao usuário como a criatividade pode ser aplicada no ensino de produção oral. No entanto, os especialistas Arthur e Joaquim Maria fizeram alguns apontamentos em relação ao incentivo à criatividade.

Excerto 16: Aspectos conceituais

Senti falta de exemplificações de atividades possíveis para a sala de aula. É válido pensar que para que uma conversa ocorra é necessário algum tipo de "gatilho" (preciso falar com alguém para descobrir algo, para encontrar uma similaridade, para defender uma opinião, para justificar uma atitude etc.). A meu ver, a criatividade nasce das possibilidades de criação que podem emergir dessas necessidades. Isso pode ser feito por meio de *role-plays*, atividades de *Find Someone Who* etc. [...] (Arthur).

Excerto 17: Aspectos conceituais

Em minha leitura concluí que o produto permite sim perceber como a criatividade pode ser fomentada, mas de forma bastante intrínseca, então senti um pouco de falta de formas extrínsecas, já que entendi que ser criativo também envolve o social e mudar a realidade que pode ser externa a mim (Joaquim Maria).

O apontamento acerca da falta de exemplificações de tipos de atividades possíveis para a sala de aula é compreensível, especialmente em contextos formativos mais prescritivos. Contudo, a ausência de exemplos de atividades decorre

de uma decisão intencional, uma vez que o produto educacional não tem como objetivo oferecer propostas prontas. Ao contrário, busca fomentar uma postura docente reflexiva e autoral, incentivando os professores a ultrapassarem a condição de meros reprodutores e a assumirem o papel de autores, capazes de conceber e desenvolver experiências pedagógicas alinhadas às especificidades de seus contextos de ensino. Sendo assim, a ausência de exemplos de atividades específicas evita que os professores sejam induzidos por elas e acabem por apenas reproduzi-las, sem considerar todo o percurso criativo que podem seguir para proporcionar condições mais personalizadas.

Ainda considerando o apontamento de Arthur sobre a relevância de gerar “gatilhos” para motivar a interação entre os aprendentes, entendemos que as tarefas de produção oral devem ser voltadas a situações reais que dialoguem com as demandas dos aprendentes. Por conta disso, acreditamos que a estrutura da tarefa criativa proposta no PE contempla o “gatilho” mencionado pelo especialista, principalmente por destacar a necessidade de se pensar em uma função comunicativa para nortear a interação, uma vez que ela aponta o propósito comunicativo pelo qual o aprendente se expressa, fazendo surgir uma necessidade de comunicação. Portanto, essa função orienta a tarefa e proporciona um motivo para o aprendente se comunicar, consequentemente fazendo-o mobilizar seus conhecimentos linguísticos para servir a esse motivo e, em contrapartida, podendo servir como um guia para o professor propor contextos comunicativos significativos criativamente.

Em relação ao comentário de Joaquim Maria, compreendemos que o PE em tela promove a articulação de aspectos da criatividade associados às motivações internas do professor, como autonomia, curiosidade e pensamento divergente, refletindo em sua prática pedagógica. Contudo, observamos a necessidade de ampliar estratégias que favoreçam também o estímulo externo à criatividade. Nesse contexto, concebemos que, embora este PE priorize o desenvolvimento da criatividade docente por meio de uma prática reflexiva e crítica de maneira replicável e sustentável, ele atua indiretamente no estímulo extrínseco da criatividade. Ao propiciar ao público-alvo uma atitude que desestimule padrões mecânicos, padronizados e descontextualizados de ensinar a produção oral, pode resultar em reconhecimento docente, na reconfiguração dos espaços de aprendizagem e das posturas dos sujeitos envolvidos, agindo, assim, como um fomento externo.

Além das percepções apresentadas anteriormente, a especialista Aslaug sinalizou que:

Excerto 18: Aspectos conceituais

Fica mais perceptível no produto as possibilidades de atividades atreladas à produção oral do que de fato a criatividade (Aslaug).

Nesse caso, o PE não tem a pretensão central de ensinar *para a* criatividade, mas fomentar um ensino de produção oral criativo que parte primeiramente da criatividade docente. Isso demonstra que o PE está mais orientado para o ensino *com criatividade*, o qual, para Beghetto (2017), é aquele que aplica técnicas e princípios da criatividade nos métodos de ensino, para propiciar uma instrução que leve a uma aprendizagem significativa de um determinado conteúdo.

No que concerne à coerência do PE com o ensino de línguas, principalmente o de produção oral, os especialistas unanimemente concordaram que o produto está de acordo com as teorias de ensino de línguas. O especialista Joaquim Maria apontou:

Excerto 19: Aspectos conceituais

A proposta de estrutura e as fases do processo incluem as etapas essenciais de produções orais, como conhecer o público, envolver uma situação real(ística) e receber *feedback* (Joaquim Maria).

Esse apontamento demonstra que o PE consegue proporcionar um caminho para um planejamento organizado e intencional. Entretanto, o especialista Arthur ressalta que o produto poderia dar um foco maior para algumas questões específicas da produção oral, que apenas são mencionadas e não aprofundadas no decorrer das fases do produto.

Excerto 20: Aspectos conceituais

[...] poderia ser mais aprofundado em determinadas questões que são próprias da produção oral, como as competências comunicativas, a questão da precisão e da fluência e, principalmente, a questão do *feedback* linguístico. Embora seja interessante promover a produção oral, faz-se também necessário saber corrigi-la. Percebi que o produto tem suas bases teórico-metodológicas em TBLT de Willis e um dos estágios de seu *framework* é o *feedback* linguístico (*Language Focus*). É válido trazer a reflexão de como o professor pode fazer essa análise linguística (principalmente considerando o que pode emergir durante as atividades de produção oral) (Arthur).

Essa ressalva, embora válida e enriquecedora para uma prática ainda mais completa do ensino de produção oral, acabou por não ser incluída em sua totalidade

no PE porque escolhemos sugerir uma estrutura sustentável que fosse de fácil aplicação pelo professor. Considerando questões como tempo, optamos por fazer algo mais direto, pois acreditamos que não haveria espaço para que nos aprofundássemos em todas as questões específicas de produção oral, sem que isso deixasse o produto maçante. Para sanar esse problema levantado pelo especialista, criamos uma seção teórica sobre o ensino de produção oral e demos sugestões de leitura, para que o professor pudesse vislumbrar mais ainda o que é necessário para ensinar essa habilidade e aprofundasse seu conhecimento caso assim desejasse.

Em relação ao PE atender aos critérios de viabilidade, praticabilidade e desejabilidade, como propõe o *Design Thinking*, a maioria dos especialistas concordou que, de fato, ele atende a esses critérios. Todavia, as especialistas Marcela e Nicole destacaram mais uma vez que, na questão da praticabilidade, o uso do PE poderia ser prejudicado por questões de tempo e de diretrizes curriculares dentro de um cronograma preestabelecido. Como já mencionado anteriormente, para solucionar esses problemas, criamos uma seção ao final do PE exclusivamente para orientar os professores a como adaptar o produto para seus contextos de ensino.

No que se refere à promoção de uma abordagem centrada no humano, conforme preconiza o *Design Thinking* (Brown, 2010), os especialistas foram unânimes ao reconhecer que este PE enfatiza, de forma recorrente, a necessidade de planejar atividades criativas orientadas às características e necessidades dos aprendentes.

Por fim, no que se refere aos conceitos de *criatividade* e *produção oral* de forma fundamentada, a maioria dos especialistas considerou que o produto deixa evidente como uma prática de ensino criativo pode acontecer. O especialista Arthur deixou apenas uma ressalva:

Excerto 21: Aspectos conceituais

Mantenho minha observação sobre a necessidade de mais exemplos de atividades ou de técnicas para elaboração de atividades criativas. Embora as perguntas norteadoras promovam reflexão, é interessante para o professor ter exemplos, até mesmo para que ele possa adaptar ao seu contexto (Arthur).

Como já apontado, para esta percepção em particular, acrescentamos mais exemplos para que o professor veja como uma tarefa criativa pode ser organizada na prática.

5.4.3 Aspectos didático-pedagógicos

No critério referente aos aspectos didático-pedagógicos, os especialistas analisaram de que maneira o percurso proposto pelo PE oferece suporte para professor alcançar os objetivos estabelecidos em cada etapa. A ficha avaliativa continha 6 afirmativas sobre o PE: auxiliar o professor a planejar tarefas criativas de produção oral significativas e relevantes às necessidades dos aprendentes; promover a reflexão do professor; ter uma sequência lógica; possuir técnicas eficazes na realização de cada etapa; proporcionar uma estrutura de tarefa criativa que garanta uma organização expressiva e lógica; e conter recursos que facilitem a elaboração das tarefas. O Quadro 13 a seguir apresenta as notas atribuídas a cada item avaliado.

Quadro 13 - Percepções sobre o critério de aspectos didático-pedagógicos							
Afirmativas	Anna	Marcela	Nicole	Arthur	Joaquim	Jane	Aslaug
O produto auxilia o professor a planejar tarefas criativas de produção oral significativas e relevantes às necessidades dos aprendentes.	3	3	3	2	3	3	3
O produto promove a reflexão do professor.	3	3	3	3	3	3	3
As fases do produto têm uma sequência lógica.	3	3	3	3	3	3	3
As técnicas propostas são eficazes na realização de cada etapa.	3	3	3	3	3	3	3
A estrutura de tarefa criativa proposta garante a organização de tarefas significativas e lógicas.	2	3	3	2	3	3	3
Os recursos de apoio propostos (matrizes, quadros, fichas etc) contribuem efetivamente para a elaboração das tarefas.	3	3	3	2	2	3	3
(1) Insatisfatório; (2) Parcialmente satisfatório; (3) Satisfatório.							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

A partir do Quadro 13, podemos observar que a maioria dos especialistas considera que o PE auxilia o professor a planejar tarefas criativas de produção oral significativas e relevantes às necessidades dos aprendentes. De forma unânime, eles concordam que o PE promove a reflexão do professor, possui fases com uma sequência lógica e propõe técnicas eficazes na realização de cada etapa.

Em se tratando da estrutura de tarefa criativa proposta para garantir a organização de tarefas significativas e lógicas, a especialista Anna ponderou que,

embora a estrutura proposta incentive o planejamento de tarefas, ela não assegura, por si só, que essas atividades sejam necessariamente significativas.

Excerto 22: Aspectos didático-pedagógicos

A organização dependerá do engajamento do professor e da sua flexibilização para adaptar as tarefas conforme a necessidade de seus alunos. Por isso, eu diria que a estrutura do produto não garante a organização de atividades significativas e lógicas, mas é uma ferramenta de grande incentivo ao planejamento delas (Anna).

Considerando que o uso do PE dependerá das subjetividades dos professores que influenciarão a utilização mais ou menos criativa do produto, concordamos com a especialista. Com efeito, é comum que alguns professores elaborem tarefas que são criativas para si, mas não imperativamente criativas para as necessidades dos aprendentes (Starko, 2022). Nesse sentido, entendemos que o produto demonstra e orienta como fazer uma tarefa bem organizada e lógica, porém essa organização dependerá diretamente das ideias e ações subjetivas do professor.

Por último, a maioria dos especialistas considerou que os recursos de apoio propostos contribuem efetivamente para a elaboração de tarefas criativas. Inicialmente, os recursos foram disponibilizados por meio de *QR codes* que apareciam no decorrer das etapas do PE. No entanto, os especialistas Marcela e Joaquim Maria apontaram que tiveram um pouco de dificuldade para acessar os recursos, razão pela qual sugeriram que os *QR codes* fossem acompanhados de *links* para um acesso mais ágil. Ao final, consideramos essa sugestão relevante e a incluímos na versão final do PE em análise.

5.4.4 Aspectos comunicacionais

No critério dos aspectos comunicacionais, os especialistas analisaram a clareza e a objetividade da linguagem utilizada no PE. A ficha avaliativa continha 7 itens com afirmativas que averiguavam se: as instruções de cada etapa do PE eram claras e concisas; a linguagem do produto era clara e objetiva, sem ambiguidades; as perguntas no início de cada etapa encorajavam a reflexão e motivavam o professor a começar o processo; a organização das informações era lógica e compreensível; as instruções eram adequadas e proporcionais em cada fase; a linguagem era apropriada para qualquer nível de experiência profissional de um professor de inglês; e os

exemplos dados nas etapas ajudavam a elucidar o uso do produto na prática. O Quadro 14 apresenta as notas atribuídas para cada item.

Quadro 14 - Percepções sobre o critério de aspectos comunicacionais							
Afirmativas	Anna	Marcela	Nicole	Arthur	Joaquim	Jane	Aslaug
As instruções de cada etapa são claras e concisas.	3	3	3	3	3	3	3
A linguagem do produto é direta e objetiva, sem ambiguidade.	3	3	3	3	3	3	3
As perguntas no início de cada etapa encorajam a reflexão e motivam o professor a começar o processo.	3	3	3	3	3	3	3
A organização das informações é lógica e compreensível.	3	3	3	3	3	3	3
As instruções são adequadas e em uma quantidade proporcional em cada fase.	3	3	3	3	3	3	3
A linguagem é apropriada para qualquer nível de experiência profissional de um professor de inglês.	2	3	3	3	3	3	3
Os exemplos dados nas etapas ajudam a elucidar o uso do produto na prática.	3	2	3	3	3	3	3
(1) Insatisfatório; (2) Parcialmente satisfatório; (3) Satisfatório.							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

De modo geral, como demonstra o Quadro 14, os especialistas foram unânimes ao concordar que há clareza e concisão nas instruções das etapas do PE, objetividade na linguagem do produto, estímulo da reflexão docente e motivação para o uso do PE por meio das perguntas que iniciam cada etapa do produto, logicidade na organização das informações e adequação das instruções em uma quantidade equilibrada entre cada uma das fases. Acerca dessas avaliações, as especialistas Aslaug e Marcela deixaram algumas sugestões sobre as instruções e a linguagem do produto.

Excerto 23: Aspectos comunicacionais

Sugiro apenas um acréscimo dos itens contidos no *QR Code* do produto, assim como está ao final de cada fase a página de anotações, uma página com os materiais sugeridos da fase, como por exemplo o Mapa de Margarida e demais, pois assim, caso o professor tenha o produto em versão pdf conseguiria imprimir a página somente, sem precisar realizar a leitura do *QR code* para obter o arquivo (Aslaug).

Excerto 24: Aspectos comunicacionais

Rever a questão de gênero que não está presente em todo o material. Se for deixar, há que deixar também, por exemplo aos/às aprendentes, entre outros (Marcela).

Em relação à primeira sugestão, optamos pela retirada dos *QR codes* e pela organização de uma seção, ao final do produto, dedicada aos recursos indicados para cada etapa. Essa alteração, em consonância com a recomendação da especialista Aslaug, visa facilitar o acesso aos materiais, dispensando o uso de dispositivos para leitura de códigos, o que poderia constituir um obstáculo em determinados contextos. Para a segunda sugestão, fizemos uma modificação na linguagem do texto do PE, a fim de deixá-lo mais inclusivo. Todavia, ao revisá-lo, percebemos que a inclusão de “as/os aprendentes” e outras palavras semelhantes deixou o texto um pouco cansativo. Portanto, escolhemos utilizar apenas “o(a) professor(a)” devido ao texto conversar diretamente com o leitor e usar “os aprendentes” para direcionar a um grupo de estudantes, sem necessariamente focar no gênero dos sujeitos envolvidos nesse grupo.

Em relação ao PE possuir uma linguagem adequada para qualquer nível de experiência profissional docente, o especialista Joaquim Maria apontou que o produto é acessível para professores em diferentes momentos profissionais.

Excerto 25: Aspectos comunicacionais

Mesmo sem experiência, acredito ser possível compreender tendo o devido conhecimento do que é abordado ou interesse na compreensão, visto que tudo é explicado, ilustrado e/ou dado exemplos (Joaquim Maria).

Entretanto, a especialista Anna fez algumas ressalvas quanto ao uso do *Design Thinking* para permear as etapas do PE. Para ela, é necessário oferecer alguns subsídios a mais para que os professores que não conhecem essa abordagem se sintam mais confortáveis para experimentá-la.

Excerto 26: Aspectos comunicacionais

Acredito que este produto exija do professor alguma iniciação em *design thinking*. Apesar de considerar esta metodologia direta e com uma apresentação em etapas que pode funcionar didaticamente como um “passo-a-passo” (sei que na prática a aplicação não é linear, mas dinâmica), o professor que nunca teve contato pode se sentir receoso em experimentar o produto, mesmo estando bem escrito e com instruções claras. Por isso, acredito que o nível de experiência profissional de um professor de inglês para usar este produto é de um profissional iniciado à metodologia do *design thinking*. Talvez funcione acrescentar algumas indicações de livros ou artigos sobre o assunto para que a) professores menos experientes desenvolvam o seu conhecimento e b) professores mais experientes suplementem sua aprendizagem. Não estou certa se links de vídeos seriam bons, pois eles podem ser retirados do ar sem o conhecimento da pesquisadora (Anna).

Para solucionar essa questão apontada pela especialista Anna, acrescentamos uma seção ao final do PE com sugestões de leitura para o professor ter acesso a obras que detalham mais sobre os estudos do *Design Thinking*, como, por exemplo, Brown (2010) e Cavalcanti e Filatro (2016).

Por fim, a maioria dos especialistas considerou que os exemplos de tarefas dados ajudam a elucidar o uso do PE na prática, com apenas uma ressalva da especialista Marcela, que apontou a necessidade de os exemplos serem ainda mais criativos. Para isso, elaboramos mais três exemplos de tarefas criativas, que seguem as definições de Willis e Willis (2007). Para esses autores, tarefas criativas, no ensino de línguas, são aquelas que instigam os aprendentes a resolverem um problema colaborativamente por meio da criação de algum produto, seja este uma proposta, um cartaz, um vídeo, um panfleto, uma apresentação etc. Assim sendo, consideramos como tarefas criativas todas aquelas que promovem a autonomia dos aprendentes, o pensamento crítico, a colaboração, a cooperação, a curiosidade, a imaginação, a resolução de problemas, a comunicação e o uso autêntico e espontâneo da língua.

5.4.5 Aspectos estético-funcionais

No critério dos aspectos estético-funcionais, os especialistas examinaram os elementos visuais que dão usabilidade, harmonia ao PE e identificação com o público-alvo, como cores, imagens, fontes etc. A ficha avaliativa foi constituída de 7 itens avaliativos com afirmativas sobre a adequação das fontes utilizadas para uma leitura fluida e confortável, a harmonia das cores usadas, a atratividade do *layout*, a divisão em fases para uma melhor navegação, a intuitividade das fases, a legibilidade das fontes e a organização do *layout*. O Quadro 15 mostra as notas atribuídas pelos especialistas.

Quadro 15 - Percepções sobre o critério de aspectos estético-funcionais							
Afirmativas	Anna	Marcela	Nicole	Arthur	Joaquim	Jane	Aslaug
As fontes utilizadas são adequadas para uma leitura fluida e confortável.	3	3	3	3	3	3	3
As cores utilizadas são harmônicas.	3	3	3	3	3	2	3
O layout é visualmente atraente e harmonioso.	3	3	3	3	3	2	3
A divisão em fases ajuda o professor a navegar com independência pelo produto.	3	3	3	3	3	3	3
A divisão em fases é intuitiva.	3	3	3	3	3	3	3
As fontes são legíveis.	3	3	3	3	3	3	3
O layout é organizado, com os textos em formatação adequada.	3	3	3	3	3	3	3
(1) Insatisfatório; (2) Parcialmente satisfatório; (3) Satisfatório.							

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2026)

A partir do Quadro 15, vemos como os especialistas foram quase unânimes em todos os itens nesse critério. Eles concordaram que as fontes utilizadas no PE são adequadas e legíveis para uma leitura fluída e confortável, a divisão em fases é intuitiva e contribui para uma navegação autônoma pelo produto, além de o *layout* ser organizado com formatação apropriada. Quanto à fonte e à harmonia das cores, a especialista Marcela ressaltou a importância de se pensar em um tamanho e contraste que não dificulte a leitura para quem tem baixa visão, enquanto que a especialista Jane salientou o uso de cores mais equilibradas e menos variadas. A seguir, apresentamos a percepção da especialista Jane.

Excerto 27: Aspectos estético-funcionais

As cores utilizadas são alegres e transmitem uma proposta lúdica e acolhedora. Como sugestão de aprimoramento, talvez a adoção de uma paleta de cores mais harmônica, com menor variedade de tons, possa contribuir para uma aparência visual mais equilibrada e menos carregada, favorecendo ainda mais a leitura e a usabilidade do material (Jane).

Para esse aspecto levantado, quando o PE passou por uma readequação do seu *design*, escolhemos tons de cores mais leves e com menos contrastes, a fim de proporcionar um *layout* mais agradável visualmente.

Em relação à divisão de fases, o especialista Joaquim Maria destacou que a maneira como as fases são organizadas permite ao usuário localizar-se facilmente no

PE, pois ele conseguia orientar-se sempre que precisava retornar ao produto e rever algo. Por sua vez, a especialista Marcela sugeriu deixar mais evidente a funcionalidade das fases.

Excerto 28: Aspectos estético-funcionais

[...] talvez fosse interessante deixar claro de que forma o(a) professor(a) pode usar as fases sem que sejam lineares (um ou mais exemplos, talvez), ou quando ele(a) precisa retomar algumas delas (Marcela).

Para isso, ao final do PE, demos algumas orientações sobre a iteratividade das fases, permitindo que o professor retornasse a uma ou mais etapas, a depender de sua necessidade de ensino.

Por último, como já mencionado em outros critérios, a especialista Nicole sugeriu a inserção de *links* de acesso aos recursos disponíveis, para facilitar a usabilidade de quem tiver versões diferentes do PE. Assim, quem tiver o produto impresso poderá utilizar o *QR code*, enquanto quem tiver a versão digital poderá clicar nos *links*. Essas sugestões foram atendidas e incorporadas à versão final do PE em análise.

5.4.6 Aspectos criativos e inovadores

No critério dos aspectos criativos e inovadores, os especialistas analisaram as potencialidades do PE em transformar as práticas pedagógicas do ensino de línguas, bem como a sua originalidade na área. A ficha avaliativa possuía 6 itens sobre a inovação e originalidade do uso do *Design Thinking*, os quais analisavam: o planejamento de tarefas criativas de produção oral em língua inglesa; a potencialidade para promover a criatividade docente e a inovação das práticas pedagógicas; a proposição de uma abordagem diferenciada dos modelos mais tradicionais; a aplicação a diferentes tipos de tarefas criativas, além das específicas de produção oral em língua inglesa; a adaptação do PE para outras finalidades do ensino de línguas; e o uso das tendências da educação do século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação. O Quadro 16 exhibe as notas atribuídas pelos especialistas.

Quadro 16 - Percepções sobre o critério de aspectos criativos e inovadores							
Afirmativas	Anna	Marcela	Nicole	Arthur	Joaquim	Jane	Aslaug
O uso do processo do <i>Design Thinking</i> para o planejamento de tarefas criativas de produção oral mostrou-se uma abordagem inovadora e original.	3	2	3	3	3	3	3
O produto tem potencial para promover a criatividade docente e a inovação das práticas pedagógicas.	3	3	3	2	3	3	2
O produto proporciona uma abordagem diferenciada de abordagens mais tradicionais.	3	2	3	2	2	3	3
O produto pode ser aplicado a diferentes tipos de tarefas criativas, além das específicas para produção oral.	3	3	3	3	3	3	2
O produto pode ser adaptado para outras finalidades no ensino de línguas.	3	3	3	3	3	3	3
O produto considera as tendências da educação do século XXI (pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação).	3	2	3	3	2	3	3
(1) Insatisfatório; (2) Parcialmente satisfatório; (3) Satisfatório.							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

No que se refere ao item de inovação e originalidade do produto, a maioria dos especialistas considerou que o uso do processo do *Design Thinking* para o planejamento de tarefas criativas de produção oral se mostrou inovador e original no contexto do ensino de línguas. Além disso, o PE possui potencial para promover a criatividade docente e as práticas pedagógicas criativas e inovadoras. A especialista Marcela justificou que, embora o *Design Thinking* não seja uma novidade na educação, no contexto de ensino de línguas, o produto pode, de fato, ajudar os professores a terem uma prática mais criativa.

No que concerne ao uso de uma abordagem diferenciada dos modelos mais tradicionais de ensino, os especialistas, em sua maioria, avaliaram o produto como algo que foge do tradicional. O especialista Joaquim Maria destacou que, em questão do conteúdo, o produto se mostrou original, mas que sua materialidade em si em formato de caderno é tradicional. Nesse caso, optamos pelo formato de caderno pensando na praticidade ao usuário, pois é uma forma mais acessível e menos custosa para o professor navegar pelo produto, sem a necessidade de mobilizar diferentes recursos digitais para o seu uso, considerando que, em diversos contextos educacionais brasileiros, ainda se observa a limitação de recursos tecnológicos, tais como a indisponibilidade de acesso à internet e de equipamentos computacionais.

No que tange à aplicação para diferentes contextos educacionais, a maioria dos especialistas julgou ser possível usar o produto para o planejamento de outros tipos de tarefas criativas, além da produção oral. Além disso, unanimemente, os avaliadores reconheceram ser viável fazer uma adaptação do PE para outras finalidades no ensino de línguas. A especialista Nicole apontou que o produto pode ser usado para o planejamento de tarefas de produção escrita, ao que o especialista Joaquim Maria complementou afirmando que é possível utilizá-lo para trabalhar com gêneros textuais e no planejamento de aulas e projetos.

No que diz respeito às tendências da educação do século XXI, grande parte dos especialistas acentuaram que questões como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação perpassam o produto. No entanto, a especialista Marcela fez uma ressalva sobre os sujeitos que estão envolvidos no desenvolvimento dessas habilidades.

Excerto 29: Aspectos criativos e inovadores

O produto tem potencial para que o(a) professor(a) promova estas habilidades em seus(as) alunos(as), mas o DT é um processo colaborativo por essência e o(a) professor(a), para criar as suas tarefas, segue as fases sozinho(a). Então o produto não promove a colaboração entre professores(as), por exemplo, e mesmo entre professores(as) e alunos(as). Há como pensar em momentos de colaboração maior entre professor(a) e alunos(as), por exemplo? (Marcela).

Nesse sentido, compreendemos que o PE contribui para a promoção das habilidades nos aprendentes que resolverão as tarefas criativas elaboradas pelos professores, mas que não necessariamente desenvolve todas as competências no próprio profissional. Considerando que um dos princípios centrais do *Design Thinking* é a colaboração (Brown, 2008), é imprescindível que o professor tenha apoio de outros docentes no seu processo de planejamento para chegar à melhor solução para resolver os problemas de produção oral dos seus aprendentes. Diante desse contexto, foram incluídas, ao final do produto educacional, orientações que incentivam a colaboração entre professores durante sua utilização no planejamento de tarefas criativas.

Ainda a respeito das tendências da educação, o especialista Joaquim Maria sugeriu que ferramentas tecnológicas fossem incluídas como recursos para os aprendentes utilizarem durante as tarefas. Entretanto, escolhemos não as incluir porque o produto tem como foco o processo criativo do planejamento de tarefas em si

e as reflexões resultantes deste. Apesar de reconhecermos que as tecnologias podem ser grandes aliadas para apoiar a criatividade, acreditamos caber ao professor, no momento do seu processo criativo, buscar pelas ferramentas tecnológicas que mais se alinhem às suas ideias e aos seus contextos de ensino.

5.5 Parecer e sugestões gerais

Neste subcapítulo, abordaremos as sugestões deixadas pelo painel de especialistas ao final do processo avaliativo e o parecer quanti-qualitativo sobre a adequação do PE para ser aplicado e utilizado com o público-alvo, a partir das considerações dos avaliadores.

Após o processo avaliativo, ao final da ficha utilizada pelo painel de especialistas para analisar o produto, havia um espaço para comentários e sugestões gerais sobre aspectos que os profissionais julgassem importantes salientar ou que não foram mencionados no instrumento. A maioria deles sugeriu modificações no decorrer da ficha avaliativa, por isso apenas alguns especialistas preencheram o espaço final, cujas respostas apresentamos no Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 – Comentários e sugestões gerais dos especialistas	
Especialista	Comentário / Sugestão geral
Anna	Eu gostaria de parabenizar pelo produto de qualidade que está sendo preparado. Gosto bastante do DT e por acreditar que esta é uma metodologia que resulta em aprendizagem significativa, tenho certeza que o <i>Speaking Tasks by Design</i> ajudará muitos professores e acadêmicos que desejam enveredar pelo caminho da criatividade no ensino de língua inglesa.
Nicole	Parabenizo a autora e seu orientador pelo excelente trabalho. Este produto educacional tem realmente o potencial para ajudar no planejamento de atividades criativas e significativas focadas no desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua inglesa. Destaco a fundamentação teórica acerca dos conceitos de criatividade, de <i>design thinking</i> e dos elementos necessários para uma tarefa oral, bem como a riqueza de recursos que dão suporte ao processo criativo. Será interessante ver relatos de experiências de professores que utilizaram este mapa.
Marcela	Há que cuidar para a viabilidade prática de o(a) professor(a) de preparar as tarefas dentro de sua dinâmica atribulada. Quanto tempo o(a) professor(a) leva para criar uma atividade usando estas fases?

(continua)

Arthur	O produto cumpre com maestria a questão da organização (processo), mas sua elaboração é parcialmente satisfatória no que se refere à promoção de oportunidades para que o professor exerça sua criatividade (geração de ideias, elaboração de atividades etc.). Embora algumas atividades sejam apresentadas no início, na fase de Empatia, a que mais se aproxima de uma ruptura com o tradicional (entrevistar os alunos) é a do <i>Collaborative Board</i> . Promover tarefas de produção oral pode envolver outros modelos de atividade e mesclar outras técnicas, como desenho, atuação, linguagem corporal, etc. Trazer essas exemplificações pode enriquecer o trabalho no sentido de instigar o professor leitor a sair do óbvio e explorar a multimodalidade.
Jane	Gostaria de sugerir um possível acréscimo ao produto. O material apresenta uma proposta prática e oferece diversas sugestões de atividades de interação e prática ao longo do percurso. Como forma de enriquecê-lo ainda mais, seria interessante incluir algumas aulas ou atividades já planejadas a partir das etapas do próprio produto. Isso permitiria ao professor ter referências concretas, servindo como inspiração e facilitando a visualização de como o uso do material pode se traduzir, na prática, no planejamento de aulas criativas. Poderia funcionar como um “ <i>goodie-bag</i> ” ou bônus pedagógico, agregando valor ao produto e apoiando especialmente professores com pouco tempo para planejamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

A partir dos comentários das especialistas Anna e Nicole, vemos que o PE proposto está bem fundamentado teoricamente e condizente com as práticas de ensino de línguas. Além disso, apresenta potencialidades na direção de uma quebra nos padrões mais tradicionais de ensinar produção oral em língua inglesa, incentivando práticas pedagógicas criativas e significativas que consideram o aluno como o centro da aprendizagem.

Diante das observações da especialista Marcela, compreendemos que precisamos dar uma atenção mais focada ao fator tempo, uma vez que a rotina de um professor pode facilitar ou dificultar o uso mais consistente deste produto. Por esse motivo, já tomando como base a flexibilização do processo do *Design Thinking*, não sugerimos limite de tempo para a utilização de cada uma das etapas. Dessa forma, cada professor pode ter um ritmo diferente para executar a proposta, assim como pode ter uma rotina específica de trabalho que foge do nosso controle. Sendo assim, ao final do PE, demos orientações sobre como flexibilizar e adaptar o planejamento de acordo com as rotinas próprias dos professores.

Em relação ao comentário do especialista Arthur, entendemos que o PE proporciona uma estrutura intencional e organizada que leva o professor a refletir sobre o seu planejamento e a enxergar na criatividade uma forma de transformar a sua prática, mas que, segundo a opinião do especialista, o produto ainda não

proporciona oportunidades mais pontuais para despertar a criatividade. Sob essa perspectiva, considerando que a criatividade tende a ser estimulada pela exposição a situações que despertam curiosidade e por desafios que favorecem o pensamento não convencional, incorporamos situações-problema ao final de cada etapa do PE, como mencionado anteriormente. Essa estratégia busca ampliar as oportunidades de geração de ideias, incentivando os professores a mobilizarem sua criatividade, conforme apontado pelo especialista Arthur.

Quanto à sugestão da especialista Jane sobre agregar alguns *bônus* ao final do produto com tarefas criativas para servirem de inspiração aos professores, acrescentamos exemplos de tarefas para diferentes públicos e níveis de proficiência em língua inglesa. Cada um dos exemplos foi resultante da utilização do mapa pedagógico para planejar tarefas criativas.

Como conclusão para as considerações, sugestões e avaliações feitas pelo painel de especialistas, fizemos um cálculo de adequação do PE para validar as opiniões dos avaliadores, como sugerem Farias e Mendonça (2025). O uso de um cálculo como este contribui para uma verificação objetiva dos resultados e a identificação qualitativa dos pontos fracos e fortes de um PE, facilitando, assim, a compreensão do cumprimento dos objetivos propostos para o produto e o rigor acadêmico esperado de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino.

O cálculo de adequação é feito dividindo-se a nota total atribuída pela nota máxima possível e multiplicando o resultado por 100, assim obtendo uma porcentagem sobre a adequação do PE, como mostra a Figura 12 a seguir.

Figura 12 – Cálculo de adequação de um produto educacional

CÁLCULO DE ADEQUAÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

$$\text{PERCENTUAL DE ADEQUAÇÃO} = \frac{\text{Pontuação total}}{\text{Pontuação máxima}} \times 100$$

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026), baseado em Farias e Mendonça (2025)

Para Farias e Mendonça (2025), o resultado da porcentagem possui uma escala, representada da seguinte forma: de 0 a 59%, o produto é classificado como *Não-Aceitável* por não ter atingido os requisitos mínimos para sua aplicação; de 60% a 79%, o produto é considerado *Adequado* por ter atingido os requisitos mínimos, mas precisa de algumas melhorias; e, de 80% a 100%, o produto é qualificado como *Ótimo* por ser adequado para aplicação.

No caso do *Speaking Tasks by Design*, em específico, o máximo de pontos que os especialistas poderiam atribuir era 117, considerando que a ficha avaliativa continha 39 itens e os especialistas possuíam uma escala de 1 a 3 para atribuir a cada item. O cálculo de sua adequação recebeu o seguinte parecer quanti-qualitativo, como mostra a Tabela 4 a seguir:

Especialista	Critério 1 (24 pontos)	Critério 2 (15 pontos)	Critério 3 (18 pontos)	Critério 4 (21 pontos)	Critério 5 (21 pontos)	Critério 6 (18 pontos)	Total de pontos	Percentual	Parecer
Anna	23	15	17	20	21	18	114	97%	Ótimo
Marcela	18	14	18	20	21	15	106	90%	Ótimo
Nicole	23	14	18	21	21	18	115	98%	Ótimo
Arthur	22	13	15	21	21	16	108	92%	Ótimo
Joaquim Maria	23	14	17	21	21	16	112	95%	Ótimo
Jane	23	15	18	21	19	18	114	97%	Ótimo
Aslaug	22	14	18	21	21	16	112	95%	Ótimo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Com base nesse parecer, concluímos que o mapa pedagógico *Speaking Tasks by Design* obteve uma percepção positiva sobre sua qualidade, pois atingiu os requisitos necessários para ser aplicado e atendeu aos objetivos e critérios estabelecidos para a sua finalidade. Em virtude da consistência da avaliação realizada pelo painel de especialistas, conseguimos coletar evidências que apontam a credibilidade e utilidade do produto. Portanto, o PE em análise foi considerado coerente, pertinente e profícuo para o seu público-alvo e contexto de ensino, o que indica sua funcionalidade, seu alinhamento teórico-metodológico, sua aplicabilidade prática e seu potencial para um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, especialmente a produção oral.

É válido mencionar que, por mais que o produto tenha recebido um parecer favorável, isso não significa que não possa sofrer alterações posteriormente e passar

por um novo processo de avaliação, uma vez que este processo representa apenas um momento pontual no tempo. Futuras aplicações podem gerar novas demandas e, assim, novas avaliações de sua adequação.

5.6 Modificações no PE

Após a análise das avaliações e sugestões apresentadas pelos especialistas, foram selecionadas aquelas consideradas mais pertinentes aos objetivos do PE, a partir das quais se realizaram as modificações necessárias para seu aprimoramento. Para sistematizar as mudanças realizadas, apresentamos o Quadro 18 com as percepções apontadas pelos especialistas em suas avaliações e quais os ajustes realizados para a versão final deste PE.

Quadro 18 – Modificações no PE após a avaliação	
Percepção dos especialistas	Ajustes
Praticabilidade do produto por conta de fatores contextuais: abertura institucional para aulas criativas; diretrizes curriculares; rigidez curricular; flexibilização do professor; tempo de planejamento e de aula; e cronograma preestabelecido.	Criação da seção <i>Conversando com os(as) professores(as)</i> ao final do PE, na qual orientações são dadas para que os professores saibam como adaptar o produto para diferentes contextos de ensino.
Estímulo da criatividade: o produto apenas sistematiza o processo de planejamento, mas não demonstra profundamente como o professor pode despertar a sua criatividade.	Criação da seção <i>Teacher Thinking Time</i> ao final de cada fase do processo de planejamento, com situações-problemas para que o professor seja desafiado a estimular sua criatividade para resolver problemas de sala de aula de forma não convencional.
Exemplificação de tarefas criativas: o produto poderia oferecer mais exemplos de tarefas criativas para inspirar professores a fazerem as suas próprias tarefas.	Além do exemplo dado durante as fases, acréscimo de mais três exemplos de tarefas criativas, para diferentes públicos e níveis de proficiência, nos anexos do produto.
Proposição de dinâmicas mais criativas: na Fase da Empatia, não há uma diversidade de exemplos de dinâmicas mais criativas que fujam completamente da dinâmica tradicional de entrevistar e responder.	Acréscimo das dinâmicas <i>Identity Mandala</i> e <i>Rose of Words</i> na Fase da Empatia, as quais representam mais do que apenas uma conversa e entrevista entre alunos, mas também envolvem outras formas de representar ideias e opiniões colaborativamente.

(continua)

Foco em questões de ensino de produção oral: o produto não apresenta algumas especificidades da produção oral, como fornecer <i>feedback</i> linguístico aos aprendentes.	Acréscimo de páginas teóricas sobre ensino de produção oral, destacando o que é necessário considerar mais especificamente ao planejar experiências orais significativas. Além disso, acréscimo de sugestões de leitura para quem quiser se aprofundar mais sobre o ensino de produção oral.
Conhecimento em <i>Design Thinking</i>: o produto pode exigir alguma iniciação no <i>Design Thinking</i>, para não causar receio e estranheza ao professor que for utilizá-lo.	Acréscimo de uma seção com recomendações de leitura sobre <i>Design Thinking</i>, assim como de ensino criativo e ensino de produção oral, para aqueles que desejarem aprofundar seus conhecimentos.
Disponibilização dos recursos: dificuldade para realizar a leitura dos <i>QR Codes</i> para acessar os recursos das fases.	Retirada dos <i>QR Codes</i> e acréscimo dos recursos no final do produto, com indicação das páginas onde eles se encontram no decorrer das fases.
Acessibilidade do texto: tamanhos de fontes e contrastes de cores para pessoas com baixa visão.	Aumento da fonte e ajuste no contraste das cores.

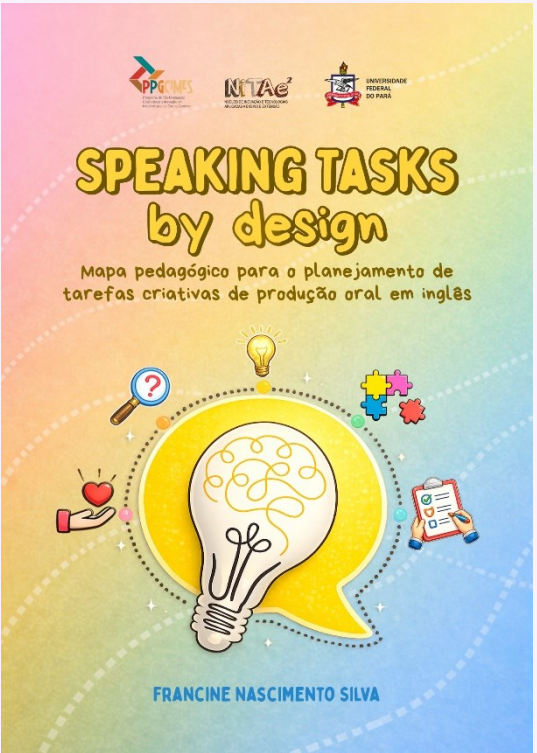
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Ressaltamos que as modificações realizadas foram orientadas pelo princípio da viabilidade de implementação, considerando, de forma realista, as limitações de tempo disponíveis para a reformulação do PE. Tal delimitação exigiu a adoção de critérios de priorização, de modo a contemplar intervenções que fossem não apenas desejáveis, mas efetivamente exequíveis no contexto da pesquisa. Paralelamente, levou-se em conta o espaço destinado à apresentação do conteúdo, o que demandou um esforço de organização das informações pautado na clareza, na concisão e na intencionalidade pedagógica.

Adicionalmente, buscamos evitar a sobrecarga cognitiva do público-alvo, reconhecendo que a aprendizagem é favorecida quando os conteúdos são apresentados de maneira estruturada e acessível. Nesse sentido, procedemos a uma seleção criteriosa dos elementos a serem mantidos, revisados ou excluídos, com vistas a assegurar a inteligibilidade do material e a sua usabilidade em contextos reais de ensino.

Dessa forma, as alterações realizadas foram fundamentadas em um equilíbrio entre rigor teórico, aplicabilidade prática e adequação didática, priorizando aspectos que contribuíssem de maneira mais direta para o alcance dos objetivos propostos pelo produto educacional, sem comprometer sua funcionalidade e relevância para o público a que se destina.

Considerando o exposto acima, fizemos um redesenho do visual do mapa pedagógico, a fim de que o produto trouxesse uma aparência mais harmônica e atendesse aos padrões de qualidade de uma pesquisa de Mestrado Profissional. Para isso, a pesquisadora teve ajuda de uma *designer* gráfica, Andreza Jackson de Vasconcelos³⁸, para melhorar a organização dos elementos e a hierarquia das informações. No Quadro 19, demonstramos algumas modificações pontuais do visual do mapa pedagógico.

Quadro 19 – Mudanças de <i>redesign</i> no PE	
ANTES	DEPOIS
	
Diferenças entre a capa original e o seu <i>redesign</i> .	

³⁸ Publicitária, mestre em Ensino pelo PPGCIMS/UFPA, *designer* editorial da Editora Universitária do NITAE²/UFPA, e *freelancer* em *design* gráfico. Para conhecer mais do seu trabalho, acesse: <https://andrezaiv.wixsite.com/portfolio>

ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE

Ser um(a) professor(a) criativo(a) é essencial para lidar com as diversas situações inesperadas que podem aparecer em uma sala de aula, uma vez que este espaço é composto por pessoas dos mais diversos contextos e diversas realidades.

Ao ser criativo(a), o(a) professor(a) pode ser mais flexível e independente para criar suas próprias práticas, considerando as particularidades do seu contexto educacional. Ele(a) passa a ter um olhar mais crítico para as necessidades do seu público-alvo, sabendo melhor avaliar e selecionar as melhores práticas para a sua aula (Arruda; Mitjans Martínez, 2022). Isso inclui dar novas roupagens a materiais já existentes, variar as atividades, adaptar recursos pedagógicos com flexibilidade e ter suas próprias ideias.

Para que isso aconteça, é necessário que a criatividade seja estimulada desde o início, antes mesmo da concepção de uma aula ou atividade. Mas como estimulá-la?

1 Desconstrua qualquer mentalidade limitante que tenha.

Descarte o pensamento que lhe leva a acreditar que você não tem ideias boas, a ter receio de fazer diferente para não ser julgado(a), a não tentar por medo de se decepcionar, a pensar que não vai dar certo, a considerar algo ineficiente, antes mesmo de testá-lo, e a se apegar a ideias antigas, apenas porque já deram certo uma ou mais vezes. Para estimular a sua criatividade, você precisa apresentar atitudes de curiosidade, tomada de riscos, tolerância ao diferente, autoeficácia, independência e flexibilidade (Amabile, 2012; Csikszentmihályi, 1997; Sternberg, 2006).

2 Estabeleça uma prática de questionar como você resolveria um problema de diferentes formas.

Pergunte-se: "E se eu fizesse...?" Como poderia fazer diferente? Tente quebrar com a obviedade e surja com diferentes possibilidades para resolver um problema, pois o estímulo da criatividade precisa que você esteja aberto(a) a explorar novas interpretações do mundo ao seu redor e disposto(a) a desafiar as conveniências.

3 Use alguma técnica de geração de ideias para facilitar o seu fluxo de pensamento no processo criativo.

Algumas dessas técnicas incluem, mas não se limitam a: mapas mentais, um diagrama que organiza informações conectadas umas as outras e que se ramifica em subtópicos; sessões de brainstorming, técnica em que você coloca no papel todas as ideias que tiver sobre um determinado tema; e os Oito em Oito, estratégia em que você pensa em oito soluções para um problema em oito minutos.

ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE

Ser um(a) professor(a) criativo(a) é essencial para lidar com as diversas situações inesperadas que podem aparecer em uma sala de aula, uma vez que esse espaço é composto por pessoas dos mais diversos contextos e diversas realidades.

Ao ser criativo(a), você pode ser mais flexível e independente para criar suas próprias práticas, considerando as particularidades do seu contexto educacional. Você passa a ter um olhar mais crítico para as necessidades do seu público-alvo, sabendo melhor avaliar e selecionar as melhores práticas para a sua aula (Arruda; Mitjans Martínez, 2022). Isso inclui dar novas roupagens a materiais já existentes, variar as atividades, adaptar recursos pedagógicos com flexibilidade e ter suas próprias ideias.

Para que isso aconteça, é necessário que a criatividade seja estimulada desde o início, antes mesmo da concepção de uma aula ou atividade. Mas como estimulá-la?

1 Desconstrua qualquer mentalidade limitante que tenha



Descarte o pensamento que lhe leva a acreditar que você não tem ideias boas, a ter receio de fazer diferente para não ser julgado(a), a não tentar por medo de se decepcionar, a pensar que não vai dar certo, a considerar algo ineficiente, antes mesmo de testá-lo, e a se apegar a ideias antigas, apenas porque já deram certo uma ou mais vezes. Para estimular a sua criatividade, você precisa apresentar atitudes de curiosidade, tomada de riscos, tolerância ao diferente, autoeficácia, independência e flexibilidade (Amabile, 2012; Csikszentmihályi, 1997; Sternberg, 2006).

Diferenças entre a primeira versão do *design* de uma página e a versão atual.

1 EMPATIA

CONHECENDO SEUS APRENDENTES

Nesta fase você será capaz de:

Identificar dificuldades, necessidades e interesses dos seus aprendentes em relação à produção oral.

Para refletir durante esta fase:

Quem são meus aprendentes?	Quais suas necessidades e dificuldades de produção oral?	O que gostam e não gostam em uma aula de produção oral?	Para que se comunicam?	Quais são seus interesses?
----------------------------	--	---	------------------------	----------------------------

Você está agora na 1ª fase do seu planejamento. Aqui você irá se colocar no lugar dos seus aprendentes, para compreender quem eles são e o que necessitam. A partir desta análise empática, você poderá estabelecer objetivos de aprendizagem de produção oral mais assertivos e intencionais para os seus aprendentes, fazendo com que eles sintam que as necessidades deles são atendidas.

Para começar, você deve conhecê-los e fazer um levantamento dos interesses, das experiências, das necessidades de produção oral e dos contextos de uso da língua inglesa mais comuns a eles. Você pode fazer isso por meio de perguntas intencionais para compreender quem os seus aprendentes são. Essas perguntas podem ser divididas em questões voltadas para conhecer o pouco das motivações para se aprender a falar a língua-alvo e questões voltadas para saber os interesses pessoais dos aprendentes que podem impactar no engajamento durante as tarefas.

Para ter ideias de algumas perguntas a fazer aos seus aprendentes, escaneie o QR code ao lado para ver uma lista com sugestões de perguntas. Lembre-se de escolher as perguntas que mais fazem sentido para o seu contexto de ensino, considerando os seus aprendentes e o tempo de aula disponível.

SCAN ME!

Assim que selecionar perguntas para fazer aos aprendentes, você pode escolher uma das dinâmicas e atividades pedagógicas a seguir para empatizar e aplicar as perguntas.

Talking Circle: No primeiro dia de aula do ano ou semestre, a depender do momento em que você terá o primeiro contato com os aprendentes, faça uma roda de conversa com perguntas diretas e intencionais, que consigam fazer com que você mergulhe no mundo destes aprendentes. Organize as cadeiras da sala de aula (ou de qualquer outro espaço onde esteja) em um círculo e, seguindo uma lista de perguntas pré-selecionadas, faça as perguntas a toda a turma e cada aluno deve contribuir com alguma informação. Enquanto eles respondem, faça anotações ou, se possível, grave um áudio da conversa para ouvir posteriormente;

1 Empatia

CONHECENDO SEUS APRENDENTES

Nesta fase você será capaz de:

Identificar dificuldades, necessidades e interesses dos seus aprendentes em relação à produção oral.

Para refletir durante esta fase:

Quem são meus aprendentes?	Quais suas necessidades e dificuldades de produção oral?	O que gostam e não gostam em uma aula de produção oral?	Para que se comunicam?	Quais são seus interesses?
----------------------------	--	---	------------------------	----------------------------

Você está agora na 1ª fase do seu planejamento. Aqui você irá se colocar no lugar dos seus aprendentes, para compreender quem eles são e o que necessitam. A partir de uma análise empática, você poderá estabelecer objetivos de aprendizagem de produção oral mais assertivos e intencionais para os seus alunos, fazendo com que eles sintam que as necessidades deles são atendidas.

Para começar, você deve conhecê-los e fazer um levantamento dos interesses, das experiências, das necessidades de produção oral e dos contextos de uso da língua inglesa mais comuns a eles. Você pode fazer isso por meio de perguntas intencionais para compreender quem os seus estudantes são. Essas perguntas podem ser divididas em questões voltadas para conhecer o pouco das motivações para se aprender a falar a língua-alvo e questões voltadas para saber os interesses pessoais dos aprendentes que podem impactar no engajamento durante as tarefas.

Diferenças entre a primeira versão da diagramação de uma página e a versão atual.

(continua)

Audio Reply: Mande uma lista de perguntas aos aprendentes e peça para que eles respondam em um áudio em inglês. O envio das perguntas, assim como do áudio-resposta, pode ser feito por alguma plataforma de sua escolha (Whatsapp, Telegram, e-mail, plataformas online de gravação de áudio, como o Vocaroo, etc). Esta atividade pode ajudar aprendentes mais tímidos, que talvez não falaria com segurança na frente dos colegas em uma roda de conversa. Com ela, é possível prever alguns dos problemas de produção oral que eles tenham individualmente.

Peer Interview: Divida os aprendentes em duplas e entregue uma lista de perguntas (no formato impresso ou digital) a cada um deles individualmente. Eles então entrevistam uns aos outros e anotam as respostas dos colegas na própria lista de perguntas. Após esse momento, compartilham oralmente com a turma o que descobriram sobre o colega, assim você pode prestar atenção no modo como eles se expressam. Ao final da atividade, eles lhe entregam a lista respondida; ou

Collaborative Board: No quadro branco ou em um cartaz grande, escreva categorias de informações que gostaria de saber sobre os seus aprendentes, como, por exemplo, tópicos de interesse, dificuldades de produção oral etc. Peça para eles, individualmente, pensarem em informações para preencher no quadro. Em seguida, envolvendo toda a turma, peça para eles dizerem as informações que pensaram e as anote no quadro.

Após escolher uma das atividades para empatizar, você deve analisar os dados coletados e criar um perfil da turma, destacando todos os dados que os aprendentes têm **em comum**. Para esse fim, utilize um quadro para ajudar-lhe a decompor os dados e entender quem são os aprendentes. Divida-os em: Dificuldades, Necessidades e Interesses, como mostrado a seguir.

Quadro 1- Dificuldades, necessidades e interesses dos aprendentes

Dificuldades 	Necessidades 	Interesses 
Escreva aqui problemas de produção oral apontados pelos aprendentes	Escreva aqui questões de produção oral a melhorar	Escreva aqui tópicos de interesse e atividades orais que os aprendentes gostam e não gostam

Para preencher este quadro e acessar uma versão vazia, escaneie o QR code ao lado.




Para ter ideias de algumas perguntas a fazer, veja a página 43 para acessar uma lista com sugestões de perguntas. Lembre-se de escolher as perguntas que mais fazem sentido para o seu contexto de ensino, considerando os seus aprendentes e o tempo de aula disponível.

Assim que selecionar perguntas para fazer aos estudantes, você pode escolher uma das dinâmicas e atividades pedagógicas a seguir para empatizar e aplicar as perguntas.

Collaborative Board



No quadro branco ou em um cartaz grande, escreva categorias de informações que gostaria de saber sobre os seus aprendentes, como, por exemplo, tópicos de interesse, dificuldades de produção oral etc. Peça para eles, individualmente, pensarem em informações para preencher no quadro. Em seguida, envolvendo toda a turma, peça para eles dizerem as informações que pensaram e as anote no quadro.

Talking Circle



No primeiro dia de aula do ano ou semestre, a depender de que momento você terá o primeiro contato com os aprendentes, faça uma roda de conversa com perguntas diretas e intencionais que consigam fazer com que você mergulhe no mundo desses alunos. Organize as cadeiras da sala de aula (ou de qualquer outro espaço onde esteja) em um círculo e coloque uma caixa com cartões de perguntas no centro do círculo. Um aprendente por vez vai até o centro, sorteia uma pergunta e a faz para toda a turma. Cada aluno, então, deve contribuir com alguma informação. Enquanto respondem, faça anotações ou, se possível, grave um áudio da conversa para ouvir posteriormente.

Diferenças entre a primeira versão da diagramação de uma página e a versão atual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Como foi possível ver no Quadro 19 a partir das imagens, as mudanças realizadas no PE contribuíram para aprimorar a estética, a legibilidade e a padronização visual, de forma a proporcionar uma experiência mais organizada, coerente e agradável aos usuários e uma proposta visual atrativa e moderna.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a expansão do inglês em escala global impulsionada pelos processos de globalização e pela ampliação do acesso à informação nas últimas décadas, esta língua consolidou-se como um meio de comunicação amplamente utilizado em diversos contextos, por indivíduos de diferentes origens culturais, sociais, políticas e geográficas. Em virtude de seu caráter dinâmico e adaptável a múltiplos cenários de uso, a língua inglesa não pode ser mais considerada como um sistema estático, passível de ensino por meio de práticas descontextualizadas, centradas na mera memorização e reprodução de estruturas linguísticas, as quais restringem seu uso autêntico e efetivo. Torna-se, portanto, imprescindível a adoção de práticas pedagógicas que promovam a construção e negociação de sentidos, a interação e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Nesse contexto, o ensino de língua inglesa deve favorecer a participação dos aprendentes, orientando-os a produzir enunciados a partir de seus interesses, suas experiências e suas vivências (Goh; Liu, 2024; Ur, 2024). Busca-se estimular o uso da língua como um potencial recurso comunicativo de expressão e atuação no mundo contemporâneo, marcado por transformações cada vez mais aceleradas. As práticas pedagógicas, assim, devem ser empáticas, considerando o aprendente em sua integridade a fim de compreendê-lo, favorecendo a construção de experiências de aprendizagem significativas e relevantes para sua vida (Maley; Kiss, 2018).

Para essa finalidade, uma possível maneira de atender às demandas de um ensino centrado no aprendente consiste na adoção de práticas pedagógicas criativas. No contexto do ensino de línguas, tal prática implica em proporcionar experiências relevantes por meio do uso autêntico da língua, em situações que envolvam colaboração, solução de problemas, imaginação e pensamento crítico (Richards; Cotterall, 2016). Desse modo, busca-se mobilizar os aprendentes a acionar seu repertório linguístico na construção espontânea de significados, em interação dialógica com seus pares.

Uma forma de articular a criatividade ao ensino de línguas centrado no aprendente consiste na adoção de abordagens criativas que orientem o planejamento de aulas e a elaboração de tarefas significativas. Nesse cenário, o *Design Thinking*, metodologia originária do campo do *design* e orientada à resolução de problemas a partir das necessidades dos sujeitos (Brown, 2010), configura-se como uma

possibilidade promissora para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Por meio dessa abordagem, o professor pode ser incentivado a identificar e compreender dificuldades específicas relacionadas à produção oral de seus aprendentes, definir objetivos de aprendizagem e planejar estratégias criativas que favoreçam o desenvolvimento da oralidade, contribuindo, assim, para o enfrentamento dos desafios diagnosticados em seus contextos educacionais.

A partir das considerações anteriores, a motivação para esta dissertação surgiu, portanto, da necessidade de encontrar caminhos para potencializar o ensino da produção oral em inglês de forma significativa. Destarte, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão-foco: “Como o processo do *Design Thinking* pode ser aplicado no planejamento de tarefas criativas e relevantes para a produção oral em língua inglesa?”. Para esse fim, traçamos como objetivo central: desenvolver um mapa de planejamento, baseado no *Design Thinking*, para tarefas criativas e significativas de produção oral em língua inglesa.

Para responder à questão-foco, realizamos uma investigação aplicada de natureza qualitativa, que foi estruturada em cinco etapas, cada qual alinhada às fases da abordagem do *Design Thinking*. Na primeira etapa, denominada *Empatia*, voltada à compreensão do problema da pesquisa e de seu contexto, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o ensino de produção oral, práticas pedagógicas criativas e *Design Thinking*, para embasar a pesquisa teoricamente. Na sequência, aplicamos um questionário com professores do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, vinculados à disciplina *Língua Inglesa*, da UFPA, com o objetivo de obter subsídios sobre o público-alvo potencial para o mapa pedagógico.

Na segunda etapa, chamada de *Definição*, realizamos uma análise dos dados coletados na etapa anterior e os relacionamos às teorias do levantamento bibliográfico, a fim de compreender o problema a ser resolvido pelo mapa pedagógico. Na terceira etapa, intitulada *Ideação*, a pesquisadora realizou uma sessão de *brainstorming* sobre ideias de produtos educacionais possíveis para resolver o problema. Dessa sessão, foi escolhida a opção de materializar o produto em um mapa de planejamento em formato de caderno espiral, para o qual demos o nome de *Speaking Tasks by Design*. Na quarta etapa, nomeada *Prototipação*, estruturamos, organizamos e redigimos o conteúdo do mapa pedagógico. Por fim, na quinta etapa, chamada de *Testagem*, conduzimos uma avaliação por meio de um Painel de

Especialistas para verificar a adequação e a pertinência do produto educacional desenvolvido.

A avaliação do mapa pedagógico *Speaking Tasks by Design* foi realizada por meio de um caderno constituído por fichas avaliativas, estruturadas a partir de diferentes critérios, tais como: adequação, viabilidade e praticabilidade; aspectos conceituais; aspectos didático-pedagógicos; aspectos comunicacionais; aspectos estético-funcionais; e aspectos criativos e inovadores. A descrição detalhada desses critérios encontra-se no capítulo cinco desta dissertação de mestrado.

De modo geral, os resultados obtidos do processo de avaliação indicam que o mapa pedagógico em questão apresenta adequação ao público-alvo ao qual se destina, bem como viabilidade de aplicação e pertinência em relação ao problema identificado. Ademais, os pareceres emitidos pelos especialistas do painel, ao validarem a adequação e relevância do produto educacional, permitem inferir que o objetivo proposto para a pesquisa foi alcançado.

Além da recepção positiva do produto educacional em tela, os resultados da avaliação apontaram contribuições e potencialidades do mapa pedagógico. Ao propor uma estrutura flexível e adaptável baseada no *Design Thinking*, o produto educacional elaborado apresenta-se como um recurso que fomenta práticas pedagógicas criativas no ensino de produção oral, dialogando diretamente com as necessidades e os interesses reais dos aprendentes. Adicionalmente, o mapa incentiva os docentes a adotarem uma postura reflexiva e autoral, favorecendo práticas criativas voltadas à elaboração de experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas para os discentes. Nesse sentido, busca promover a inovação no ambiente de sala de aula, por meio da superação de abordagens tradicionais e mecanizadas de ensino, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da produção oral.

Outrossim, o mapa pedagógico pode apresentar algumas limitações quanto ao tempo necessário para a compreensão do processo de planejamento e para a sua implementação em contextos educacionais mais rígidos e restritos. Uma vez que as práticas pedagógicas criativas implicam uma mudança de postura docente, com a superação de práticas transmissivas centradas na mera reprodução de conteúdo, alguns contextos educacionais podem impor a limitação à adoção de ideias inovadoras (como, por exemplo: rigidez do currículo e falta de formação continuada), o que pode, conseqüentemente, comprometer a efetiva utilização do produto educacional desta pesquisa.

Considerando que o mapa pedagógico foi submetido exclusivamente a um processo de avaliação por especialistas, sem aplicação direta junto ao público-alvo, em razão das limitações do cronograma estabelecido para a realização desta dissertação, não foi possível verificar de que maneira o PE poderia ser aprimorado para atender, de forma mais eficaz, a distintos contextos educacionais com currículos prescritos, restrições institucionais e carga horária reduzida. Ainda que tais limitações contextuais não invalidem a proposta, ressaltamos a necessidade de que o produto seja empregado de maneira crítica e reflexiva.

Não obstante a existência de limitações pontuais, a relevância desta pesquisa reside na proposição de um produto educacional voltado ao planejamento de tarefas criativas, bem como na articulação entre teorias de ensino de línguas e as demandas contemporâneas da educação do século XXI. Nesse contexto, a presente proposta contribui para o aprimoramento da produção oral por meio de práticas criativas que colocam o aprendente no centro do processo de aprendizagem e estimula o exercício da criatividade na resolução de problemas.

Ademais, o PE em questão configura-se como uma possibilidade de suprir lacunas na formação de professores de inglês, ao incentivar a adoção de práticas pedagógicas criativas no planejamento de tarefas voltadas à produção oral. Desse modo, o produto promove o desenvolvimento de uma postura autônoma e autoral, orientada para além da mera reprodução de métodos e materiais didáticos.

Diante das potencialidades e limitações do mapa pedagógico *Speaking Tasks by Design*, e com o objetivo de aprofundar os pontos identificados e dar continuidade à investigação, recomendamos a realização de estudos empíricos com diferentes grupos de professores, em variados contextos educacionais, níveis de ensino e perfis de aprendentes. Sugerimos, outrossim, a análise sistemática de seu impacto nos processos de aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da produção oral dos discentes.

Adicionalmente, apontamos a adaptação do PE para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, como, por exemplo, a produção escrita e a compreensão oral, bem como a elaboração de ações de formações docentes destinadas à apresentação e difusão do uso do mapa pedagógico. A partir dessas iniciativas de investigação e intervenção, torna-se possível formular orientações mais específicas para a aplicação do produto educacional em uma diversidade ampliada de contextos, públicos diversos e condições de tempo de aula.

Em suma, esta pesquisa demonstra como o fazer pedagógico implica um constante processo de reflexão, planejamento e testagem, no qual o professor deve assumir uma atitude autônoma para tomar decisões, estabelecer estratégias e ressignificar a sua práxis com base nas necessidades dos seus aprendentes. Ao ter uma prática pedagógica criativa, o professor não usa a criatividade como mero acessório em momentos pontuais, mas como um princípio que guia suas escolhas na proposição de tarefas que dialogam com os saberes e os interesses dos aprendentes. Em se tratando de ensinar a produção oral, especificamente, envolve proporcionar oportunidades aos alunos de se expressarem com significado e intencionalidade comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice S. de; FLEITH, Denise de S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciências & Saúde Coletiva**, v.16, n.7, pp.3061-3068, 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- AMABILE, Teresa M. Componential theory of creativity. Working Paper 12-096, **Harvard Business School**, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARRUDA, Tatiana Santos; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Processos subjetivos e a criatividade no trabalho pedagógico do professor. IN: Muniz, Luciana Soares; FERREIRA, Juliene Madureira; LIMA, Lucianna Ribeiro de; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**: criatividade e inovação em foco. Uberlândia, MG: EDUFU, 2022.
- BAILEY, Kathleen M. **Teaching listening and speaking in second language contexts**. London: Bloomsbury Academic, 2020.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. Introdução: Entrando corajosamente nos viveiros das incertezas. In: BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. p.7-10.
- BAXTER, Kathy; COURAGE, Catherine; CAINE, Kelly. Before you choose an activity: learning about your product users. In: BAXTER, Kathy; COURAGE, Catherine; CAINE, Kelly. **Understanding your users**: a practical guide to user research methods. 2nd ed. Waltham: Elsevier, 2015. p.24-62.
- BEGED-DOV, Yael. **Design Thinking as a framework to maximize learning foreign languages in online environments**. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia, Educação Adulta e Sociologia – Oregon State University, 2017).
- BEGHETTO, Ronald A. Creativity in teaching. In: KAUFMAN, James C; GLAVEANU, Vlad Petre; BAER, John. **The Cambridge handbook of creativity across domains**. New York: Cambridge University Press, 2017. p.549-564.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. 5th ed. Boston: Pearson Education, 2007.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a Decolonial Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020,

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> > Acesso em: 23 jan. 2026

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública**. São Paulo, 2015.

BROWN, Gillian; YULE, George. **Teaching the spoken language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4th ed. Pearson, 2015.

BROWN, Nicole; INCE, Amanda; RAMLACKHAN. Introduction. In: BROWN, Nicole; INCE, Amanda; RAMLACKHAN (org.). **Creativity in education: international perspectives**. London: UCLPRESS, 2024. p. 1-11.

BROWN, Tim. Design Thinking. **Harvard Business Review**, n.86, v.6, p.84-92, 2008.

BROWN, Tim. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack C; SCHMIDT, Richard W. **Language and communication**. New York: Taylor & Francis, 1983. p.2-27.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 1, p.1-47, 1980.

CARLILE, Orison; JORDAN, Anne. **Approaches to creativity: a guide for teachers**. New York: Open University Press, 2012.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Design Thinking: na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Safont. **Intercultural Language use and Language Learning**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007.p.41-57.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah. Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v.6, n.2, p.5-35, 1995.

CARRERA, Carlos Cernadas; MONTEIRO, Letícia Ribeiro. Trabajo docente: saberes, exigencias y dimensiones de su práctica. In: FARIAS, Aline Leontina Gonçalves; ARAÚJO, Marcus de Souza. **Formação de professores de línguas: conectando reflexões e contextos diversos**. Campina: Pontes Editores, 2025.p.21-36.

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

CLEMINSON, Tim; COWIE, Neil. Using design thinking as an approach to creative and communicative engagement in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 18, n. 4, 2021. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol18/iss4/7>

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais na pós-graduação profissional em Ensino: metodologias e desafios emergentes. **Revista Ensino em Debate**, v.2, pp.1-20, 2024. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/82> > Acesso em: 20 mar.2026.

CONSELHO DA EUROPA. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

COOK, David A; HATALA, Rose. Validation of educational assessments: a primer for simulation and beyond. **Advances in Simulation**, v.1, n.31, pp.1-12, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41077-016-0033-y> > Acesso em 12 mar. 2026.

COOK, Vivian. Where is the native speaker now? **TESOL Quartely**, v.50, n.1, p-186-189, 2016.

COSTA, Ribeiro Olzeni; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014.

COUTRIM, Erica de Cassia Modesto. Sala de aula pós-método: a aplicabilidade do design thinking como prática auxiliar no processo de aquisição de línguas estrangeiras por meio da internet. **Revista Desempenho**, v.1, n.25, 2016.

CROPLEY, Arthur J. Fostering creativity in the classroom. In: CROPLEY, Arthur J. **Creativity in education & learning: a guide for teachers and educators**. London: Kogan Page, 2001. p.133-156.

CRYSTAL, David. Why a global language?. In: CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. p.1-28.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: the psychology of the discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1997.

DAROS, Thaine. Por que inovar na educação? In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thaine. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.3-7.

DERWING, Tracey M; MUNRO, Murray J; THOMSON, Ron I. **The Routledge handbook of second language acquisition and speaking**. New York: Routledge, 2022.

DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, James P; APPEL, Gabriela. **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Company, 1994. p.33-56.

DOORLEY, Scott; HOLCOMB, Sarah; KLEBAHN, Perry; SEGOVIA, Kathryn; UTLEY, Jeremy. **Design Thinking Bootleg**. Stanford University, 2018. Disponível em: <https://dschool.stanford.edu/tools/design-thinking-bootleg> > Acesso em: 10 fev 2025

DÖRNYEI, Zoltan. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, vol. 78, n. 3, pp. 273-284, 1994.

DÖRNYEI, Zoltan. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Zoltán. Communicative language teaching in the twenty-first century: the 'Principled Communicative Approach'. In: ARNOLD, Jane; MURPHEY, Tim. **Meaningful Action: Earl Stevick's influence on language teaching**. UK: Cambridge University Press, 2013. p.161-171.

DÖRNYEI, Zoltan; USHIODA, Ema. **Teaching and researching motivation**. 3rd ed. New York: Routledge, 2021.

EIDELWEIN, Marina Hofstätter; MOTTIN, Livia Pretto. A língua inglesa na escola sob o ponto de vista de alunos e professores: implicações no ensino e na aprendizagem. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v.12, n.1, p.1-19, 2021.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. **Design thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. Um instrumento analítico para apreciação de Produtos Educacionais relacionados à pesquisas em construção. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v.11, 2025. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2563>> Acesso em: 14 mar. 2026.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. Metodologias Ativas. IN: FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, Educação, 2018. p.28-91.

FISHER, Robert. Creativity across the curriculum. In: FISHER, Robert; WILLIAMS, Mary. **Unlocking creativity**: Teaching across the curriculum. London: David Fulton Publishers, 2004. p.160-171.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **New vision for education: unlocking the potential of technology**. 2015. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf > Acesso em 10 dez 2024

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.5, n.2, pp.5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229> > Acesso em: 12 mar. 2026.

GIDDENS, Anthony. As dimensões institucionais da modernidade. In: GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. p.53-72.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAVEANU, Vlad Petre. The cultural genesis of creativity: an emerging paradigm. **Revista de Psihologie Școlară**, v. 2, n. 4, p. 50-63, 2009.

GLAVEANU, Vlad Petre. Rewriting the language of creativity: the five A's framework. **Review of general psychology**, v.17, n.1, p.69-81, 2013.

GLAVEANU, Vlad Petre. Creativity: What is it?. In: GLAVEANU, Vlad. **Creativity**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2021. p.23-38.

GOH, Christine C.M. Learning speaking. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. **The Cambridge guide to learning English as a second language**. New York: Cambridge University Press, 2018. p.204-212.

GOH, Christine C. M; BURNS, Anne. **Teaching speaking**: a holistic approach. New York: Cambridge University Press, 2012.

GOH, Christine C. M; LIU, Xuelin. **Confident speaking**: theory, practice and teacher inquiry. New York: Routledge, 2024.

GUEVARA, Laura Melissa Becerra; VALDÉS, Lina Maria Osorio. Design Thinking como herramienta para incentivar prácticas creativas en docentes de pré-escolar. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1634-1644, 2020.

GUILFORD, J. P. Creativity. **The American Psychologist**, vol. 5, n. 9, 1950, p.444-454.

HARMER, Jeremy. Teaching language skills. In: HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 5th ed. London: Pearson Education, 2015.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). **Educación y Futuro**, n.21, 2009, p.43-70.

HOLLIDAY, Adrian. Native-Speakerism. In: LIONTAS, Johan I. **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2018.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B; HOLMES, Janet. **Sociolinguistics**: Selected readings. Middlesex, England: Penguin Books, 1972. p.269-293.

IDEO. **Design Thinking for Educators**. 2012. Disponível em: <https://page.ideo.com/design-thinking-edu-toolkit> > Acesso em: 10 fev 2025

KALYANI, C.Rajya Lakshmi; LAKSHMI, G.V.S Anantha. A Study on Task based Language Teaching and Learning through Design Thinking approach. **Degres Journal**, vol. 4, n.4, p.75-84, 2024.

KÁPLUN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n.27, p.46 a 60, 2003.

KAUFMAN, James C; BEGHETTO, Ronald A. Beyond big and little: the four C model of creativity. **Review of general psychology**, v. 13, n.1, p.1-12, 2009.

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

KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis**: issues and implications. London: Longman, 1985.

KOH, Joyce Hwee Ling; CHAI, Ching Sing; WONG, Benjamin; HONG, Huang-Yao. **Design Thinking for Education**: conceptions and applications in teaching and learning. Singapore: Springer, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTELY**, v.50, n.1, p.66-85, 2016.

LADO, Robert. **Language Teaching**: a scientific approach. New York: McGraw-Hill, 1964.

LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.9-45.

LANTOLF, James P; APPEL, Gabriela. Theoretical Framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, James P; APPEL, Gabriela. **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Company, 1994. p.1-31.

LAZARATON, Anne. Second language speaking. In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M; SNOW, Marguerite Ann. **Teaching English as a second or foreign language**. 4th ed. Boston, Massachusetts: Heinle Cengage Learning, 2014. p.106-120.

LEFFA, Vilson J; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. IN: LEFFA, Vilson J; IRALA, Valesca B. **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. p.21-48.

LEVELT, Willem J. M. Skill theory and language teaching. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 1, n.1, p.53-70, 1978.

LEVELT, Willem J. M. **Speaking: From intention to articulation**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1989.

LEWRICK, Michael; LINK, Patrick; LEIFFER, Larry. **A jornada do Design Thinking**: transformação digital prática de equipes, produtos, serviços, negócios e ecossistemas. Traduzido por Carolina Gaio. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

LIMA, Marília dos Santos; PIRES, Tássia Lutiana Severo. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios de lingu@gem**, v.8, n.1, 2014.

LITTLEWOOD, William. Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. In: HINKEL, Eli. **Handbook of research in second language teaching and learning**: Volume II. New York: Routledge, 2011. p.541-557.

LONG, Michael H. Input, interaction, and second-language acquisition. **Annals of the New York Academy of Sciences**, p.259-278, 1981.

LONG, Michael H. Native speaker/Non-native speaker conversation in the second language classroom. **Applied Linguistics**, vol.4, n.2, p.126-141, 1983.

LUBART, Todd; GLAVEANU, Vlad Petre; DE VRIES, Herie; CAMARGO, Ana; STORME, Martin. Cultural perspectives on creativity. In: KAUFMAN, James C;

STERNBERG, Robert J. **The Cambridge handbook of creativity**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p.421-447.

LUCAS, Lucken Bueno. A validação de produtos e processos educacionais na Área de Ensino: contribuições da Axiologia e da Avaliação Educacional para a proposição de um itinerário Relacional de Valorações. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v.11, 2025. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2569> > Acesso em: 12 mar. 2026.

MACINTYRE, Peter D; DÖRNYEI, Zoltan; CLÉMENT, Richard; NOELS, Kimberly A. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. **The Modern Language Journal**, vol. 82, n.4, p.545-562, 1998.

MALEY, Alan; KISS, Tamas. **Creativity and English language teaching**: from inspiration to implementation. London: Palgrave Macmillan, 2018.

MAGGIOLI, Gabriel Díaz. Continuous professional development: the seeds of professionalism. In: COOMBE, Christine; ANDERSON, Neil J; STEPHENSON, Lauren. **Professionalizing your English language teaching**. Switzerland: Springer, 2020. p.253-262.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher; MASUHARA, Hitomi. Speaking skills. In: MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher; MASUHARA, Hitomi. **Materials and methods in ELT**: a teacher's guide. 3rd ed. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013.

MCLAUGHLIN, Barry. **Theories of second language acquisition**. London: Edward Arnold, 1987.

MENDONÇA, Andréa Pereira; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔÇAS, Giselle; FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus v.8, pp.1-22, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 20 nov. 2025

MIGNOLO, Walter D. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: MIGNOLO, Walter D; ESCOBAR, Arturo. **Globalization and the decolonial option**. New York: Routledge, 2010. p. 303–368.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Cláudio Pinto (org). **Didática e formação de professores**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. In: TACCA, Maria Carmen V.R (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2014a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus Editora, 2014b.

MORAN, José. Parte I – Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. IN: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p.1-25.

MOUCHIROUD, Christophe; MYSZKOWSKI, Nils; STORME, Martin. The social environment of creativity. In: LUBART, Todd; BOTELLA, Marion; BOURGEOIS-BOUGRINE, Samira; CAROFF, Xavier; GUECAN, Jérôme; MOUCHIROUD, Christophe; NELSON, Julien; ZENASNI, Franck. **Home Creativus: the 7 C's of human creativity**. Switzerland: Springer, 2022.

NAKANO, Tatiana de Cassia; WECHSLER, Solange Muglia. Creativity and innovation: skills for the 21st century. **Estudos de Psicologia**, v.35, n.3, 237-246, 2018.

NAZIM, Mohd; MOHAMMAD, Taj. Implications of Design Thinking in an EFL Classroom: writing in Context. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 12, n. 12, p. 2723-2730, 2022.

NITZSCHE, Rique. **Afinal, o que é design thinking?**. São Paulo, SP: Rosari, 2012.

NORTON, Bonny. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quaterly**, v.31, n.3, p.409-429, 1997.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual matters, 2013.

NUNAN, David. What is task-based language teaching?. In: NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. p.1-16.

OLIVEIRA, Uéverson Mendes. “Lá vem a aula que eu não aprendo nada”: insucesso na aprendizagem de Língua Inglesa como segunda língua. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 298-306, 2020.

OSBORN, Alex F. **Applied imagination**: principles and procedures of creative problem-solving. 3rd ed. Hadley: Creative Group Foundation Press, 2001.

OXFORD, Rebecca L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. **The Modern Language Journal**, v.81, n.4, p.443-456, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius; RÔÇAS, Giselle. Nunca me sonharam: os Programas de Pós-Graduação Profissional da Área de Ensino e seus Produtos e Processos Educacionais. **Revista de investigação e divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v.4, n.1, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/31462/20989> > Acesso em: 15 mar. 2026.

PINHEIRO, José de Queiroz; FARIAS, Tadeu Mattos; ABE-LIMA, July Yukie. Paineis de Especialistas e estratégia multimétodos: reflexões, exemplos, perspectivas. **Psico**, v.44, n.2, pp.184-192, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/11216> > Acesso em: 13 mar. 2026.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v.13, p-233-267, 2021.

RHODES, Mel. An analysis of creativity. **The Phi Delta Kappan**, v. 42, n. 7, p. 305-310, 1961.

RICHARDS, Jack C. **Communicative language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack C. Teaching speaking. In: RICHARDS, Jack C. **Teaching listening and speaking: From theory to practice**. New York: Cambridge University Press, 2008. p.19-40.

RICHARDS, Jack C. Creativity in language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v.1, n.3, p.19-43, 2013.

RICHARDS, Jack C; COTTERALL, Sara. Exploring creativity in language teaching. In: JONES, Rodney H; RICHARDS, Jack C. **Creativity in language teaching: perspectives from research and practice**. New York: Routledge, 2016. p.97-113.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 3rd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014.

RIZZATI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andréa Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, v.5, n.2, p.1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> > Acesso em: 20 mar. 2026.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2019.

ROCHA, Sarah Lais; DOMINGUES, Robson José de Souza; TEIXEIRA, Elizabeth; LIMA, Lucas Henrique de Amorim. **Validação de produtos educacionais em Ensino em Saúde**. 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739793>. Acesso em: 13 mar. 2026.

ROCHA, Liana Borges de Resende; GARCIA, Ana Letícia Souza. STEAM e design thinking: ferramentas transdisciplinares no ensino de inglês. **Polyphonia**, v. 31/2, p.137-148, 2020.

RYE, Emma; CRITES, Kelley. Innovating language curriculum design through Design Thinking: a case study of a blended learning course at a Colombian university. **System**, v.94, 2020.

SABNANI, Robbie Lee; GOH, Christine C. M. Speaking and good language teachers. In: GRIFFITHS, Carol; TAJEDDIN, Zia. **Lessons from good language teachers**. New York: Cambridge University Press, 2020. p.260-272.

SAVIGNON, Sandra J. Definitions of communicative competence. In: SAVIGNON, Sandra J. **Communicative competence**: theory and classroom practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1983. p.1-52.

SCRIVENER, Jim. Learning teaching: the essential guide to English language teaching. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011.

SEARLE, John. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. London: Cambridge University Press, 1969.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New Jersey: Prentice-Hall, 1957.

SOTLIKOVA, Rimajon. Design thinking in Education: Empowering students in ELT class. **Proceedings Series on Social Sciences & Humanities**, v. 13, p. 196–199, 2023. Disponível em: <https://conferenceproceedings.ump.ac.id/pssh/article/view/904>

SOUSA, Tatianne Gomes de; DORTA, Eduarda Canuto; SANTOS, Herberth Matheus de Sousa; AMIRI, Mohammadreza. "Eu falo inglês do meu jeito": ensino de inglês como língua franca no PIBID. **Anais do X ENALIC e o IX Seminário Nacional do PIBID...** Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/141811>. Acesso em: 06 fev 2026

SOUZA, Ricardo Augusto de. **Segunda língua**: aquisição e conhecimento. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

STARKO, Alane Jordan. Creativity and classrooms. In: STARKO, Alane Jordan. **Creativity in the classroom**: schools of curious delight. 7th ed. New York: Routledge, 2022. p.3-29.

STERNBERG, Robert J. The nature of creativity. **Creativity research journal**, v.18, n.1, p.87-98, 2006.

STERNBERG, Robert J; LUBART, Todd I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, Robert J. **Handbook of creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.3-15.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, Susan M; MADDEN, Carolyn G. **Input in second language acquisition**. Cambridge: New Bury House Publishers, 1985. p.235-253.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara. **Principle and practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.125-144.

SWALLOW, Deborah; TOMALIN, Barry. Design thinking in education: A paradigm shift in language learning. **Training, language and culture**, vol.8, n.4, p.86-94, 2024.

SWAN, Michael. A critical look at the Communicative Approach. **ELT Journal**, v.39, n.1, january, p.2-12, 1985.

TAVARES, Vander. Introduction. In: TAVARES, Vander. **Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education: Theories, Knowledges, and Practices on TESOL from Brazil**. New York: Routledge, 2023. p.1-9.

THORNBURY, Scott. **How to teach speaking**. London: Pearson Longman, 2005.

THORNBURY, Scott. Speaking instruction. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012. p.198-206.

TIN, Tan Bee. **Unpacking creativity for language teaching**. New York: Routledge, 2022.

TORRANCE, Paul E. What is meant by creativity?. In: TORRANCE, Paul E. **Creativity: what research says to the teacher**. National Education Association of the United States, 1963. p.3-20.

TORRE, Saturnino de la. **Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2007.

TORRE, Saturnino de la. Estrategias didácticas innovadoras y creativas. In: TORRE, Saturnino de la; OLIVER, Carmen; SEVILLANO, M.^a Luisa. **Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2010.

TORRES, Sandra Beatriz Méndez; PY; Lorena Oliveira. Um terceiro professor para o terceiro espaço: uso de design thinking e o ensino de inglês no Chuí. **Linguagem & Ensino**, v.21, n. esp., p. 63-83, 2018.

UR, Penny. Teaching speaking. In: UR, Penny. **A course in English language teaching**. 3rd ed. New York: Cambridge University Press, 2024. p.113-127.

USHIODA, Ema. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Zoltan; USHIODA, Ema. **Motivation, language identity and L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p.215-228.

USHIODA, Ema. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p.11-24.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.347-368.

VAN PATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica. Early theories in SLA. In: VAN PATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica. **Theories in second language acquisition**: an introduction. 2nd ed. New York: Routledge, 2015. p.36-58.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

XERRI, Daniel; VASSALLO, Odette. Creativity in ELT: an introduction. In: XERRI, Daniel; VASSALLO, Odette. **Creativity in English language teaching**. Malta: ELT Council, 2016. p.1-7.

WALSH, Catherine E. The decolonial for: resurgences, shifts and movements. In: MIGNOLO, Walter D; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. p.15-32.

WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. The basis of a task-based approach. In: WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. **Doing Task-based Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WILLIS, Jane R. Perspectives on Task-Based Instruction: Understanding Our Practices, Acknowledging Different Practitioners. In: LEAVER, Betty Lou; WILLIS, Jane R. **Task-based instruction in foreign language education: practice and programs**. Washington, D.C: Georgetown University Press, 2004. p.3-44.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. Intrinsic Books, 2012. E-book.

APÊNDICE A

Questionário aplicado ao público-alvo em potencial do produto educacional

Questionário sobre a práxis docente no ensino de produção oral de língua inglesa

Este questionário tem como finalidade investigar a práxis de docentes da disciplina de Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, com ênfase nas estratégias voltadas ao desenvolvimento da produção oral dos discentes.

Os dados coletados serão utilizados, exclusivamente, para fins de pesquisa acadêmica, para subsidiar a elaboração de um roteiro de planejamento de tarefas criativas, voltadas ao fomento de práticas pedagógicas significativas no ensino da oralidade de língua inglesa. Esse roteiro faz parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará.

Ressalta-se que todas as informações serão tratadas com confidencialidade, garantindo o anonimato e a integridade dos participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os resultados coletados do questionário podem ser divulgados também em eventos e revistas científicos.

Tempo estimado para responder ao questionário: 5 a 8 minutos

* Indicates required question

Você autoriza o uso dos dados coletados para fins de pesquisa acadêmica? *

- ☐ Sim, eu autorizo.
- ☐ Não, eu não autorizo.

Next

Page 1 of 5

Clear form

Questionário sobre a práxis docente no ensino de produção oral de língua inglesa

* Indicates required question

Parte I – Dados dos respondentes

1. Quantos anos você tem? *

- ☐ a) Entre 21 a 30 anos.
- ☐ b) Entre 31 a 41 anos.
- ☐ c) Entre 42 a 52 anos.
- ☐ d) Entre 53 a 63 anos.
- ☐ e) Entre 64 a 70 anos.

2. Em qual campus da UFPA você atua no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa? *

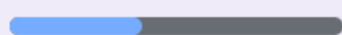
- ☐ a) Altamira
- ☐ b) Belém
- ☐ c) Bragança
- ☐ d) Cametá
- ☐ e) Soure

3. Qual(is) disciplina(s) de Língua Inglesa você ministra ou já ministrou? (Pode assinalar mais de uma opção) *

- ☐ a) Língua Inglesa I
- ☐ b) Língua Inglesa II
- ☐ c) Língua Inglesa III
- ☐ d) Língua Inglesa IV
- ☐ e) Língua Inglesa V
- ☐ f) Língua Inglesa VI
- ☐ g) Língua Inglesa VII
- ☐ h) Língua Inglesa VIII

4. Há quantos anos você ministra disciplinas de Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, na UFPA? *

- ☐ a) Entre 1 mês a 1 ano.
- ☐ b) Entre 2 a 5 anos.
- ☐ c) Entre 6 a 10 anos.
- ☐ d) Entre 11 a 15 anos.
- ☐ e) Entre 16 a 20 anos.
- ☐ Other: _____

[Back](#)[Next](#) Page 2 of 5[Clear form](#)

Questionário sobre a práxis docente no ensino de produção oral de língua inglesa

* Indicates required question

Parte II – Ensino de produção oral

1. Com que frequência você promove a proficiência da produção oral em sala de aula? *

- ☐ a) Em toda aula.
- ☐ b) Frequentemente.
- ☐ c) Uma vez por mês.
- ☐ d) Algumas vezes durante o semestre.
- ☐ e) Raramente.

2. Como você promove a proficiência de produção oral em sala de aula? (Assinale as 3 principais opções, apenas) *

- ☐ a) Diálogos construídos pelos discentes.
- ☐ b) Simulação de situações da vida real.
- ☐ c) Apresentações orais.
- ☐ d) Atividades controladas.
- ☐ e) Discussões e debates.
- ☐ f) Resolução de problemas.
- ☐ g) Dinâmicas.
- ☐ Other: _____

3. O que você considera mais importante ao promover a proficiência de produção oral? (Pode assinalar mais de uma opção) *

- ☐ a) Precisão gramatical e lexical (uso correto da gramática e do vocabulário).
- ☐ b) Fluência, pronúncia e entonação (linguagem fluida e clara, com pronúncia correta).
- ☐ c) Comunicação eficaz e negociação de significado (capacidade de transmitir uma mensagem).
- ☐ d) Participação ativa e engajamento dos discentes (envolvimento prático e reflexivo).
- ☐ e) Criatividade e naturalidade em usar a língua (uso espontâneo da língua).
- ☐ f) Uso de contextos reais.
- ☐ g) Feedback direto.
- ☐ Other: _____

4. Considerando o seu contexto de atuação docente, quais fatores você considera que mais impactam negativamente o desenvolvimento da proficiência oral dos discentes em língua inglesa? (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes) *

- ☐ a) Domínio de vocabulário limitado.
- ☐ b) Falta de autoconfiança para se expressar oralmente.
- ☐ c) Receio de cometer erros durante a fala.
- ☐ d) Dificuldade de formular ideias de maneira completa.
- ☐ e) Dificuldade em ser compreendido pelo interlocutor.
- ☐ Other: _____

5. Quais aspectos impactam no seu planejamento de atividades de produção oral? (Pode assinalar mais de uma opção) *

- ☐ a) Tempo limitado por aula.
- ☐ b) Turma numerosa.
- ☐ c) Desmotivação dos discentes.
- ☐ d) Material didático não apropriado.
- ☐ e) Turma heterogênea em níveis da língua.
- ☐ f) Falta de recursos pedagógicos/didáticos.
- ☐ g) Falta de conhecimento das preferências e interesses dos discentes.
- ☐ h) Avaliação individualizada e direcionada para muitos alunos.
- ☐ Other: _____

6. No que se refere ao ensino da produção oral em língua inglesa, com qual das abordagens pedagógicas a seguir você mais se identifica? (Assinale a alternativa que melhor representa sua prática ou concepção pedagógica.) *

- ☐ a) Abordagem audiolingual (ênfase na repetição de estruturas linguísticas por meio de exercícios mecânicos e diálogos modelados).
- ☐ b) Abordagem comunicativa (foco na comunicação espontânea e no uso funcional da língua em contextos reais).
- ☐ c) Abordagem baseada em tarefas (realização de tarefas significativas que simulam situações autênticas de uso da língua).
- ☐ d) Abordagem baseada em problemas (resolução colaborativa de problemas para promover o uso contextualizado e significativo da língua).
- ☐ Other: _____

7. Como você avalia a produção oral dos discentes? *

- ☐ a) Avaliação somativa (prova oral, uso de rubrica).
- ☐ b) Avaliação formativa (tarefas feitas em sala, observação por aula).
- ☐ c) Autoavaliação dos discentes.
- ☐ Other: _____

Parte III – Prática pedagógica criativa

1. Em minha prática, procuro usar múltiplas formas de envolver os alunos, como, por exemplo, o uso de diversas atividades para abordar diferentes necessidades dos discentes. *

- ☐ a) Concordo totalmente.
- ☐ b) Concordo parcialmente.
- ☐ c) Não concordo nem discordo.
- ☐ d) Discordo parcialmente.
- ☐ e) Discordo totalmente.

2. Nas atividades que proponho, estimo a curiosidade, o pensamento crítico, a reflexão e a criatividade dos discentes. *

- ☐ a) Concordo totalmente.
- ☐ b) Concordo parcialmente.
- ☐ c) Não concordo nem discordo.
- ☐ d) Discordo parcialmente.
- ☐ e) Discordo totalmente.

3. Em minha prática, promovo a participação ativa (interação, aplicação e reflexão sobre o conteúdo aprendido) e a autonomia (assumir a responsabilidade sobre aquilo que aprende) dos discentes em sua aprendizagem. *

- ☐ a) Concordo totalmente.
- ☐ b) Concordo parcialmente.
- ☐ c) Não concordo nem discordo.
- ☐ d) Discordo parcialmente.
- ☐ e) Discordo totalmente.

4. Incentivo os discentes a utilizarem variadas estratégias e recursos para organizar e expressar suas ideias, tais como mapas mentais, desenhos, vídeos, áudios etc. *

- ☐ a) Concordo totalmente.
- ☐ b) Concordo parcialmente.
- ☐ c) Não concordo nem discordo.
- ☐ d) Discordo parcialmente.
- ☐ e) Discordo totalmente.

5. Ao planejar atividades, considero os interesses, as vivências e as realidades dos discentes. *

- ☐ a) Concordo totalmente.
- ☐ b) Concordo parcialmente.
- ☐ c) Não concordo nem discordo.
- ☐ d) Discordo parcialmente.
- ☐ e) Discordo totalmente.

6. Ao planejar atividades voltadas para a produção oral, com que frequência você busca incorporar elementos criativos, tais como múltiplas metodologias de ensino, atividades que fomentam a curiosidade e materiais personalizados? *

- ☐ a) Sempre.
- ☐ b) Frequentemente.
- ☐ c) Ocasionalmente.
- ☐ d) Raramente.
- ☐ e) Nunca.

7. Na sua prática para desenvolver a produção oral dos discentes, com que frequência você propõe tarefas inovadoras e não convencionais (por exemplo, atividades fora da sala de aula, intercâmbio cultural com estudantes estrangeiros etc)? *

- ☐ a) Sempre.
- ☐ b) Frequentemente.
- ☐ c) Ocasionalmente.
- ☐ d) Raramente.
- ☐ e) Nunca.

8. Em relação ao material didático utilizado em sala de aula para ensinar a produção oral, com que frequência você adapta atividades para torná-las mais interessantes e criativas? *

- ☐ a) Sempre.
- ☐ b) Frequentemente.
- ☐ c) Ocasionalmente.
- ☐ d) Raramente.
- ☐ e) Nunca.

9. Para utilizar elementos criativos em momentos de produção oral, quais dos recursos abaixo você usa? (Pode assinalar mais de uma opção) *

- ☐ a) Materiais autênticos.
- ☐ b) Recursos tecnológicos (aplicativos, plataformas digitais, jogos on-line).
- ☐ c) Jogos analógicos e dinâmicas.
- ☐ d) Atividades de dramatização e simulação.
- ☐ e) Atividades personalizadas com o interesse dos discentes.
- ☐ f) Tarefas com desafios e problemas a serem solucionados.
- ☐ g) Tarefas que estimulam a colaboração e cooperação dos discentes.
- ☐ h) Produtos feitos pelos próprios discentes (vídeos, áudios, imagens etc).
- ☐ i) Metodologias ativas (Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos etc).
- ☐ Other: _____

PARTE IV – Produto educacional

1. Em uma escala de 1 (pouco) a 5 (muito), qual o seu interesse em um produto educacional que lhe auxiliasse a: *

	1	2	3	4	5
fazer um levantamento das necessidades de produção oral dos discentes?	☐	☐	☐	☐	☐
compreender e definir os problemas de produção oral dos discentes?	☐	☐	☐	☐	☐
gerar ideias criativas para tarefas de produção oral?	☐	☐	☐	☐	☐
estruturar tarefas criativas de produção oral?	☐	☐	☐	☐	☐
coletar feedback sobre suas tarefas de produção oral?	☐	☐	☐	☐	☐

[Back](#)
[Submit](#)

Page 5 of 5

[Clear form](#)

APÊNDICE B

Caderno de Avaliação do produto educacional



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar do processo de validação do produto educacional intitulado *Speaking Tasks by Design*, o qual consiste em um mapa pedagógico para o planejamento de tarefas criativas de produção oral em inglês. Este produto será apresentado como resultado de uma dissertação de mestrado cujo título é *O processo do Design Thinking no planejamento de tarefas criativas de produção oral em língua inglesa*. O trabalho está sendo desenvolvido pela discente Esp. Francine Nascimento Silva (e-mail de contato: francinensilva2@gmail.com), sob orientação do Professor Dr. Marcus de Souza Araújo (e-mail de contato: marcusaraujo@ufpa.br), no âmbito do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Leia cuidadosamente o que se segue e sinta-se livre para solicitar qualquer esclarecimento. Caso esteja de acordo com as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte deste processo de validação, pedimos que assine ao final deste documento.

Dados sobre o produto educacional:

1. **Título:** *Speaking Tasks by Design*
2. **Público-alvo:** Professores de inglês (ensino básico, ensino superior, escolas de idioma e ensino não-formal)
3. **Objetivo geral do produto:** Auxiliar professores de inglês no planejamento de tarefas criativas e significativas de produção oral.
4. **Objetivos específicos:**
 - Propor uma estrutura adaptável para o planejamento de tarefas criativas de produção oral;

- Sugerir passos e recursos para organizar o planejamento de tarefas criativas;
- Estimular a criatividade docente por meio de um processo criativo.

Termos de participação:

1. **A participação nesta pesquisa consistirá em:** contribuir com seus conhecimentos na área do ensino e da aprendizagem de inglês como língua adicional/estrangeira para a análise deste produto educacional, compondo assim o Painel de Especialistas. A análise será feita com o auxílio de uma ficha de avaliação.
2. **Confidencialidade:** ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e sugestões serão registradas para fins de contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa e que toda informação aqui presente, bem como no produto educacional, é confidencial.
3. **Disseminação dos resultados:** os resultados desta pesquisa aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, reiteramos que qualquer tipo de publicação preservará a identidade dos colaboradores da pesquisa.
4. **Direito de se retirar:** sua participação neste processo avaliativo é voluntária; portanto, você pode decidir não mais participar a qualquer momento.

Você concorda com esses termos?

Ao preencher e enviar o documento de validação das atividades, seu consentimento livre e esclarecido é implícito e indica que você entende as condições de colaboração neste trabalho, mencionadas anteriormente.

Belém, _____ de _____ de 2025.

Assinatura



FICHA DE AVALIAÇÃO

► Este instrumento de validação está organizado em **seis** dimensões: a **primeira** relaciona-se com a forma em que o produto educacional está apropriado ao seu contexto de uso, público-alvo e objetivo; a **segunda** está relacionada com o alinhamento da fundamentação teórica no produto educacional; a **terceira** refere-se à forma como o percurso do produto educacional dá suporte para atingir os seus objetivos propostos; a **quarta** compreende a clareza e objetividade da linguagem utilizada no produto educacional; a **quinta** foca nos elementos visuais e na usabilidade e harmonia do produto educacional; e a **sexta** concentra-se nas potencialidades do produto educacional para transformar a área de ensino de línguas.

► Algumas das dimensões escolhidas para esta avaliação foram baseadas em Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022)¹

► Cada dimensão contém afirmativas referentes ao seu respectivo tema, com três opções de resposta: **Insatisfatório (1)**, **Parcialmente Satisfatório (2)** e **Satisfatório (3)**. Você pode marcar sua resposta, na área correspondente, com um X.

► A cada critério é possível adicionar um comentário com justificativas ou sugestões, caso haja necessidade.

Identificação – Integrante do Painel de Especialistas	
Nome:	
Pseudônimo:	
Titulação:	
Local de atuação:	
Área de atuação:	
Tempo de atuação:	

¹ Artigo intitulado *O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino*, disponível em: <https://sistemas.cmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114/1115>

Adequação, viabilidade e praticabilidade

Verifica de que forma o produto educacional está apropriado ao seu contexto de uso (tempo disponível, recursos necessários e rotina do professor), público-alvo (nível de ensino e experiência do professor) e objetivo.

Afirmativas	Insatisfatório (1)	Parcialmente Satisfatório (2)	Satisfatório (3)	Comentários
O produto é prático, com adaptação flexível para a rotina de planejamento do professor.				
O produto pode ser usado de modo autônomo, sem precisar de apoio de terceiros.				
O produto pode ser utilizado em tempo hábil e realista.				
O produto permite ao professor explorar sua criatividade no planejamento de tarefas criativas e significativas de produção oral.				
O produto contribui para a elaboração de tarefas criativas condizentes com as necessidades e os interesses dos aprendentes.				
O produto pode ser usado para planejar tarefas criativas de produção oral em diferentes níveis de proficiência.				
O produto pode ser usado por professores de inglês em diferentes níveis de experiência docente.				
O produto cumpre o objetivo proposto.				

Aspectos Conceituais

Avalia como a fundamentação teórica (ensino criativo, produção oral e Design Thinking) está alinhada e integrada no decorrer do produto educacional.

Afirmativas	Insatisfatório (1)	Parcialmente Satisfatório (2)	Satisfatório (3)	Comentários
O produto permite que o professor compreenda como a criatividade pode ser fomentada no ensino de produção oral.				
O processo do produto é coerente com o ensino de línguas, especificamente o de produção oral.				
O produto atende aos critérios de viabilidade, praticabilidade e desejabilidade, como propõe o <i>Design Thinking</i> (ver página 11 do produto educacional).				
O produto promove uma abordagem centrada nas necessidades humanas (neste caso com prioridade às necessidades de produção oral dos aprendentes) como estabelece o <i>Design Thinking</i> .				
O produto combina os conceitos de “criatividade” e “produção oral” de maneira fundamentada.				

Aspectos Didático-Pedagógicos

Averigua como o percurso do produto educacional dá suporte para o(a) professor(a) atingir os objetivos propostos em cada fase do produto.

Afirmativas	Insatisfatório (1)	Parcialmente Satisfatório (2)	Satisfatório (3)	Comentários
O produto auxilia o professor a planejar tarefas criativas de produção oral significativas e relevantes às necessidades dos aprendentes.				
O produto promove a reflexão do professor.				
As fases do produto têm uma sequência lógica.				
As técnicas propostas são eficazes na realização de cada etapa.				
A estrutura de tarefa criativa proposta garante a organização de tarefas significativas e lógicas.				
Os recursos de apoio propostos (matrizes, quadros, fichas etc) contribuem efetivamente para a elaboração das tarefas.				

Aspectos Comunicacionais

Analisa a clareza e objetividade da linguagem utilizada no produto educacional.

Afirmativas	Insatisfatório (1)	Parcialmente Satisfatório (2)	Satisfatório (3)	Comentários
As instruções de cada etapa são claras e concisas.				
A linguagem do produto é direta e objetiva, sem ambiguidade.				
As perguntas no início de cada etapa encorajam a reflexão e motivam o professor a começar o processo.				
A organização das informações é lógica e compreensível.				
As instruções são adequadas e em uma quantidade proporcional em cada fase.				
A linguagem é apropriada para qualquer nível de experiência profissional de um professor de inglês.				
Os exemplos dados nas etapas ajudam a elucidar o uso do produto na prática.				

Aspectos Estético-Funcionais

Examina os elementos visuais que dão usabilidade, harmonia ao produto educacional e identificação com o público-alvo, como cores, imagens, fontes etc.

Afirmativas	Insatisfatório (1)	Parcialmente Satisfatório (2)	Satisfatório (3)	Comentários
As fontes utilizadas são adequadas para uma leitura fluida e confortável.				
As cores utilizadas são harmônicas.				
O <i>layout</i> é visualmente atraente e harmonioso.				
A divisão em fases ajuda o professor a navegar com independência pelo produto.				
A divisão em fases é intuitiva.				
As fontes são legíveis.				
O <i>layout</i> é organizado, com os textos em formatação adequada.				

Aspectos Criativos e Inovadores

Analisa as potencialidades do produto educacional em transformar as práticas pedagógicas do ensino de línguas, assim como verifica a sua originalidade na área.

Afirmativas	Insatisfatório (1)	Parcialmente Satisfatório (2)	Satisfatório (3)	Comentários
O uso do processo do <i>Design Thinking</i> para o planejamento de tarefas criativas de produção oral mostrou-se uma abordagem inovadora e original.				
O produto tem potencial para promover a criatividade docente e a inovação das práticas pedagógicas.				
O produto proporciona uma abordagem diferenciada de abordagens mais tradicionais.				
O produto pode ser aplicado a diferentes tipos de tarefas criativas, além das específicas para produção oral.				
O produto pode ser adaptado para outras finalidades no ensino de línguas.				
O produto considera as tendências da educação do século XXI (pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação)				

Caso você queira registrar outras informações que não estejam presentes neste instrumento, utilize o espaço abaixo.

Agradecemos a sua disponibilidade em participar do Painel de Especialistas e colaborar com sua *expertise*. Sua análise e suas contribuições ajudarão a enriquecer e aperfeiçoar este produto educacional.

Cordialmente,

Esp. Francine Nascimento Silva

(Mestranda do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)

Professor Dr. Marcus de Souza Araújo

(Docente do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)

APÊNDICE C

Declaração do uso de inteligência artificial generativa

A dissertação de mestrado “**O processo do *Design Thinking* no planejamento de tarefas criativas de produção oral em língua inglesa**” foi inteiramente elaborada pela pesquisadora, Francine Nascimento Silva, sob a orientação do professor Dr. Marcus de Souza Araújo, mas contou com o auxílio da IA generativa *Copilot*, no dia 22 de agosto de 2025, para, exclusivamente, a geração de imagens utilizadas nas Figuras 3 e 4, na página 95, no capítulo da Metodologia da Pesquisa.

As duas imagens foram devidamente revisadas pela pesquisadora.

Orientanda e orientador assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Belém, 28 de abril de 2026.

Documento assinado digitalmente
 FRANCINE NASCIMENTO SILVA
Data: 28/04/2026 19:16:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da pesquisadora
Francine Nascimento Silva

Documento assinado digitalmente
 MARCUS DE SOUZA ARAUJO
Data: 28/04/2026 21:11:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Orientador
Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo