

LEANDRO HENRIQUE DA SILVA SOUZA

**VÍDEOS CURTOS COMO PROPOSTA DE INCENTIVO À PRODUÇÃO ORAL PARA
DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* São José.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Marimar da Silva

Florianópolis, SC


2026

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de Portfólio foi julgado adequado para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.


Florianópolis, 09 de fevereiro de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **MARIMAR DA SILVA**
Data: 08/03/2026 18:16:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marimar da Silva (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **SAIONARA GREGGIO**
Data: 10/03/2026 07:15:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Saionara Greggio (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **LEILIANE THAIS PEREIRA DE LIMA**
Data: 08/03/2026 17:40:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Ma. Leiliane Thaís Pereira de Lima (Membro Examinador Externo)
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

A presente pesquisa-ação propõe-se a analisar como vídeos curtos multimodais associados ao estudo da fonética podem incentivar a produção oral de estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa e interventiva, uma vez que contempla o desenvolvimento e a aplicação de uma sequência didática que integrou atividades de compreensão e produção oral a partir de vídeos disponíveis em redes sociais e da criação de vídeos curtos pelos/as discentes. Os dados prognósticos, que indicaram a necessidade de desenvolvimento da produção oral na turma, foram coletados por meio de formulário on-line e os resultados da aplicação da sequência, expressos pelas atividades, comentários em sala de aula e produto final, além de notas de campo, rodas de conversas e registros de observação reflexivos do professor-pesquisador. À luz das pesquisas de Silva *et al.* (2024), Rajagopalan (2009), Dias e Oliveira (2025) e Lima (2018), os resultados indicam que o uso de vídeos curtos associados ao ensino de fonética e da multimodalidade contribuiu para maior engajamento dos alunos, desenvolvimento da compreensão oral e participação oral nas aulas de língua inglesa. Conclui-se que a proposta demonstrou ser eficaz como prática pedagógica, apontando para a relevância da fonética aliada a recursos multimodais no desenvolvimento da competência oral no ensino médio.

Palavras-chave: Língua inglesa. Produção oral. Multimodalidade. Fonética.

ABSTRACT

The present action research aims to analyze how short multimodal videos associated with the study of phonetics can encourage the oral production of first-year high school students from a public school. The adopted methodology is characterized as qualitative and interventionist, as it involves the development and implementation of a didactic sequence that integrated listening comprehension and oral production activities based on authentic videos available on social media, as well as the creation of new short videos produced by the students. The diagnostic data indicating the need to develop oral production in the group were collected through an online survey, and the results of the implementation of the sequence, expressed through activities, students comments, and the final product, as well as the teacher-researcher's field notes, conversation circles and reflective observation records. Supported by the studies of Silva *et al.* (2024); Rajagopalan (2009); Dias and Oliveira (2025); and Lima (2018), the results indicate that the use of short videos associated with the teaching of phonetics and multimodality contributed to widen students' engagement, their listening comprehension, and oral participation in the English language classes. It is concluded that the proposal proved to be effective as a pedagogical practice, highlighting the relevance of phonetics combined with multimodal resources in the development of oral competence in high school.

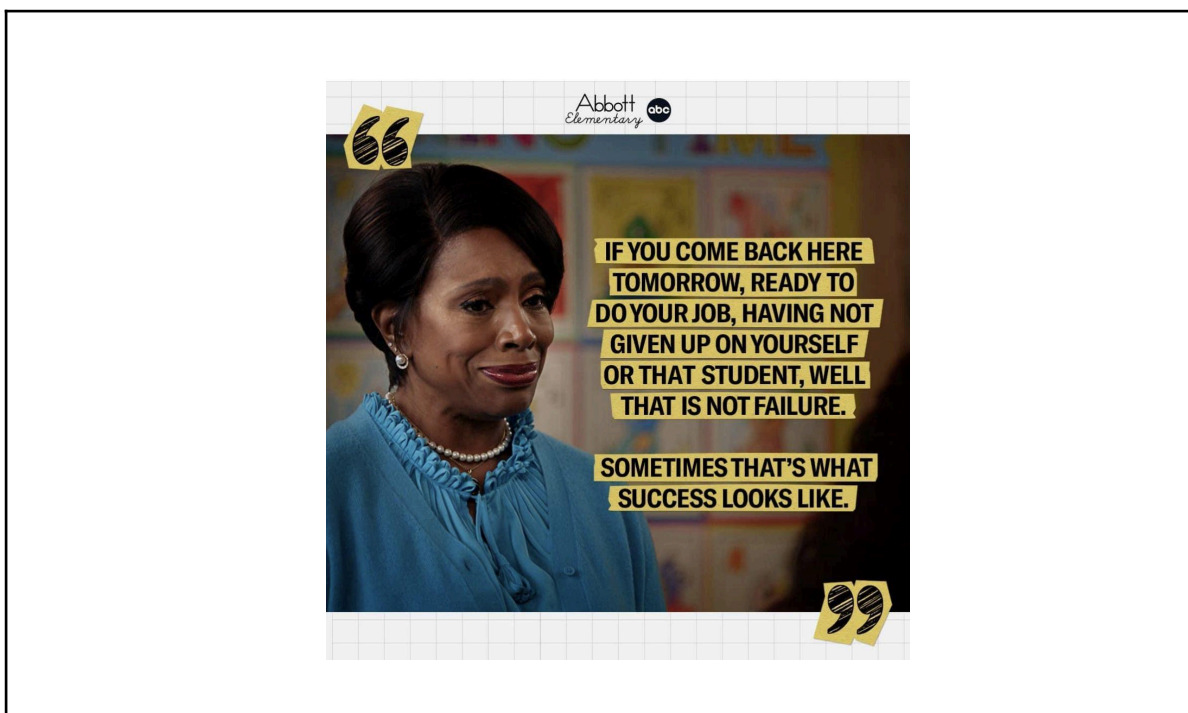
Keywords: Oral production. Multimodality. Phonetics. Native speaker myth.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?	6
2	PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?	9
2.1	MEU CONTEXTO DE PESQUISA.....	9
2.2	MEU PROJETO DE PESQUISA.....	11
2.2.1	Problema da pesquisa	12
2.2.2	Justificativa	13
2.2.3	Objetivos	16
2.2.4	Método da pesquisa	16
2.2.4.1	<i>Definição e caracterização da pesquisa</i>	17
2.2.4.2	<i>Participantes da pesquisa</i>	17
2.2.4.3	<i>Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados</i>	18
2.2.4.4	<i>Cronograma da pesquisa</i>	18
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	19
2.3.1	Fundamentação teórica da sequência didática	20
2.3.2	Planos de aula da sequência didática	21
3	EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?	52
3.1	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA.....	52
3.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	65
3.3	REFLEXÕES FINAIS.....	69
4	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?	71
	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICES	
	ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Eu, professor(a)



Fonte: Abbott Elementary (@abottlelemabc). (2023, 9 abr). *Wise words of Mrs. Barbara Howard.* ❤️
#AbbottElementary [Foto]. X (Twitter). x.com [Acesso em: 10 jan. 2026].

Ao longo deste texto, apresento algumas reflexões gerais oportunizadas pelas discussões, leituras e orientações quanto à minha identidade docente e minhas práticas enquanto professor de língua adicional.

A identidade pós-moderna, após teorias sociológicas não mais contemplarem a complexidade do eu moderno, é um conceito cunhado por Hall (1996), que rejeita determinismos e unificações essencialistas para dar espaço às noções de transitoriedade, instabilidade e impermanência do ser.

Consoante às discussões a partir dos textos de Gloria Anzaldúa e Kimberlé Crenshaw sobre identidade e interseccionalidade, foi possível me perceber nas fronteiras entre múltiplas faces identitárias, tendo em vista os encontros e desencontros entre elas. A sobreposição do brasileiro, nordestino, gay, *queer* compõe minha identidade e é impossível, assim como improdutivo, invisibilizar ou neutralizar aspectos pessoais para tentar se mostrar um bom profissional, já que a docência acontece em relação com o outro. É a partir dessa costura entre os vários

eus que construo e reconstruo minha prática docente. E refletir acerca disso foi crucial para notar a necessidade de nutrir outros territórios em mim.

As discussões sobre língua padrão e falante nativo sempre me acompanharam ao longo da graduação, porém acentuaram-se neste curso. Propor atividades na sequência didática e vê-las proporcionando efeitos positivos em sala de aula foi revigorante, uma vez que teoria, prática e propósito estavam associados.

Segundo Rajagopalan (2009, citado por Silva *et al.* 2024, p. 331) nosso papel enquanto professores deve ser apresentar o máximo de variedades e diferentes maneiras de negociar o significado. Ao longo da implementação da sequência, especialmente na aplicação do tema do mito do falante nativo, a variação do “inglês brasileiro” foi apresentada e na resolução das questões da avaliação trimestral, os alunos retomaram os termos e os conceitos de forma concreta, criticando um vídeo que propunha o aprendizado do “sotaque americano”.

Além disso, essas discussões foram importantes para retomar a necessidade de contemplar aspectos culturais e críticos no ensino de língua inglesa. Antes das leituras e, principalmente, orientações, minha prática era voltada exclusivamente à gramática da língua inglesa, e apesar de ter consciência de não ser suficiente para o desenvolvimento das várias habilidades dos/as discentes, era o possível dentro do meu conhecimento prático. A criticidade não era construída juntamente com os alunos por meio de perguntas sobre determinados textos, mas meramente exposta.

Contrastivamente, vejo que a simultaneidade da minha identidade docente e pesquisadora é possível e oportuniza execuções pedagógicas direcionadas e conscientes das atividades e seus propósitos diante de uma habilidade a ser trabalhada, para além de sua função emancipatória (Freire, 2005) e destitutiva das relações desiguais entre pesquisador e pesquisados.

As atividades desenvolvidas ao longo do curso foram essenciais para que eu pudesse repensar minha prática pedagógica de língua adicional. Especialmente no que diz respeito à associação entre a prática social do estudante enquanto cidadão e os conteúdos do componente curricular para língua inglesa. O Ensino Baseado em Tarefas (EBT), nesse aspecto, auxiliou no processo de compreender que as aulas devem centrar-se na comunicação a partir da realidade dos/as estudantes, ou seja, a

atribuição de atividades aparentemente simples pode auxiliá-los mais que o ensino de regras gramaticais descontextualizadas, notadamente quando há preocupação e análise das necessidades reais dos/as aprendizes.

Segundo Silva *et al.* (2024, p. 173) autores como Dewey (1959), Rogers (1973) e Freire (1997) afirmam que “(...) a aprendizagem é mais significativa quando os alunos encontram sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações e quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las, por exemplo.” Da mesma forma, as discussões sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) foram importantes visto que foram responsáveis pela minha reflexão acerca da abordagem projeto que desenvolvo anualmente nos meses de setembro e outubro para o Halloween, uma vez que é liderado por professores de Língua Inglesa. Ou seja, de modo simultâneo e amplo, minhas práticas foram questionadas e, sem dúvida, serão gradualmente modificadas ao longo dos próximos anos.

Ademais, a retomada à pesquisa acadêmica proporcionada por este curso de pós-graduação, após 3 anos da conclusão do curso de graduação representou um período de readaptação, uma vez que a experiência obtida na pesquisa-ação aplicada pode influenciar na inventividade do meu “eu professor-pesquisador” de língua inglesa na Educação Básica.

Crenças, concepções e conhecimentos anteriores foram colocados em pauta, diante da falta de sincronia entre essas e minhas atividades práticas. Durante alguns anos de graduação, refleti e compreendi a necessidade da abordagem comunicativa, no entanto, nunca havia conseguido aplicá-la por falta de conhecimento didático até os momentos de orientação ao longo do curso.

Existem limitações quanto às minhas reflexões, em virtude dos diversos agentes, para além da figura do/a professor/a que compõe tanto a minha identidade profissional quanto o dia a dia da sala de aula, como as instituições, as autoridades governamentais e a família. No entanto, é indubitável que meu desenvolvimento profissional se construirá e se reconstruirá diante do meu eu professor-pesquisador, mais vigoroso diante do sentido dado às aulas pela realidade da escola e das vivências dos/as estudantes, afetando prospectivamente minha prática. E fazendo-me enxergar que meu sucesso docente não é necessariamente movido

pelas grandezas, mas pela esperança e pela consistência de um trabalho aperfeiçoado criticamente.

2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Neste capítulo, trago os aspectos detalhados dos procedimentos para o planejamento da minha pesquisa-ação. Para isso, na seção 2.1, contextualizo o local em que a pesquisa se desenvolve; na seção 2.2, apresento os elementos que constituem o projeto da pesquisa; e, na seção 2.3, apresento a atividade de aprendizagem que constitui a proposta de intervenção/pesquisa de ensino de língua adicional e o plano de aula dessa atividade, indicando possibilidades de investigação da minha prática pedagógica e, quem sabe, de outros.

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, descrevo os aspectos que caracterizam o contexto onde foi realizada a minha pesquisa, os atores (professor e estudantes) e os documentos oficiais que regem o ensino de língua adicional na instituição.

A escola na qual esta pesquisa, fomentada pelos princípios da pesquisa-ação (Elliot, 1976 citado por Silva *et al.*, 2024), foi desenvolvida, situa-se no município de Caruaru - Pernambuco, é referência em Ensino Médio e faz parte da rede estadual de ensino e do regime integral de 35h semanais. A escola está inserida em um bairro com baixo número populacional, porém atende outros bairros, conectados por meio de transporte escolar. O perfil do corpo discente é heterogêneo, mas o alunado compartilha algumas fragilidades de ordem social e econômica, logo, também lhe falta capital cultural (Bourdieu, 2014). Diante desse fator, tornam-se evidentes lacunas na formação do Ensino Fundamental dos alunos, cuja trajetória perpassa, majoritariamente, pela rede municipal de ensino.

A escola não oferta Língua Espanhola, portanto, nos dois turnos, apenas quatro professores compõem o quadro de língua adicional, todos de Língua Inglesa. Todos são formados em Letras, porém nem todos são licenciados especificamente em Língua Inglesa, tendo em vista que alguns somente lecionam a disciplina para complementar a carga horária mínima de 26h/a semanais.

Outro elemento a ser analisado no decorrer desta pesquisa é o Projeto Político Pedagógico da escola em questão, cujo acesso não foi obtido por questões

relacionais entre gestão e professor e implica na ausência de um documento norteador. Dessa maneira, os guias de ensino são apenas o livro didático (volume único para todo o Ensino Médio) e os organizadores curriculares programados para todo o estado de Pernambuco. Além disso, o livro didático vigente não considera as lacunas formativas desses estudantes que sequer conseguem realizar atividades básicas na língua adicional, impedindo, dessa forma, seu pleno consumo, e conseqüentemente, sobrecarrega os docentes na total adaptação do conteúdo durante todo o ano letivo. Importante ressaltar também que nenhum aluno ingressante no 1º ano em 2025 recebeu o livro didático, nem de Língua Inglesa, ou qualquer outro componente curricular. Por essas razões, o uso do livro didático se torna inviável e a consequência direta disso é a absoluta liberdade pedagógica do professor, seja sua prática repleta ou ausente de senso crítico.

Diante do perfil comunitário da escola, e com base em Freire (2005) e Krashen (1982), o ensino-aprendizagem deve ser significativo para os alunos dentro de suas individualidades e o processo de aquisição de segunda língua deve se dar a partir de insumos linguísticos associados às estruturas básicas da língua, contemplando a cultura local e a global.

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

Nesta seção apresento, primeiramente, as reflexões iniciais para o planejamento da pesquisa e, na sequência, o método da pesquisa e seus elementos constitutivos.

Dois paradigmas têm guiado a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil: um por transmissão de conhecimento, outro, por construção de conhecimento. De acordo com Silva *et al.* (2024), o primeiro é guiado, inicialmente pelo modelo de observação, no qual o professor em formação baseia sua postura docente no comportamento e metodologia do professor formador. Logo após, esse paradigma é conduzido pelo modelo por transmissão com base na ciência, cujas técnicas não são questionadas, apenas reproduzidas com base em livros científicos.

Diante das problemáticas da mecanização do conhecimento, resultado dos primeiros modelos, surge um novo paradigma de formação, através do viés da

construção do conhecimento. Logo, o foco da formação deixa de ser o professor formador e o objeto científico vazio de contextualização e passa a ser o professor em formação e seu potencial olhar crítico-reflexivo sobre sua própria prática, evitando a repetição de padrões e iniciando um movimento de reflexão sobre padrões.

Esse paradigma, a propósito, é o que direciona as diretrizes deste curso de pós-graduação, tendo em vista que o modelo reflexivo-crítico, que o norteia, centra-se na pesquisa-ação, ou seja, na autonomia e engajamento do professor em formação em seu processo de autoformação continuada.

Diante dos desafios da docência e dos paradigmas anteriormente apresentados, Silva *et al.* (2024) apresenta a pesquisa-ação como técnica de automonitoração do que está acontecendo em sala de aula. Para Elliot (1976 citado por Silva *et al.*, 2024, p. 50) a pesquisa-ação é “o processo através do qual uma pessoa torna-se consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela.”

Segundo Silva *et al.* (2024), alguns instrumentos podem auxiliar para a concretização da pesquisa-ação, tais como: notas de campo, diários feitos pelos estudantes e professores, gravações de áudio e/ou vídeo das aulas, entrevistas com alunos e professores observadores, atas de reuniões e de conselhos de classe. Esses instrumentos também devem estar associados a um roteiro da pesquisa-ação que inclui etapas que vão desde a familiarização com as técnicas da pesquisa-ação até a geração e análise dos dados colhidos na prática.

2.2.1 Problema da pesquisa

Para esta pesquisa, uma turma do 1º ano do Ensino Médio, composta por 48 estudantes foi escolhida. As aulas com carga horária total de 100 minutos semanais ocorriam no mesmo dia, às quartas-feiras, na terceira e quarta aulas, separadas pelo intervalo.

Tendo em vista os interesses e as dificuldades observadas durante as aulas do 1º trimestre letivo de 2025, a escolha da turma foi feita baseada no alto nível de

engajamento que o grupo demonstrou ter, especialmente em momentos de exposição sobre os diferentes sons da Língua Inglesa. Apesar disso, por parte da maioria, era explícita a relutância na produção dessa oralidade. Por essa razão, a pesquisa foi guiada sobre os aspectos de produção oral em Língua Estrangeira.

De acordo com Thornbury (2005, citado por Silva *et al.*, 2024), antes das práticas de produção oral, os/as estudantes passam pelo processo de conscientização e apropriação para que haja autonomia na fala. Sobre o processo de conscientização, crucial para os momentos que antecedem a escolha das atividades que serão realizadas em sala de aula, a autora ainda diz que “as atividades de aprendizagem para esse momento poderão ser gravações de textos autênticos, programas de rádio e televisão, filmes, seriados e outras formas de linguagem oral” (Thornbury, 2005 citado por Silva *et al.*, 2024, p. 233).

Para um bom desenvolvimento da pesquisa e da sequência didática a ser implementada, foi realizada uma avaliação diagnóstica por meio de um formulário online (Apêndice 1) que reunisse informações sobre os interesses do grupo em questão, para planejar as etapas da pesquisa-ação. O instrumento de coleta de dados contemplou 4 seções de perguntas: Informações pessoais; Histórico com a Língua Inglesa; Nível de Língua; e Oralidade. Além disso, após a coleta, foi feita a exposição das respostas aos/às discentes. Algumas anotações também foram acrescentadas aos dados a partir dos comentários feitos por eles/as.

2.2.2 Justificativa

Ao analisar os resultados da coleta dos dados do questionário inicial, pode-se observar que na seção 1, “Informações pessoais”, a maioria do grupo identificou-se como feminina, sendo 22 de 34 respostas, dos 50 regularmente matriculados, e a faixa etária dos 15 aos 18 anos.

Na seção 2, “Histórico com a Língua Inglesa”, a maioria dos/as estudantes só começou a ter aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II, e, em relação ao nível de satisfação desses/as alunos/as, 15 consideram seu aprendizado em Língua Inglesa satisfatório, enquanto 14 classificam como péssimo. Os motivos mais aparentes consideram as poucas aulas por semana e as salas com muitos

estudantes. A grande maioria também relatou nunca ter feito um curso de inglês e o principal motivo é a falta de interesse. Apesar disso, demonstram consumir mídia em Língua Inglesa, por meio de músicas, jogos, redes sociais, filmes e séries.

Na seção 3, “Nível de Língua”, 19 estudantes consideram-se iniciantes, enquanto 14 consideram estar no nível básico e relatam dificuldades na comunicação. A habilidade que os/as estudantes têm mais facilidade é compreensão oral e a habilidade que apresentam ter mais dificuldade é a produção oral, com um número significativo (23).

Na última seção, “Oralidade”, a maioria declarou não falar inglês fora da escola, e os que falavam compartilharam que isso acontece por meio da repetição de frases. A insegurança e a ansiedade apareceram como os principais fatores que inibem a produção oral. Desse grupo, 32 discentes consideram que a pronúncia é importante para se fazer entender em inglês e 16 pessoas consideram a possibilidade do sotaque brasileiro ser uma barreira para se fazer entender em inglês. Em relação à fonética, 33 discentes (97,1%) demonstram não saber do que se trata.

Diante desses dados, o interesse desta pesquisa pela qualificação da oralidade dos/as alunos/as se justifica. O corpo discente mostrava-se relutante em práticas de produção oral tendo como razão, entre outras, as salas superlotadas, que por sua vez, dificultam a promoção de um espaço livre de ansiedade e insegurança ao falar. E para além das diferenças fonéticas entre a língua materna e a língua adicional, chama atenção o desinteresse dos/das discentes por cursos de inglês, e, diante disso, existe a necessidade de associar temáticas utilizadas em sala à realidade cotidiana da comunidade escolar.

De acordo com Alves (2013, p. 61), uma abordagem utilizada no ensino da oralidade é a analítico-linguística, que

utiliza informações e ferramentas como um alfabeto fonético, descrições articulatórias, gráficos do aparelho vocal, informações contrastivas e outros suportes para complementar a escuta, a imitação e a produção. Diferente da abordagem intuitiva-imitativa, na abordagem analítico-linguística, o aprendiz é instruído explicitamente e é conduzido a prestar atenção aos sons e ritmos da LA.

Essa abordagem foi adotada ao longo desta pesquisa-ação pois preconiza a consciência fonológica no desenvolvimento da competência oral e, conseqüentemente, considera o fator da transferência fonológica da língua materna (L1) para a língua adicional (L2).

Sobre o último tópico, Alves (2009, citado por Lima, 2018, p. 4) afirma que "(...) à medida que os sons da L1 começam a ser adquiridos tem-se a formação de novas categorias prototípicas. Na aquisição da L2, deve-se considerar que os padrões de sons da língua materna já se mostram bastante arraigados." Ou seja, a consciência fonológica dos/as estudantes também é necessária para que a transferência fonológica não implique na ineficácia comunicativa na língua adicional.

Além disso, o gênero textual vídeo curto e o ensino da multimodalidade adquirem papel relevante, uma vez que ao considerarem as diversas modalidades de comunicação no momento das atividades de compreensão oral, os/as discentes têm a possibilidade de desautomatizar a leitura e utilizar elementos paralinguísticos (ritmo, tom de voz, volume, pausas e entonação) para auxiliar na interpretação de textos autênticos em L2.

Sobre a necessidade contemporânea de explorar multiletramentos frente às tecnologias digitais, Dias e Oliveira (2025, p. 6) afirmam que

[...] a multimodalidade refere-se aos significados que podem ser representados e comunicados em vários modos de significação em combinação com os escritos ou falados que deixam de ser os predominantes pelo respaldo seguro dos recursos digitais na criação de textos multimodais.

Ou seja, a escolha por vídeos curtos foi feita diante de seu caráter multimodal, visto que combina as imagens, a cor, a tipografia, o movimento, os gestos e inúmeros outros elementos à oralidade e escrita, presentes nos vídeos. Dessa forma, os/as discentes podem aproximar-se de forma natural à L2, visto que, paradoxalmente, esses componentes linguísticos, muitas vezes, independem da língua adicional, mas acabam auxiliando na compreensão contextual das falas na língua adicional.

Ademais, a desconstrução do mito do falante nativo e da fluência perfeita é imperativa no que concerne à autoestima, motivação e ansiedade (cf. Krashen, 1987, p. 31) dos/as estudantes na aquisição da L2. Sobre esse tópico, Rajagopalan (1997,

p.227, citado por Silva, 2025, p. 26) afirma que, em contraponto à concepção de falante infalível dos gerativistas, os falantes reais são humanos comuns, portanto passíveis de cometer erros no uso da língua, dessa forma não possuem atributos míticos.

Por essa razão, é urgente discutir a figura do falante nativo e a pluralidade cultural que a Língua Inglesa abrange com o corpo discente, de modo a reduzir o filtro afetivo e tornar possível a aquisição e o desenvolvimento de competência na língua adicional.

Portanto, o interesse pelo ensino da fonética da Língua Inglesa na sequência didática que compõe parte desta pesquisa se dá com vista ao alcance do objetivo principal: ensinar os/as alunos/as a perceber e produzir fisicamente os sons para que ocorra a naturalização de aspectos da oralidade em sala de aula, como tentativa de aproximar os/as discentes do inglês concreto e factível.

2.2.3 Objetivos

Objetivo geral: Analisar como a produção de vídeos curtos, amparada tematicamente na cultura caruaruense e nos conceitos de multimodalidade e aspectos fonéticos da língua inglesa, impacta o desenvolvimento da produção oral de estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- a) elaborar uma sequência didática voltada ao desenvolvimento da produção oral dos alunos participantes da pesquisa;
- b) implementar a sequência didática; e
- c) avaliar a implementação da sequência didática.

2.2.4 Método da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo os procedimentos técnicos da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa é entendida aqui a partir da perspectiva de Elliot (1976 citado por Silva *et al.*, 2024) “o processo através do qual uma pessoa

torna-se consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela”. Dessa forma, o conhecimento produzido no ensino superior descentraliza-se e a escola deixa de ser somente o local onde se aplica a teoria e passa a ser também local de produção científica.

De acordo com Telles (2005, p. 2010 citado por Silva *et al.*, 2024, p. 44), o método de pesquisa é “o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo professor para realizar a sua investigação.” Para o desenvolvimento desta, foram utilizados tanto os meios de observação quanto de introspecção, para que a triangulação de dados contemplasse a maior quantidade de informações possíveis, tradução direta da complexidade que envolve o espaço educacional.

Na escola, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) rege diretamente o cotidiano em sala de aula através dos organizadores curriculares que sistematizam as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos três trimestres letivos. A partir do olhar sensível à realidade dos discentes, existem inúmeras dificuldades na aplicação desse documento à realidade, como a superlotação de salas de aula; as lacunas na formação dos anos escolares anteriores; a indisciplina - que acaba por diminuir o já curto tempo de aula; e a educação moldada meramente diante de resultados de provas externas. A seguir, apresento os aspectos que constituem o método da pesquisa.

2.2.4.1 Definição e caracterização da pesquisa

De acordo com Silva *et al.*, (2024), a pesquisa-ação é uma técnica de automonitoração que contempla o cotidiano da sala de aula e todas suas dinâmicas. É através do olhar crítico que a pesquisa-ação é construída, uma vez que o docente intervém, por meio da práxis, na realidade escolar e se torna um sujeito consciente do seu papel enquanto agente educacional.

Para que o projeto de pesquisa se concretize, a pesquisa-ação se utiliza de instrumentos, como notas de campo, diários feitos pelos estudantes e professores, gravações de áudio e/ou vídeo das aulas, entrevistas com alunos e professores observadores, atas de reuniões e de conselhos de classe. E, além disso, contempla 3 fases, desde a familiarização com os instrumentos de pesquisa até a identificação

do problema de pesquisa e futura socialização dos resultados para construção de um repertório teórico.

2.2.4.2 Participantes da pesquisa

A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi um 1º ano do Ensino Médio. As informações expostas aqui são dados coletados através dos instrumentos formulário e notas de campo: alunos na faixa etária dos 15 aos 18 anos; a maioria vive uma realidade socioeconômica fragilizada; declararam ter nível iniciante em Língua Inglesa, ou seja, conhecer apenas algumas palavras ou frases; afirmaram o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre a oralidade da língua, pois é a que têm mais dificuldades produzindo; não têm muitas motivações para aprender inglês, já que alegam não ter contato com a língua no dia a dia; expõem que as preferências de aprendizagem estão associadas à ludicidade, através de gêneros textuais multimodais como músicas, jogos, filmes e séries, assim como também dizem que o ensino unicamente de gramática é complexo e os afastam da vontade de aprender; e o nível de letramento digital é baixo, especialmente àquele relacionado a desktops, visto que utilizam celulares para práticas pedagógicas que exigem o uso de tecnologias digitais.

2.2.4.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa incluem formulários on-line com perguntas fechadas, rodas de conversa e notas de campo. A escolha dos formulários on-line foi feita tendo em vista a facilidade de aplicação e a possibilidade de não comprometer o andamento das aulas previstas para a turma; as rodas de conversa foram realizadas para refletir e ponderar sobre a espontaneidade dos comentários dos discentes, aspecto ausente nos formulários; e as notas de campo foram consideradas diante de sua utilidade na escrita da pesquisa, evitando a omissão de detalhes que podem ser importantes, e da reflexão que podem gerar.

Dois formulários foram utilizados, um para diagnóstico da turma, considerando alguns aspectos, como métodos de aprendizagem, nível de língua e de oralidade; outro, após a aplicação da sequência didática, para comparar as respostas dos dois momentos, avaliar o efeito da sequência didática no desenvolvimento da oralidade dos alunos em inglês e analisar pontos fortes e fracos para mobilizar novos planos.

A análise dos dados foi feita a partir da associação dos resultados ao problema de pesquisa, ou seja, a falta de desenvolvimento da oralidade (especialmente através da consciência fonética e fonológica e da análise e produção de gêneros textuais orais em inglês) em escolas da educação básica, sobretudo da rede pública. Para isso, foram utilizados materiais teóricos do curso, além de publicações recentes sobre a temática abordada.

2.2.4.4 Cronograma da pesquisa

Abaixo apresento o cronograma da pesquisa, contendo a descrição das etapas e período de realização de todo o processo de pesquisa-ação, desde a definição da pesquisa-ação até a entrega da versão final do portfólio à biblioteca institucional.

Quadro 1: Cronograma de atividades da pesquisa-ação 2025

Mês	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Etapa 1	x									
Etapa 2		x								
Etapa 3				x						
Etapa 4				x						

Etapa 5					x					
Etapa 6							x			
Etapa 7								x		
Etapa 8								x		
Etapa 9									x	
Etapa 10										x
Etapa 11										x
Etapa 12										x

Fonte: Docentes Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, 2025

Legenda:

Etapa 1 - Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.

Etapa 2 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

Etapa 3 - Aplicação do instrumento de coleta de dados inicial aos participantes da pesquisa.

Etapa 4 - Elaboração da Sequência Didática para implantação.

Etapa 5 - Elaboração do plano de aula da Sequência Didática.

Etapa 6 - Implementação da Sequência Didática

Etapa 7 - Aplicação do instrumento de coleta de dados final aos participantes da pesquisa.

Etapa 8 - Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Etapa 9 - Fechamento da escrita do Portfólio.

Etapa 10 - Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.

Etapa 11- Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.

Etapa 12 - Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção no contexto escolhido para a pesquisa: as atividades de aprendizagem inseridas no plano de aula da sequência didática.

2.3.1 Fundamentação teórica da sequência didática

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo “analisar como a produção de vídeos curtos, amparada tematicamente na cultura caruaruense, tendo em vista a valorização local e o maior engajamento a partir do repertório cultural que os/as discentes já possuem, e nos conceitos de multimodalidade e aspectos fonéticos da língua inglesa, impacta o desenvolvimento da produção oral de estudantes do 1º ano do Ensino Médio.”

Fundamentam teoricamente este estudo as ideias de Thornbury (2005 citado por Silva *et al.*, 2024) sobre o processamento da fala; Shumin (2002, citado por Silva *et al.*, 2024) e Krashen (1987) sobre o aspecto afetivo envolvido na produção oral; Raimundo (2023) sobre consciência e transferência fonológica; Rajagolapan (2009, citado por Silva, 2025) sobre o mito do falante nativo; e Dias; Oliveira (2025) sobre multimodalidade e multiletramento.

De acordo com Thornbury (2005 citado por Silva *et al.*, 2024, p. 233), o processamento da fala ocorre em 3 fases: a conceituação, a formulação e a articulação. Para que os alunos consigam chegar à última etapa, é imperativa a apropriação de alguns aspectos contrastantes entre a língua materna e a língua adicional. Desde os fonemas da Língua Inglesa inexistentes na Língua Portuguesa, até a entonação, o ritmo de fala e o propósito comunicativo que determina algumas escolhas sintáticas em detrimento de outras, todos esses elementos impactam diretamente na produção oral dos estudantes.

Outro fator que sem dúvidas influencia o processo de aquisição oral da Língua Inglesa é o lado afetivo dos/das alunos/as. Shumin (2002 citado por Silva *et al.*, 2024, p. 242) afirma que, além de a aprendizagem ser complexa em vários níveis, a suscetibilidade da produção oral “(...) está associada a sensações de desconforto, frustração, insegurança e apreensão”. Sabendo disso, ao longo da sequência didática dois mitos que envolvem a aquisição de Língua Inglesa, o da pronúncia perfeita e o do falante nativo, foram discutidos com intuito de desmitificar ideias que acabam por ativar o filtro afetivo (Krashen, 1982).

No que se refere às atividades de compreensão oral no desenvolvimento da consciência fonológica dos/as estudantes, Nunan (2002, citado por Silva *et al.* 2024, p. 261), afirma que duas visões vêm dominando o estudo da habilidade de compreensão auditiva, as do processo ascendente (*bottom-up*), que parte da decodificação dos sons até textos completos, e descendente (*top-down*), em que os leitores fazem negociações de sentido a partir de textos completos a partir de seu conhecimento de mundo.

Consoante Ausubel (1982, citado por Silva *et al.*, 2024, p. 245):

A aprendizagem é facilitada sempre que o aluno consegue estabelecer relações entre o conhecimento que já possui com o conhecimento novo. E,

quanto mais relevante e significativo for o que aprende, mais fácil será a transferência desse conhecimento para outras situações.

Portanto, a preferência do gênero 'vídeo curto' e a delimitação temática não foram fortuitas. O primeiro foi escolhido tendo em vista a facilidade que os/as estudantes têm em acessar esses conteúdos, especialmente após as respostas dadas no formulário inicial, e o segundo, porque contempla tópicos que valorizam aspectos da cultura, economia, arte, história, etc. locais, e também circunscreve o espaço de compartilhamento sociocultural.

Baseada nessas questões, esta sequência didática busca promover a conscientização fonética e fonológica dos/das discentes através da produção de vídeos curtos, além de discutir alguns mitos linguístico-culturais, como o do falante nativo, a fim de questionar ideias que afastam estudantes, sobretudo de escolas públicas, da prática da Língua Inglesa. Para isso, o plano de aula abaixo descreve as diversas etapas das 8 aulas pensadas criteriosamente com o intuito de oferecer aulas significativas para alunos/as do ensino básico.

2.3.2 Planos de aula da Sequência Didática

Dados de identificação

1. Nome do professor: Leandro Souza
2. Escola: Escola de Referência em Ensino Médio Professora Elisete Lopes de Lima Pires
3. Série/Turma: 1º ano "D" (Ensino Médio)
4. Componente Curricular: Língua Inglesa
5. Duração das aulas: 2 aulas de 50min., 1 vez por semana.

Tema da sequência didática: A cultura caruaruense por intermédio de vídeos curtos em redes sociais

Conteúdo:

- Conceito de multimodalidade
 - Elementos constitutivos do gênero multimodal vídeo curto;
 - Compreensão oral de vídeos curtos;
 - Produção escrita de roteiro; e
 - Produção de vídeo curto com formato livre sobre os aspectos culturais da cidade de Caruaru, Pernambuco.

- Conscientização linguística e cultural
 - Aparelho fonador;
 - Análise comparativa entre realização dos sons em Língua Inglesa e Língua Portuguesa;
 - Pares mínimos; e
 - Mito do falante nativo e da pronúncia perfeita.

Objetivos de aprendizagem:

- Perceber os sons da Língua Inglesa de forma concreta por meio do estudo do alfabeto fonético e pares mínimos.
- Desmitificar concepções cristalizadas sobre o falante nativo de Língua Inglesa.
- Identificar os elementos da multimodalidade do gênero vídeo curto por meio da análise de vídeos reais.
- Produzir roteiros de vídeos curtos
- Elaborar vídeos curtos em inglês para valorização da cultura caruaruense.
- Socializar os vídeos curtos produzidos pelos alunos/as no ambiente escolar e nas redes sociais da escola.

Recursos didáticos: Quadro, marcador, *notebook*, projetor, aparelho de som, celular.

Avaliação dos/as alunos/as: Os/as alunos/as foram avaliados ao longo das aulas por meio da entrega dos *handouts*, participação por meio de comentários, roteirização e produção do vídeo curto e o engajamento que demonstraram ter durante as atividades. Além disso, foram avaliados nas reuniões de orientação e terão seus vídeos avaliados diante dos critérios previamente estabelecidos:

- Entrega do roteiro
- Desenvoltura na reunião de orientação
- Respeito ao tema
- Discurso em inglês e legendas em português
- Discurso compreensível em inglês
- Riqueza de informações na parte informativa
- Edição de áudio e vídeo
- Criatividade

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA –
TEMA: MULTIMODALIDADE**

Tema 1: Conceito de multimodalidade (2 aulas de 50min.)

Conteúdo linguístico: conceito de multimodalidade

Objetivo de ensino: levar os/as estudantes a entenderem o conceito de multimodalidade e aplicá-lo em uma atividade prática.

Objetivo de aprendizagem: os/as estudantes deverão assistir a uma série de vídeos para identificar diferentes tipos de linguagens e, a partir daí, entender e usar o conceito de multimodalidade.

Procedimentos metodológicos:

- O docente cumprimenta os/as estudantes (*Good morning, guys; How are you?, etc.*) e realiza a chamada em Língua Inglesa. (*Pay attention, students, now, I'll take attendance.*)
- O docente organiza as ferramentas de projeção de imagens e sons.
- O docente apresenta o propósito da sequência didática e o roteiro de atividades planejadas e, constrói, juntamente com os/as alunos/as, uma nuvem de palavras no quadro, por meio de perguntas, como: “O que é linguagem?”, “Que tipos de linguagens vocês conhecem?”, “Só existe um tipo de linguagem?”, “Quantos existem e quais são?”, (Espera-se que os/as discentes respondam: linguagem verbal, não verbal e mista), “Quais exemplos de linguagem verbal, não-verbal e mista podemos ver ao nosso redor na sala de aula/escola?”.
- Em seguida, o docente escreve nomes de aplicativos de vídeos curtos no quadro, como “*TikTok*”, “*Kwai*”, “*Instagram reels*”, “*Youtube shorts*” para acionar conhecimentos prévios dos/as alunos/as sobre essas redes, o uso que fazem delas, sua potência na divulgação de ideias e sua influência no comportamento social dos usuários.
- Nesse momento, o professor faz oralmente as seguintes perguntas para a classe:
 1. O que essas palavras têm em comum? (Espera-se que os/as alunos/as digam que são aplicativos de vídeos curtos).
 2. Vocês usam algum desses?
 3. Com que frequência? Diariamente? Semanalmente?
 4. Quantas horas vocês ficam nesse tipo de aplicativo?
 5. Com que propósito? Para se atualizar? Para consumir alguma informação? Para produzir conteúdo?
- O docente então discute com os/as estudantes os prós e contras desses aplicativos, escrevendo na lousa: *APPLICATIONS: PROS & CONS*, e perguntando: (“Quais são os pontos positivos e negativos do uso dessas redes?”). À medida que os/as estudantes vão citando, o docente escreve na lousa, que poderá ficar organizada da seguinte forma:

<p><i>APPLICATIONS: “TikTok”, “Kwai”, “Instagram reels”, “Youtube shorts”</i></p>

PROS (+)	CONS (-)
•	•

Para pontos negativos, espera-se que os/as estudantes listem: divulgação de *fake news*; conteúdo impróprio para menores de idade; excesso de tempo de tela. Para pontos positivos: agilidade no tempo de busca; entretenimento; aprendizado, a partir de tutoriais de dança, receitas, etc.). Dessa forma, a partir de uma listagem no quadro, o docente os leva a pensar na vantagem de aprender um novo idioma, em especial a Língua Inglesa, perguntando: (*Do you think it's possible to learn anything relevant from those applications? Yes? No? What did you learn from TikTok, for example? Você acham que é possível aprender alguma coisa nessas redes sociais?; O que vocês aprenderam através do TikTok, por exemplo?*)

- Após, projeta os [slides](#) e convida os/as estudantes a assistirem a dois vídeos curtos para desenvolverem a Atividade 1 ([vídeo 1](#) e [vídeo 2](#))
- Nesse momento, o professor projeta a Atividade 1 na lousa, lê o enunciado em inglês, solicita a um voluntário que diga o que entendeu do enunciado (*Any volunteer to say Activity 1 in Portuguese?*). Pergunta se há alguma dúvida (*Any questions?*). Então, organiza a sala em grupos de 5 discentes e entrega [handouts](#) para os grupos (*Let's organize groups of 5 students, please. You can choose the group members*). E informa que as respostas podem ser em inglês ou português, e que terão 15 minutos para concluírem a atividade (*The answers can be in English or Portuguese. You have 15 minutes to do the activity. Let's get started*).

Figura 1: Material da Atividade 1

ACTIVITY 1:

Watch video 1 and video 2, and, in groups of 5, answer the questions below:

1. What's the topic/theme of each video?
2. What elements/characteristics of the video helped you understand the story?

Do you think it's possible to learn how to understand and speak English through TikTok? Explain your answer.

**V
I
D
E
O
S**

1

2

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Activity 1: Watch video 1 and video 2, and, in groups of 5, answer the questions below:

- a. What's the topic/theme of each video?*

- b. *What elements/characteristics of the video helped you understand the story?*
- c. *Do you think it's possible to learn how to understand and speak English through TikTok? Explain your answer.*

Group organization

During the activity:

- *Write down the group's ideas to present them to the class.*
- *Choose a discussion coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a group representative to present the activity.*
- *The answers of Activity 1 can be in English or Portuguese. (15min.)*

Enunciado da Atividade 1: Assista aos vídeos 1 e 2 e, em grupos de 5 estudantes, discuta as seguintes questões:

- a. Qual a temática de cada vídeo?
- b. Que elementos/características dos vídeos lhe ajudaram a entender as histórias contadas?
- c. Você acha que é possível aprender a ouvir e falar em inglês através do *TikTok*? Explique sua resposta.

Organização do grupo

Durante a discussão,

- Anote as ideias discutidas para a apresentação ao grande grupo.
- Em seu grupo, escolha um coordenador da discussão, um secretário para o registro das ideias e um apresentador das ideias ao grande grupo.
- As respostas da Atividade 1 podem ser dadas em inglês ou português. Tempo da atividade 15min.

- Durante a atividade, o professor caminha pela sala para verificar o desenvolvimento da tarefa e esclarecer possíveis dúvidas.
- Terminado o tempo, o docente chama o representante de cada grupo para apresentar as ideias do seu grupo e anota, de forma resumida no quadro, as respostas dadas. (Espera-se que os/as estudantes digam que o vídeo 1 aborda a pobreza nos EUA e os impactos das ações individuais; o vídeo 2 aborda a diferença de pronúncia do mesmo nome em línguas diferentes; e que tragam sua opinião de forma livre.)
- O professor parabeniza os/as estudantes pela participação na atividade e pelas respostas dadas (*You've done a great job, guys*), se posiciona sobre o tema, as características dos vídeos e a aprendizagem de inglês por meio de vídeos curtos (*I totally agree with you. In my opinion.... or I disagree with you. In my opinion ...*).
- Na sequência, o docente convida os/as estudantes a assistirem ao [vídeo 3](#) sem o som, para observar outros elementos/características que ajudam a compreender a mensagem e a fazer deduções a partir do vídeo. (*Let's watch video 3 with no audio.*

This time, pay attention to other elements that help us understand the story told in the video).

• Nesse momento, o professor projeta a Atividade 2 na lousa, lê o enunciado em inglês, solicita a um voluntário que diga o que entendeu do enunciado (*Any volunteer to say Activity 2 in Portuguese?*). Pergunta se há alguma dúvida (*Any questions?*). E informa que as respostas podem ser em inglês ou português, e que terão 10 minutos para concluírem a atividade (*The answers can be in English or Portuguese. You have 10 minutes to do the activity. Let's get started*). Nesse momento, o professor projeta/escreve no quadro a Atividade 2 e faz os mesmos procedimentos de apresentação da Atividade 1: lê o enunciado em inglês, solicita a um voluntário que diga o que entendeu do enunciado (*Any volunteer to say Activity 1 in Portuguese?*). Pergunta se há alguma dúvida (*Any questions?*) e determina o tempo da atividade.

Figura 2: Material da Atividade 2 – Parte A

The image shows two screenshots of activity materials. The left screenshot features a video player interface with a play button and the number '3' above it, set against a light blue background with the word 'VIDEOS' written vertically on the left. The right screenshot is a red slide titled 'ACTIVITY 2 - PART A' with instructions and a table for marking the level of importance of visual, auditory, and verbal language.

Fonte: Elaboração própria, 2025

Activity 2

Part A: Watch [video 3](#). In groups of 5, write the topic/theme of the video based on its visual language. Then mark the level of importance of the visual language in the [box](#).

Group organization

During the activity:

- Write down the group's ideas to present them to the class.
- Choose a coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a group representative to present the activity.
- The answers of Activity 2 can be in English or Portuguese. (10min.)

Level of importance	Very important	Important	Not important

<i>Visual language</i>			
<i>Auditory language</i>			
<i>Verbal language</i>			

Enunciado da Atividade 2.

Parte A: Assista ao vídeo 3 sem o som e registre o assunto/tema do vídeo e o nível de importância da linguagem visual indicado no quadro.

Organização do grupo

Durante a discussão:

- Anote as ideias discutidas para a apresentação ao grande grupo.
 - Em seu grupo, escolha um coordenador da discussão, um secretário para o registro das ideias e um apresentador das ideias ao grande grupo.
 - As respostas da Atividade 2 podem ser dadas em inglês ou português.
- Tempo da atividade 10min.

Nível de importância	Muito importante	Importante	Sem importância
Linguagem visual			
Linguagem sonora			
Linguagem verbal			

- Terminado o tempo, o docente chama o representante de cada grupo para apresentar as ideias do seu grupo e anota as respostas dadas. Espera-se que os/as estudantes digam que a linguagem visual foi importante para identificar o tema do vídeo.
- O professor parabeniza os/as estudantes pela participação na atividade e pelas respostas dadas (*You've done a great job, guys*).
- Na sequência, o docente convida os/as estudantes a assistirem ao [vídeo 3](#) novamente com som, para observar o nível de importância das outras linguagens para compreender o assunto do vídeo e fazer deduções a partir do vídeo. (*Let's watch video 3 with audio. This time, pay attention to the importance of the other languages in the understanding of the topic of the video and make deductions from it*). E informa aos/as estudantes que eles têm 10 minutos para realizarem a

atividade. (The answers can be in English or Portuguese. You have 10 minutes to do the activity. Let's get started).

Figura 3: Material da Atividade 2 – Parte B



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Activity 2

Part B: Watch [video 3](#). In groups of 5, mark the level of importance of the auditory language and the written and spoken language in the understanding of the video. ([Activity 2](#))

<i>Level of importance</i>	<i>Very important</i>	<i>Important</i>	<i>Not important</i>
<i>Visual language</i>			
<i>Auditory language</i>			
<i>Verbal language</i>			

Enunciado da Atividade 2.


Parte B: Assista ao vídeo 3 novamente. Marque o nível de importância da linguagem falada e escrita e da linguagem sonora na identificação do tópico/Tema do vídeo.

Nível de importância	Muito importante	Importante	Sem importância
Linguagem visual			

Linguagem sonora			
Linguagem verbal			

- Terminado o tempo, o docente chama o representante de cada grupo para apresentar as ideias do seu grupo e anota as respostas dadas. Espera-se que os/as estudantes digam que a linguagem sonora e a linguagem verbal (falada e escrita) são igualmente importantes para entender o tema do vídeo.
- O professor parabeniza os/as estudantes pela participação na atividade e pelas respostas dadas (*You've done a great job, guys*).
- Feito isso, o professor, com base na atividade 2, faz uma série de perguntas aos /às estudantes, buscando conduzi-los à compreensão do conceito de multimodalidade.
 1. O que está relacionado à expressão 'linguagem verbal'? Espera-se que os/as estudantes digam a fala e a escrita. Caso a resposta não venha espontaneamente, o professor pode perguntar:
 - a. Como o rapaz do vídeo se comunicou com a garota? Que linguagem ele usou? A fala? Sim? A escrita? Não? Isso mesmo, ele falou algo (*You look gorgeous*) quando ela abriu a porta. Mas ele também poderia ter se comunicado pela escrita, certo? Essa linguagem que faz uso da fala ou da escrita chamamos de linguagem verbal. Nesse momento, o professor pode listar as características da linguagem, conforme o quadro que segue, e continua as perguntas:
 - b. Como a garota se comunicou com o rapaz? Ela falou algo? Sim? Não? Correto. Ela não falou, mas se comunicou sorrindo depois do elogio, que significa que ela aceitou e gostou do cumprimento. Também usou um vestido amarelo, bonito para a época, laço nos cabelos, correto? Que linguagem é essa que não usa a fala ou a escrita? Espera-se que os/as estudantes digam 'linguagem visual' ou 'não-verbal'. O professor confirma as respostas dos/as estudantes: "*That's it. Very good!*" Linguagem não verbal - Non-verbal language, e continua as perguntas:
 2. O que está relacionado à expressão linguagem visual? Espera-se que os/as estudantes citem as cores, as imagens, as expressões faciais, corporais, etc. Nesse momento, o professor pode listar as características da linguagem visual na lousa, sobre a projeção do *slide* da Figura 4, e prossegue:

Figura 4: Características da linguagem



Language characteristics	
Modes of language	Characteristics
Non verbal language - (visual)	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

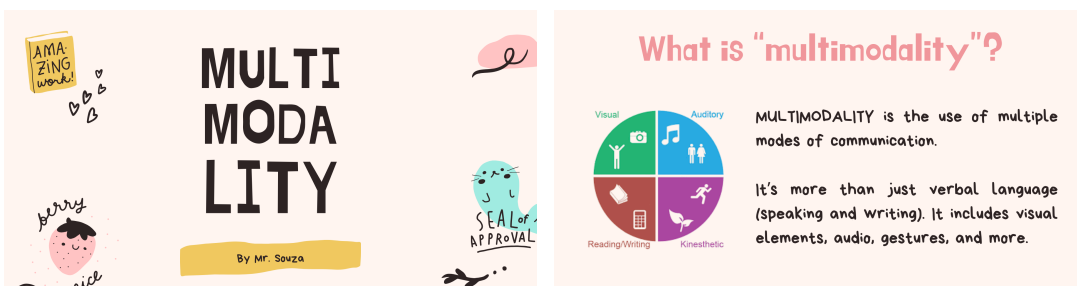
3. Também havia sons no vídeo 3, correto? O que está relacionado à expressão linguagem auditiva então? Que outros elementos aparecem no vídeo 3? Espera-se que os/as estudantes indiquem a fala do personagem, os efeitos sonoros, etc., características estas que o professor deve inserir no quadro acima para que fique semelhante ao quadro que segue:

Language characteristics

<i>Modes of language</i>	<i>Characteristics</i>
<i>Non verbal language - (visual)</i>	<i>colors, images, facial expressions, body expressions/language, etc.</i>
<i>Non verbal language - (auditory)</i>	<i>special effects, etc.</i>
<i>Verbal language</i>	<i>speech, texting, etc.</i>

- Completado o quadro, o professor pergunta aos/às estudantes: A partir desse quadro, que linguagens foram usadas no vídeo 3? Espera-se que os/as estudantes digam ‘todas’: a não-verbal, que inclui a linguagem visual e a sonora, e a linguagem verbal, que inclui a linguagem falada e a escrita. Nesse momento, o professor parabeniza os/as estudantes: *That’s great, guys!* Linguagem verbal e não-verbal - Verbal and non-verbal language. E continua: “Quando em um mesmo texto há linguagem verbal e não-verbal, chamamos isso de...” (linguagem mista).
- E conclui dizendo: os vídeos curtos, como o vídeo 3, são exemplos de uso de linguagem mista. A esse tipo de recurso de comunicação - *short videos on TikTok* - que usa diferentes modos de linguagens, chamamos de multimodalidade.
- Então procede apresentando os [slides](#) sobre multimodalidade conforme a Figura 5:

Figura 5: Slides sobre multimodalidade





Fonte: Elaboração própria, 2025.

- Terminada a explicação, os/as alunos/as são convidados a elaborar a Atividade 3.
- Nesse momento, o professor projeta a Atividade 3 na lousa, lê o enunciado em inglês, solicita a um voluntário que diga o que entendeu do enunciado (*Any volunteer to say Activity 3 in Portuguese?*). Pergunta se há alguma dúvida (*Any questions?*). E informa que as respostas podem ser em inglês ou português, e que terão 15 minutos para concluírem a atividade (*The answers can be in English or Portuguese. You have 15 minutes to do the activity. Let's get started*). Nesse momento, o professor projeta/escreve no quadro a Atividade 3, Figura 6, que trata do uso do conceito de multimodalidade no gênero textual vídeo curto:

Figura 6: Material da Atividade 3

ACTIVITY 3

With the same group from activity 1, follow the steps:

- Watch video 4;
- Answer the questions that guide the video's comprehension:

1. What cultural aspects does the video discuss?
2. What type of language the author uses to communicate their ideas? Verbal, non-verbal or mixed?
3. What multimodal elements are present in the video? Do they help communicate any ideas? What ideas?
4. What is the target audience?
5. Does the video's theme apply to Brazilian reality? How?
6. What aspects are similar and different from Brazilian culture?

VIDEOS

4

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Activity 3: With the same group from activity 1, follow the steps:

1st step: Watch [video 4](#).

2nd step: Answer the questions that guide the video's comprehension:

a. What cultural aspects does the video discuss?

- b. *What type of language the author uses to communicate their ideas? Verbal, non-verbal or mixed?*
- c. *What multimodal elements are present in the video? Do they help communicate any ideas? What ideas?*
- d. *What is the target audience?*
- e. *Does the video's theme apply to Brazilian reality? How?*
- f. *What aspects are similar and different from Brazilian culture?*

Enunciado da Atividade 3: Com o mesmo grupo da atividade 1, desenvolva os seguintes passos:

1º passo: Assista ao [vídeo 4](#)

2º passo: Responda às perguntas que guiam a compreensão do vídeo:

- a. Qual aspecto cultural o vídeo aborda?
- b. Que tipo de linguagem o autor usa para comunicar suas ideias? Verbal, não-verbal ou mista?
- c. Quais elementos multimodais estão presentes no vídeo? Esses elementos ajudam a comunicar alguma ideia? Qual/Quais?
- d. Que público o vídeo deseja alcançar?
- e. A temática do vídeo se aplica à realidade brasileira? De que forma?
- f. Quais aspectos culturais do vídeo se assemelham ou se diferenciam da cultura brasileira?

- Terminado o tempo da Atividade 3, o professor chama os representantes dos grupos para proceder a correção da atividade.
- Caso não haja tempo para a correção em sala de aula, o professor recolhe as folhas da atividade e avalia a compreensão do conceito de multimodalidade ou devolve as produções dos/as alunos/as na próxima aula para uma correção coletiva, concluindo o trabalho sobre o conceito.
- Caso haja tempo para a correção na mesma aula, ao longo do processo, o professor faz ajustes de compreensão do conteúdo trabalhado na aula - conceito de multimodalidade - se necessário. Ao final, parabeniza os/as estudantes pelo trabalho apresentado (*Great job, guys! You worked very hard today!*), e orienta a tarefa de casa.

- *Homework:*

1st step: Search, on social media, a short video in English about social themes, that presents speech and contains multimodal elements. Download your favorite.

2nd step: Send your video to the class representative, to share with your classmates and teacher next class.

- Tarefa de casa:

1º passo: Busque, em redes sociais, um vídeo curto em Língua Inglesa com temáticas sociais, que apresente falas e que contenham os elementos multimodais vistos em sala de aula e salve o seu favorito.

2º passo: Encaminhe seu vídeo para o representante de turma, para ser compartilhado com o professor e os colegas na aula seguinte.

- A partir do envio dos vídeos, com prazo estabelecido para alguns dias antes do encontro seguinte, o docente deve escolher um deles que, além de conter aspectos multimodais, contenha discurso oral para que algumas questões fonéticas interessantes possam ser usadas como gancho para o início da discussão do segundo tema da sequência didática, conforme segue.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TEMA: CONCEITO DE FONÉTICA

Tema 2: Fonética, identificação e uso de pares mínimos (2 aulas de 50min.)

Conteúdo linguístico: Revisão do conceito de multimodalidade e apresentação do conceito de fonética

Objetivo de ensino: levar os/as estudantes a entender o conceito de fonética e a conhecer o aparelho fonador e o alfabeto fonético.

Objetivo de aprendizagem: os/as estudantes deverão assistir a vídeos para identificar e produzir oralmente diferentes pares mínimos de vogais (/ɪ/-i:/; /ɪ/-e/; e /e/-ei/) e entender a importância de estudar fonética ao aprender uma nova língua.

Procedimentos metodológicos:

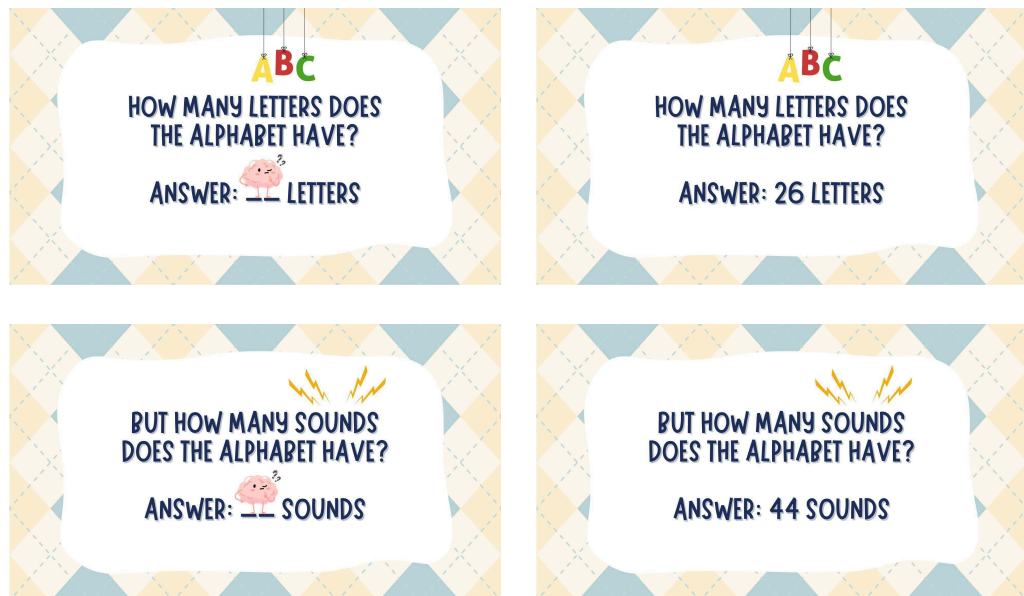
- O docente cumprimenta os/as estudantes (*Good morning, guys; How are you?, etc.*) e realiza a chamada em Língua Inglesa. (*Pay attention, students, now, I'll take attendance.*)
- O docente organiza as ferramentas de projeção de imagens e sons.
- Depois de analisar os vídeos enviados pelos/as estudantes anteriormente à aula e escolhido algum em que consiga trabalhar a temática da fonética, projeta o vídeo e,

a partir dele, retoma alguns conceitos de multimodalidade presentes, e em seguida realiza uma série de perguntas relacionadas ao vídeo, como:

1. “Qual assunto o vídeo aborda?”;
2. “Há a presença de quantos tipos de linguagem? Quais?”;
3. “A pronúncia das pessoas do vídeo é importante para a compreensão das suas ideias?”;
4. “Se eu trocar o som de uma letra por outra, eu posso ter um mal-entendido?” – Por exemplo, o par mínimo no português vaca/vaga. Nesse momento, escreve no quadro a frase “Tem uma vaga no estacionamento.” e pergunta: se eu trocar o som de g pelo som de k(c), o sentido da frase muda?”. Espera-se que os/as estudantes digam que sim.

- O docente, então, expõe [slides](#) com desafios para os/as estudantes responderem, primeiramente sobre as letras do alfabeto, em seguida, sobre os fonemas/sons, como mostra a Figura 7:

Figura 7: Material de reflexão



Fonte: Elaboração própria, 2025.

- Em seguida, o docente questiona, utilizando os *slides*, Figura 8: “*What is a phoneme?*” (Espera-se que os/as estudantes traduzam, respondendo “fonema”, então repete a pergunta e guia-os até chegarem na resposta: fonema são os sons mínimos de uma palavra representados pelas letras).

Figura 8: Material de fonema



Fonte: Elaboração própria, 2025.

- Após isso, o docente deverá entregar o [handout 2](#) e em seguida, explicar a atividade 4, que estará exposta nos *slides* da Figura 9:

Figura 9: material da Atividade 4



Fonte: Elaboração própria, 2025.

- O docente reproduz o vídeo sem áudio para que os/as estudantes reforcem a importância da linguagem não-verbal fazendo perguntas como: “Quais sentimentos o vídeo evoca?” (Espera-se que os discentes respondam “humor” ou algo similar.)
- Agora, com áudio, os/as estudantes devem ouvir o diálogo para responder às questões do *handout*, em grupos. Caso não haja projeção, o professor pode escrever na lousa ou imprimir o material e entregá-lo para os/as estudantes:

Activity 4: Watch video [5](#), and, in groups of 5, answer the questions below:

- What types of language are there in the video? Give examples of verbal and non-verbal language.

- b. *What elements help us understand it is a funny video?*
- c. *What's funny about the video?*
- d. *What word does he mispronounce?*
- e. *What is the difference between the pronunciation of the word he said and the word he wanted to say?*

Group organization

During the activity:

- *Write down the group's ideas to present them to the class.*
- *Choose a discussion coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a group representative to present the activity.*
- *The answers of Activity 4 can be in English or Portuguese. (15min.)*

Enunciado da Atividade 4: Assista ao vídeo 4, em grupos de 5 estudantes, discuta as seguintes questões:

- a. Quais linguagens temos no vídeo? Dê exemplos de linguagem verbal e não verbal.
- b. Que elementos nos ajudam a entender que é um vídeo engraçado?
- c. Qual a graça do vídeo?
- d. Qual palavra ele pronuncia incorretamente?
- e. Qual a diferença entre a pronúncia da palavra que ele falou e a palavra que ele queria falar?

Organização do grupo

Durante a discussão:

- Anote as ideias discutidas para a apresentação ao grande grupo.
- Em seu grupo, escolha um coordenador da discussão, um secretário para o registro das ideias e um apresentador das ideias ao grande grupo.
- As respostas da Atividade 4 podem ser dadas em inglês ou português. Tempo da atividade 15min.

- Espera-se que os/as estudantes escrevam respostas similares ao quadro abaixo:

- a. Quais linguagens temos no vídeo? Dê exemplos de linguagem verbal e não verbal.

Linguagem verbal e não verbal

Linguagem verbal: fala, legendas, marca d'água do *Tiktok*, etc.

Linguagem não verbal: expressões corporais, expressões faciais, etc.

- b. Que elementos nos ajudam a entender que é um vídeo engraçado?

As expressões faciais das pessoas no vídeo.

- c. Qual a graça do vídeo?
A pronúncia incorreta de uma palavra que muda o sentido da frase.
- d. Qual palavra ele pronuncia incorretamente?
Sheet.
- e. Qual a diferença entre a pronúncia da palavra que ele falou e a palavra que ele queria falar?
Sheet tem som de i longo, enquanto *shit* tem som de i curto.

- Terminado o tempo, o professor convida os apresentadores para compartilhar as ideias com os/as demais estudantes.
- O professor parabeniza os/as estudantes pela participação na atividade e pelas respostas dadas (*You've done a great job, guys*).
- O docente então segue com os *slides*, Figura 10, perguntando “Vocês sabem o que é fonética?” (Como visto no questionário, espera-se que a resposta seja negativa). Portanto segue com os *slides* e explica que fonética é a área que estuda os sons humanos produzidos pelo ato da fala.
- O professor, então, pergunta: “Quais parte do corpo nós utilizamos para falar?” (Espera-se que a resposta seja: língua, pulmões, dentes, etc.)
- Diante da resposta, o professor mostra imagens do aparelho fonador no *slide* e reproduz os dois primeiros vídeos (anexo E e F) que mostram imagens de ressonâncias magnéticas (*MRI*) feitas em momentos da fala e, para descontrair, o terceiro que mostra uma pessoa fazendo beatbox. (anexo G).

Figura 10: Material sobre fonética



Fonte: Elaboração própria, 2025.

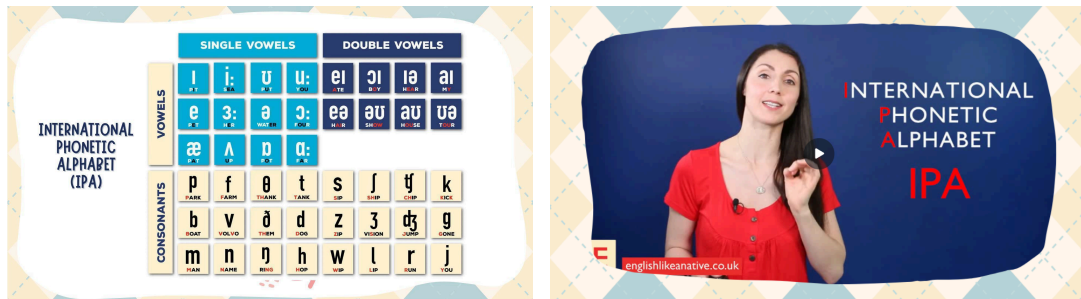
- Depois, o professor, juntamente com os/as estudantes, explora o aparelho fonador, por meio dos seguintes direcionamentos:

1. Exercício de respiração: Inspire profundamente. Ao expirar, comece a produzir um som prolongado, como um "AAAAA" ou "OOOOO", sentindo a vibração na laringe.
 2. Controle do fluxo de ar: Perceba como a quantidade de ar afeta o volume e a qualidade do som.
 3. Exercício do RRRRR: Faça um som prolongado de "R" vibrante para relaxar a língua e sentir seu movimento.
 4. Exercício do DÁ/TÁ/NÁ: Pronuncie "DA", "TA" e "NA" repetidamente, sentindo como a ponta da língua toca diferentes partes da boca.
 5. Sons nasais e orais: Emita sons como "M" e "N" (nasais), sentindo o ar sair pelo nariz. Depois, pronuncie "P" e "T" (orais), sentindo o ar sair pela boca.
 6. Exercício do FÁ/VÁ: Pronuncie "FA" e "VA", percebendo a pressão do lábio inferior contra os dentes superiores. Se necessário, segure o lábio superior com a mão para evitar que ele participe.
 7. Sons sonoros e surdos: Tente pronunciar um "V" (sonoro) e depois um "F" (surdo). Perceba a vibração na laringe ao pronunciar um som sonoro e a ausência dela ao pronunciar um som surdo. O par mínimo *faca/vaca*, em português, pode ser usado como exemplo.
- Seguindo, escreve pares mínimos no quadro, lado a lado, como no quadro abaixo, e pede para que os/as estudantes escutem a pronúncia dessas palavras em inglês. Depois de ler, o professor pergunta: “Qual a diferença entre a pronúncia dessas palavras?” (Espera-se que os/as estudantes digam que a diferença está no som das letras, mas o professor não confirma se as respostas estão corretas).

<i>Car</i>	<i>Bar</i>
<i>Red</i>	<i>Head</i>
<i>Tree</i>	<i>Three</i>
<i>Sheet</i>	<i>Shit</i>

- Então, o professor apresenta o conceito de ‘*minimal pair*’ através dos *slides*, Figura 11, e mostra a tabela com os símbolos do *International Phonetic Alphabet (IPA)*, indicando os grupos de consoantes, vogais e ditongos e ressaltando que a imagem é apenas um recorte do *IPA*, e que esse registra os sons significativos não somente da LI, mas de diversas línguas ao redor do mundo.
- Logo, reproduz o [vídeo](#) em que são pronunciados os 44 fonemas presentes na Língua Inglesa.
- Em seguida, retorna ao exemplo de pares mínimos escritos no quadro, destacando o último par, presente no vídeo, e pergunta: “Estas palavras podem ser consideradas pares mínimos? Por quê?”. (Espera-se que a resposta seja positiva e que eles ressaltem o fato de apenas um som mudar.)

Figura 11: Alfabeto fonético internacional



Fonte: Elaboração própria, 2025.

- Seguindo com os *slides*, Figura 12, o docente apresenta exemplos de palavras que mudam de significado a partir da mudança de fonemas, principalmente de vogais (/ɪ/-i:/; /ɪ/-e/; e /e/-ei/). Realiza a leitura das palavras e pede para que os/as estudantes repitam e observem a posição da língua, intensidade do som e movimento da boca para praticar a articulação.

Figura 12: Pares mínimos



Fonte: Elaboração própria, 2025.

- O professor, a seguir, distribui [handouts](#) da atividade 5 entre os mesmos grupos e reproduz o vídeo com o último desafio da aula, que consiste na escuta, reconhecimento e distinção dos pares mínimos /ɪ/ e /i:/.

Activity 5: Watch video 6, and, in groups of 5, organize the table separating the words with /ɪ/ sound and /i:/ sound.

Group organization

During the activity:

- *Discuss the answer with your groupmates before writing it.*
- *Choose a discussion coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a corrector to correct the activity.*
- *The answers of Activity 5 must be in English. (15min.)*

- O professor então reproduz o [vídeo completo](#) que contém o gabarito e pede para que os estudantes realizem uma autocorreção, marcando certo ou errado (X ou ✓). Após, recolhe os *handouts*, parabeniza-os pela participação na atividade e pelas respostas dadas (*You've done a great job, guys*).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA: DESCONSTRUÇÃO DE MITOS

Tema 3: Desconstrução dos mitos do falante nativo e da pronúncia perfeita (1 aula de 50min.)

Conteúdo linguístico: Revisão do conceito de pares mínimos e discussão sobre os mitos do falante nativo e da pronúncia perfeita.

Objetivo de ensino: desconstruir a ideia do falante nativo como exemplo de pronúncia a ser emulada e apropriar-se da Língua Inglesa.

Objetivo de aprendizagem: os/as estudantes deverão assistir a vídeos para revisar diferentes pares mínimos e entender a importância de estudar fonética ao aprender uma nova língua, além de questionar mitos que permeiam a aprendizagem do inglês, como o da pronúncia perfeita e o do falante nativo.

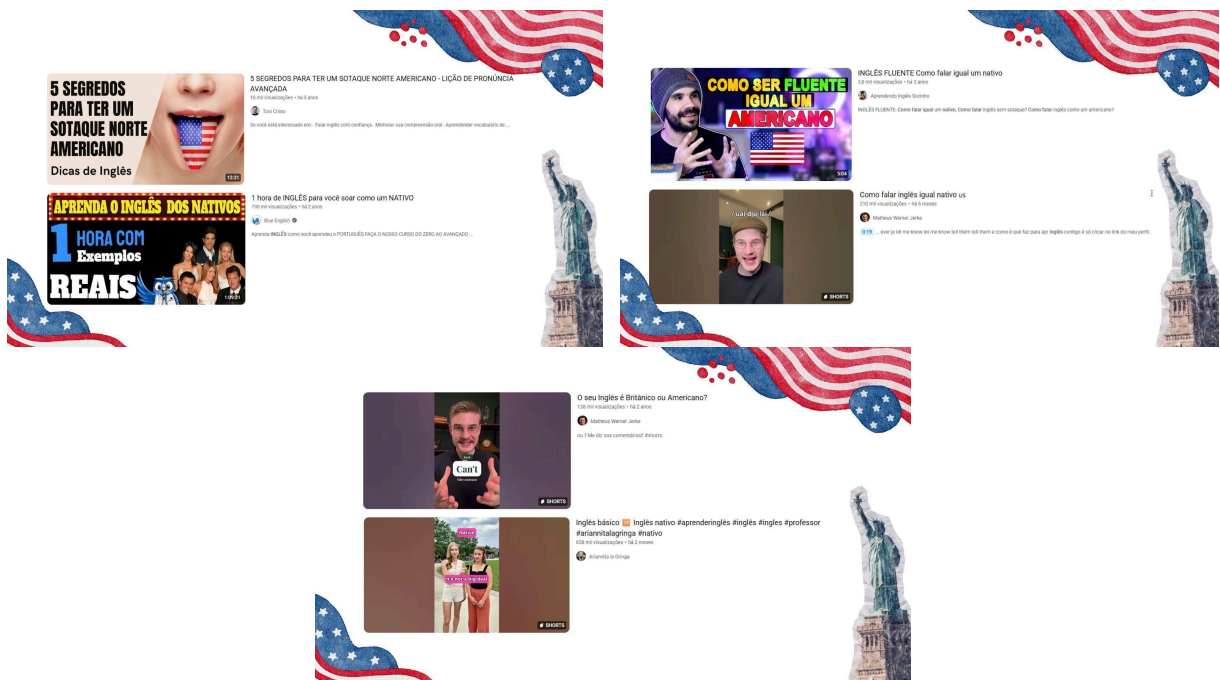
Procedimentos metodológicos:

- O docente cumprimenta os/as estudantes (*Good morning, guys; How are you?, etc.*) e realiza a chamada em Língua Inglesa. (*Pay attention, students, now, I'll take attendance.*)
- O docente organiza as ferramentas de projeção de imagens e sons.
- Após isso, projeta os *slides*, Figura 13, e reproduz um [vídeo curto com rude minimal pairs](#) e, para revisar, faz algumas perguntas, como: “O que são *minimal pairs*?”, “Por que é importante aprender a pronúncia das palavras em inglês?” (Espera-se que os/as estudantes respondam: “para não falar palavras indesejadas, ser compreendido, etc.”), e finalmente levanta o questionamento: “Para ser

compreendido precisamos falar exatamente como um nativo?” e deixa os/as estudantes se perguntarem.

- O docente, então, apresenta *slides* com capturas de tela de vídeos do *youtube* que 1. tratam os nativos como modelo a ser seguido e exemplo de pronúncia perfeita; 2. limitam as variações da Língua Inglesa à americana e britânica, e 3. tratam o inglês nativo como o oposto de inglês básico.
- Para que os/as estudantes problematizem os títulos dos vídeos, levanta questões iniciais, como: “o que é um nativo?”, “você é um nativo?”, “a única forma de aprender a falar inglês é imitando estadunidenses?” (Espera-se que eles neguem e façam comentários), em seguida, continua: “No título do quinto vídeo, a pessoa pergunta se o seu inglês é britânico ou americano: essas são as únicas variações do inglês?”, “Quais outros países também falam inglês?”, “O Brasil fala inglês?” (Espera-se que eles neguem, mas o professor explica que o inglês não é uma língua oficial do Brasil, mas devido à globalização, o inglês é considerado uma língua franca, ou seja, uma língua em comum usada por pessoas de diferentes nacionalidades para que possam comunicar-se.)

Figura 13: Material sobre mitos do falante nativo



Fonte: Elaboração própria, 2025.

- Em seguida, o docente distribui os *handouts* e projeta os *slides* com a **Atividade 6 - Part A**, em que eles devem assistir um vídeo do *TikTok* cujo conteúdo é o recorte de uma entrevista da modelo brasileira Gisele Bündchen ao programa americano *Late Night with Conan O'Brien*, para responder a algumas questões. O professor lê o enunciado da Atividade 6, verifica a compreensão dos/as estudantes e estabelece o tempo da atividade.

Activity 6 - Part A: Watch video 7, and, in groups of 5, answer the questions below. You can answer in English or Portuguese:

- a. Who is the woman in the video?
- b. What's her occupation?
- c. What's her nationality?
- d. She is telling a story. Is it funny? How do you know?
- e. What is the story about?

Group organization

During the activity:

- Write down the group's ideas to present them to the class.
- Choose a discussion coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a group representative to present the activity.
- The answers of Activity 4 can be in English or Portuguese. (15min.)

Enunciado da Atividade 6 - Parte A: Assista ao vídeo 7, em grupos de 5 estudantes, discuta as seguintes questões:

- a. Quem é a mulher do vídeo?
- b. Qual a profissão dela?
- c. Qual a nacionalidade dela?
- d. Ela está contando uma história. É engraçada? Como você sabe?
- e. Sobre o que é a história?

Organização do grupo

Durante a discussão:

- Anote as ideias discutidas para a apresentação ao grande grupo.
- Em seu grupo, escolha um coordenador da discussão, um secretário para o registro das ideias e um apresentador das ideias ao grande grupo.
- As respostas da Atividade 6 podem ser dadas em inglês ou português. Tempo da atividade 10min.

- Terminado o tempo da Atividade 6 - Parte A, o professor chama os representantes dos grupos para proceder com a correção da atividade e discussão das respostas.
- Em seguida, o docente reproduz o vídeo novamente para que os/as estudantes respondam à parte B, agora com perguntas voltadas à pronúncia. O professor lê o enunciado da Atividade 6, verifica a compreensão dos/as estudantes e estabelece o tempo da atividade:

Activity 6 - Part B: Watch video 7 again, and answer the questions below. You can answer in English or Portuguese:

- a. What is her first language?
- b. Does she have a Brazilian accent?
- c. Does her accent interfere in communication? Explain.

Group organization

During the activity:

- Write down the group's ideas to present them to the class.
- Choose a discussion coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a group representative to present the activity.
- The answers of Activity 6 can be in English or Portuguese. (10min.)

Enunciado da Atividade 6 - Part B: Assista ao vídeo 7, em grupos de 5 estudantes, discuta as seguintes questões:

- a. Qual a primeira língua dela?
- b. Ela tem um sotaque brasileiro?
- c. O sotaque atrapalha a comunicação?

Organização do grupo

Durante a discussão:

- Anote as ideias discutidas para a apresentação ao grande grupo.
- Em seu grupo, escolha um coordenador da discussão, um secretário para o registro das ideias e um apresentador das ideias ao grande grupo.
- As respostas da Atividade 6 podem ser dadas em inglês ou português. Tempo da atividade 10min.

- Terminado o tempo da Atividade 6 - Parte B, o professor chama os representantes dos grupos para proceder com a correção da atividade e discussão das respostas.
- Caso não haja tempo para a correção em sala de aula, o professor recolhe as folhas da atividade e avalia se a problematização dos mitos da fluência perfeita e do falante nativo surtiram efeito através das respostas, e devolve as produções dos/as estudantes na próxima aula para uma correção coletiva, concluindo o trabalho sobre o conceito.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
TEMA: GÊNERO TEXTUAL ROTEIRO

Tema 4: Elementos constitutivos do gênero roteiro (1 aula de 50min.)

Conteúdo linguístico: Gênero textual roteiro

Objetivo de ensino: apresentar os elementos constitutivos do gênero roteiro.

Objetivo de aprendizagem: conhecer e compreender os elementos necessários para produzir um vídeo curto para as redes sociais.

Procedimentos metodológicos:

- O docente cumprimenta os/as estudantes (*Good morning, guys; How are you?, etc.*) e realiza a chamada em Língua Inglesa. (*Pay attention, students, now, I'll take attendance.*)
- O docente organiza as ferramentas de projeção de imagens e sons.
- Em seguida, comenta sobre a atividade final da sequência didática que será a produção de um vídeo curto com até 1min30s de duração. E questiona: “Para que esse vídeo seja bem planejado, o que podemos fazer antes de gravar?” (Espera-se que eles falem sobre roteiro, figurino, escolha do local, formato de vídeo, etc.)
- Então o professor dá ênfase ao roteiro e explica que é crucial para a produção de qualquer vídeo.
- Logo reproduz novamente o vídeo 3, após questionar: “Como vocês acham que o roteiro desse vídeo foi feito?”
- Após ouvir e escrever as respostas dos/as estudantes no quadro em formato de lista, o professor começa a parte explicativa sobre o gênero roteiro dos *slides*, e distribui [handouts](#) para a Atividade 7, baseada na compreensão das etapas de produção de um roteiro para vídeos curtos, através da projeção de um [vídeo](#) que explica o passo a passo para criar um bom roteiro para vídeos curtos. O professor lê o enunciado da Atividade 7, verifica a compreensão dos/as estudantes e estabelece o tempo da atividade:

Activity 7: Watch video 8, and, in groups of 5, answer the questions below:

- a. What two types of script are mentioned?
- b. What is a ‘hook’?
- c. What comes after the ‘hook’ (gancho)?
- d. Does the way you present your content matter? Why?
- e. What to do at the end of the video?

Group organization

During the activity:

- Write down the group’s ideas to present them to the class.
- Choose a discussion coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a group representative to present the activity.

- *The answers of Activity 7 can be in English or Portuguese. (10min.)*

Enunciado da Atividade 7: Assista ao vídeo 8, em grupos de 5 estudantes, discuta as seguintes questões:

- Quais dois tipos de roteiro são mencionados?
- O que é um 'gancho'?
- O que vem depois do 'gancho'?
- A forma como você apresenta seu conteúdo importa? Por quê?
- O que fazer no final do vídeo?

Organização do grupo

Durante a discussão:

- Anote as ideias discutidas para a apresentação ao grande grupo.
- Em seu grupo, escolha um coordenador da discussão, um secretário para o registro das ideias e um apresentador das ideias ao grande grupo.
- As respostas da Atividade 7 podem ser dadas em inglês ou português.
Tempo da atividade 10min.

- Ao fim do vídeo, o professor convida os representantes a compartilharem as respostas, corrige a atividade, parabeniza os/as estudantes pela participação na atividade e pelas respostas dadas (*You've done a great job, guys*), e confere se os tópicos que eles mencionaram estão no quadro foram abordados.
- Logo após, explica o passo-a-passo do roteiro através dos [slides](#), e ao chegar nos temas, pede para que um representante de cada equipe escolha um número e, na ordem de aparição dos números no *slide*, realiza o sorteio dos 10 temas. Os discentes são guiados apenas tematicamente, entretanto têm liberdade de explorar os mais diversos recursos multimodais presentes nas inúmeras *trends* das redes sociais.
- Em seguida, explica a atividade de produção do roteiro. O professor lê o enunciado da Atividade 8, verifica a compreensão dos/as estudantes e estabelece o tempo da atividade:

Enunciado da Atividade 8:

1º passo

- Em grupos de 5, com base no [modelo](#) que será entregue, crie o roteiro do seu vídeo.

O vídeo deverá:

- ter até 1min30s e deverá conter falas em inglês e legendas em português
- seguir o tema sorteado
- ter uma parte informativa sobre o tema

- Utilize o verbo “*There be*”, substantivos no singular e plural, além de números ordinais e/ou cardinais dentro do seu roteiro de forma natural para falar sobre o tema sorteado na cidade de Caruaru.
- Detalhe no roteiro a utilização de elementos multimodais, como imagens, sons, legendas, posicionamento da câmera, etc.
- Entregue o roteiro na semana seguinte.

- Ao fim da aula, o professor entrega o modelo dos roteiros aos representantes das equipes e avisa que eles devem apresentar suas ideias ao professor, junto ao seu grupo, na semana seguinte.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
TEMA: PRODUÇÃO DE VÍDEO

Tema 5: Reuniões de orientação pré-gravação (2 aulas de 50min.)

Conteúdo linguístico: Oralidade e pronúncia

Objetivo de ensino: orientar os/as estudantes a partir da correção do roteiro, guiando a pronúncia através do ritmo, e ofertando dicas de captação, edição, etc.

Objetivo de aprendizagem: os/as estudantes deverão ajustar o roteiro a partir das orientações de correção.

Procedimentos metodológicos:

- O docente cumprimenta os/as estudantes (*Good morning, guys; How are you?*, etc.) e realiza a chamada em Língua Inglesa. (*Pay attention, students, now, I'll take attendance.*)

- Grupo por grupo, os/as estudantes são convidados a reunir-se com o docente em uma sala reservada para discutir o andamento do roteiro e os demais detalhes para gravação do vídeo. Cada grupo terá cerca de 10 minutos para apresentar suas ideias e ler o texto (roteiro do vídeo) para o professor auxiliar na pronúncia (entonação de frases, sílaba tônica de palavras e de palavras nas frases), se necessário, para melhor compreensão auditiva.

Depois o professor estabelece um tempo para que o grupo treine seu roteiro e apresente novamente, visando identificar possíveis problemas de pronúncia que venham a interferir na comunicação.

Feito isso, os/as estudantes são liberados para fazerem a gravação do vídeo e enviá-la para o professor para avaliação.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA TEMA: SOCIALIZAÇÃO DO VÍDEO

Tema 6: Socialização do vídeo

Procedimentos metodológicos:

- O docente cumprimenta os/as estudantes (*Good morning, guys; How are you?, etc.*) e realiza a chamada em Língua Inglesa. (*Pay attention, students, now, I'll take attendance.*)
- O docente organiza as ferramentas de projeção de imagens e sons.
- Então, convida os integrantes do grupo a falar um pouco sobre o processo de produção do vídeo antes da reprodução. Ao finalizar, o professor parabeniza os/as estudantes e segue com as demais apresentações até a exposição do vídeo do último grupo ter sido feita.
- Ao fim, o docente deverá avaliá-los novamente em grupos, assim como foi nos momentos da orientação e pedir para que eles respondam algumas perguntas sobre o vídeo dos colegas. Os critérios de avaliação foram baseados na participação, desenvoltura e domínio da resposta.

Gabarito das atividades:

Atividade 1

- a. o vídeo 1 aborda a pobreza nos EUA e os impactos das ações individuais; o vídeo 2 aborda a diferença de pronúncia do mesmo nome em línguas diferentes.
- b. expressões faciais, corporais, legendas, etc.
- c. sim, é possível aprender inglês pelo *tiktok*, porque os vídeos geralmente apresentam o cotidiano, aproximando da língua.

Atividade 2 - Parte A

Nível de importância	Muito importante	Importante	Sem importância
Linguagem visual	X		
Linguagem sonora			
Linguagem verbal			

Atividade 2 - Parte B

Nível de importância	Muito importante	Importante	Sem importância
Linguagem visual	X		
Linguagem sonora	X	X	
Linguagem verbal	X	X	

Atividade 3

- a estereotipação das línguas faladas em países asiáticos, no vídeo, mandarim.
- linguagem mista.
- discurso, expressões corporais, tom de voz, etc. sim, a ideia de inconformidade com a estereotipação.
- o público geral, entretanto com mais eficiência pessoas estadunidenses e chinesas, pelo contraste cultural.
- sim, diante da estereotipação da cultura brasileira: futebol, samba, etc.
- a estereotipação das culturas, a ideia errônea de que se fala espanhol no Brasil, etc.

Atividade 4

- Linguagem mista
- Linguagem verbal e não verbal
Linguagem verbal: fala, legendas, marca d'água do *Tiktok*, etc.
Linguagem não verbal: expressões corporais, expressões faciais, etc.
- As expressões faciais das pessoas no vídeo.
- A pronúncia incorreta de uma palavra que muda o sentido da frase.
- Sheet.
- Sheet* tem som de i longo, enquanto *shit* tem som de i curto.

Atividade 5

	/ɪ/ (i curto)	/i:/ (i longo)
1.	<i>chip</i>	
2.		<i>he's</i>

3.		<i>seat</i>
4.		<i>deed</i>
5.	<i>hit</i>	
6.	<i>mitt</i>	
7.		<i>gene</i>
8.	<i>ill</i>	
9.		<i>peek</i>
10.		<i>bead</i>
11.	<i>fizz</i>	
12.	<i>hip</i>	
13.		<i>breeches</i>
14.		<i>sleek</i>
15.	<i>tick</i>	

Atividade 6 - Parte A

- Giselle Bündchen
- Modelo
- Brasileira
- Sim, pelas expressões faciais, corporais e pelas risadas da entrevistada, entrevistador e plateia.
- Quando ela foi a uma seleção e o avaliador não conseguia entender o nome dela porque ela falava Gisele com som de /i:/ no fim, e nos Estados Unidos, o som da vogal e em “Gisele” é silenciado.

Atividade 6 - Parte B

- Português brasileiro.
- Sim.
- Não, apesar do sotaque a comunicação é clara.

Atividade 7

- Roteiro palavra por palavra e roteiro por tópicos
- É o início do vídeo, que deve ser chamativo para prender a atenção do público.
- Uma breve apresentação pessoal e do objetivo.
- Sim, as informações precisam ser concisas, interessantes e apresentadas de maneira que te conecte ao público.
- Atrair o público a consumir mais conteúdos, seguir, compartilhar, etc. (*Attraction*)

Atividade 8 - Produção do vídeo

Referência

SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 377-408. E-book. Disponível em:

<https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>.

Acesso em: 22 ago. 2025.

Apêndices

[Slides - Tema 1](#)

[Slides - Tema 2](#)

[Slides - Tema 3](#)

[Slides - Tema 4](#)

[Handout 1 - Activity 1, 2 and 3](#)

[Handout 2 - Activity 4](#)

[Handout 3 - Activity 5](#)

[Handout 4 - Activity 6](#)

[Handout 5 - Activity 7](#)

[Script Model - Activity 8](#)

[Anexos](#)

3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?

Neste capítulo, apresento, primeiramente em (3.1), o relato da implementação do plano de aula; em (3.2), a análise dos resultados encontrados na pesquisa pela implementação de todos os instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, retomando os conteúdos teóricos das leituras realizadas ao longo do curso; por fim, em (3.3), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

Nesta seção, relato a implementação do plano de aula, com base nos objetivos de aprendizagem e no referencial teórico que deu suporte ao planejamento das aulas.

Como mencionado anteriormente, os objetivos de aprendizagem da sequência didática incluíram: perceber os sons da Língua Inglesa de forma concreta por meio do estudo do alfabeto fonético e conscientizar os/as discentes acerca dos sons e como a troca de fonemas pode transformar uma palavra em outra, às vezes indesejada (pares mínimos), ou seja, a compreensão oral foi considerada, visto que é uma habilidade indissociável da produção oral; desmitificar concepções cristalizadas sobre o falante nativo de Língua Inglesa, nomeadamente o mito do falante nativo e da fluência perfeita para que a confiança dos/as discentes não tivesse como base o espelhamento dos nativos, mas a comunicação bem-sucedida entre locutor e interlocutor; identificar os elementos da multimodalidade do gênero vídeo curto (legendas, cores, movimento, efeitos sonoros, etc.) por meio da análise de vídeos reais, esses responsáveis por introduzir os tópicos de discussão supracitados; e nas etapas finais, produzir roteiros de vídeos curtos para, então, elaborar vídeos curtos em inglês valorizando a cultura caruaruense, após orientação pré-gravação relativa à pronúncia, entonação, *fillers* e ritmo; e, finalmente, socializar os vídeos curtos produzidos pelos/as estudantes no ambiente escolar e nas redes sociais.

Para analisar em que medida cada um dos objetivos foi alcançado, apresento a descrição das aulas por grupos temáticos, como segue abaixo:

3.1.1 Apresentação do Plano de Aula da Sequência Didática (Aula 1)

A apresentação do plano aconteceu na primeira aula, juntamente com o tema 1. O propósito do plano de aula foi explanado, assim como um breve panorama das atividades que os/as discentes estavam prestes a desenvolver ao longo das 8 aulas previstas.

Tema 1 - Multimodalidade (Aulas 1 e 2)

O início da discussão sobre prós e contras das redes sociais foi bastante produtivo porque os/as alunos/as expuseram suas opiniões acerca do tópico, alguns afirmando que o uso excessivo das redes sociais poderia causar problemas como a falta de concentração, ansiedade e sedentarismo, outros ressaltando os benefícios das redes que envolvem entretenimento (como séries e filmes que são disponibilizados recortados em diversas partes; vídeos de humor), aprendizados de novas habilidades ou truques (como receitas, aprender uma coreografia, tocar um instrumento ou aprender um idioma) e avaliações de produtos (cosméticos, alimentícios, de limpeza, etc.). A maioria deles/as mencionou importantes causas e consequências do bom e do mau uso dos aplicativos de vídeos curtos. Entretanto, por ser uma turma de 48 estudantes muito participativa, praticamente a primeira parte da aula inteira foi utilizada, reduzindo o tempo da atividade seguinte que demandava mais tempo do que o que restava.

Na semana seguinte, o *slide* foi utilizado apresentando a *Activity 1* e os primeiros vídeos da sequência. O *handout 1* também foi utilizado, e a maioria das respostas foi satisfatória porque aproximaram-se do gabarito e quando não se aproximaram, discutimos em sala, por meio de perguntas-guias, que faziam os/as alunos/as refletirem acerca das respostas dadas. Algumas interpretações foram genéricas, como mostra a Figura 14:

Figura 14: respostas insatisfatórias da Activity 1

Activity 1: Watch video 1 and video 2, and, in groups of 5, answer the questions below:

a. What's the topic/theme of each video?

Video 1: Fizem um teste social com a mulher de humilde

Video 2: João Felix tava na coletiva de imprensa

Activity 1: Watch video 1 and video 2, and, in groups of 5, answer the questions below:

a. What's the topic/theme of each video?

Video 1: teste social

Video 2: A pronúncia do presunção do nome "Felix"

b. What elements/characteristics of the video helped you understand its main

Fonte: Elaboração própria, 2025

Na primeira, o/a secretário/a do grupo escreve: “João Felix tava na coletiva de *empresa*”, enquanto a segunda inclui um singelo “teste social”. É importante ressaltar que, por não conhecer integralmente o léxico utilizado nos vídeos, os/as estudantes tiveram como base interpretativa majoritariamente a linguagem não-verbal, ou seja, de acordo com Nunan (2002), utilizaram o processo descendente (*top-down*) como mecanismo de compreensão oral.

No entanto, outras respostas contemplam detalhada e integralmente o conteúdo dos vídeos, como na figura 15:

Figura 15: resposta satisfatória da Activity 1

a. What's the topic/theme of each video?

Video 1: Teste de honestidade, pobreza nos EUA.

Video 2: Trecho de uma entrevista onde comentam sobre a pronúncia do entrevistado.

b. What elements/characteristics of the video helped you understand its main

Fonte: Elaboração própria, 2025

A resposta do primeiro grupo para a compreensão do vídeo 1 foi: “Teste de honestidade, pobreza nos EUA.” É possível observar que, para além de confirmar a compreensão linguística do vídeo, demonstra também que os/as estudantes conseguiram observar o teor social e ler o texto criticamente, tornando a resposta satisfatória.

Assim como a resposta para o vídeo 2 “Trecho de uma entrevista onde comentam sobre a pronúncia do nome (do) entrevistado.”, da mesma forma, foi considerada satisfatória por abranger a pronúncia, apesar de nenhum grupo ter ressaltado que o motivo do contraste é devido à diferença entre as línguas portuguesa e inglesa.

Na aula seguinte, os grupos responderam o *handout 2* que continha a *Activity 2 - part A* e *part B* sobre a importância das linguagens (auditiva, visual e verbal - escrita ou falada) a partir de um vídeo, inicialmente reproduzido sem som, e logo após, com som, para que os/as alunos/as percebessem a diferença de compreensão obtida com as diferentes modalidades de linguagem.

Diante de toda a dinâmica com muitos/as estudantes em sala de aula, o som não foi removido inicialmente, portanto a ordem foi trocada e o vídeo foi reproduzido com áudio e depois sem. Um aluno, especificamente, afirmou que o vídeo sem áudio mudava totalmente de atmosfera, fazendo parecer que a mulher do vídeo havia morrido, diferente da primeira interpretação em que os grupos afirmam a utilização de recursos como cores frias, sons tipicamente urbanos e efeitos sonoros de teclado, de modo crítico às relações modernas. Os/as alunos/as ainda ressaltaram os elementos percebidos ao longo do vídeo no quadro dividido por modalidades, para que o conceito de multimodalidade começasse a ser delineado, como na figura 16:

Figura 16: modelo respondido do quadro presente na *Activity 1*

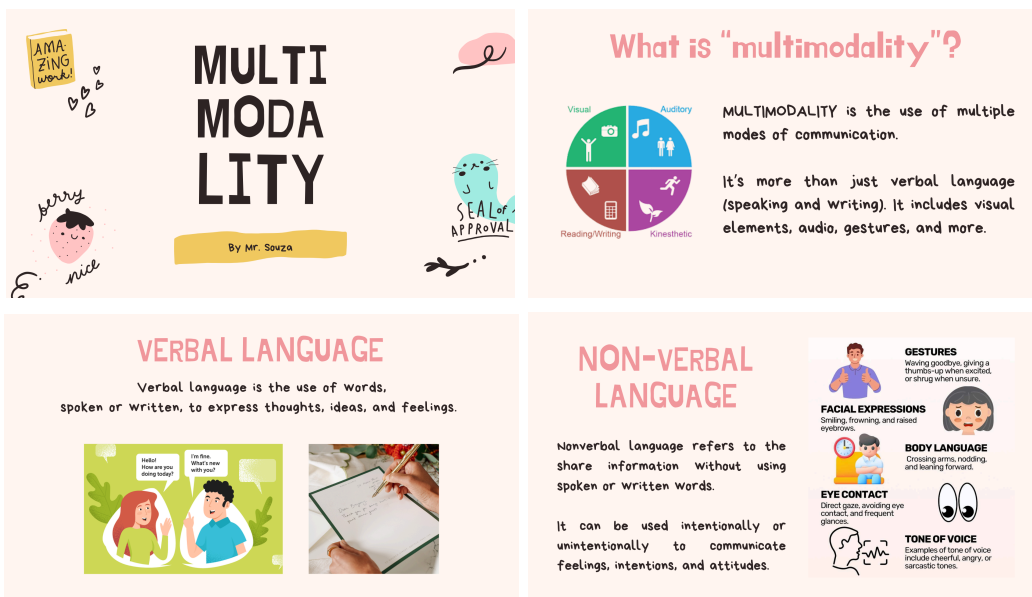
Language mode	Characteristics
Visual language	AS CORES, AS ROUPAS, PAISAGEM
Auditory language	A MUSICA, SONS DE FUNDO, EFEITOS ESPECIAIS
Verbal language	A MONTAGEM NO FINAL, E A FALA DO HOMEM

Fonte: Elaboração própria, 2025

As respostas acima fazem parte das respostas satisfatórias, visto que levam em consideração vários elementos e separam, de forma apropriada, as características presentes no vídeo dentro das modalidades de linguagem.

Finalmente, o conceito de multimodalidade foi apresentado por meio dos *slides* (Figura 17), através da retomada dos conceitos de linguagem verbal e não-verbal, que os/as estudantes já dominavam naquele momento da aula.

Figura 17: *slides* apresentados sobre o conceito de multimodalidade



Fonte: Elaboração própria, 2025

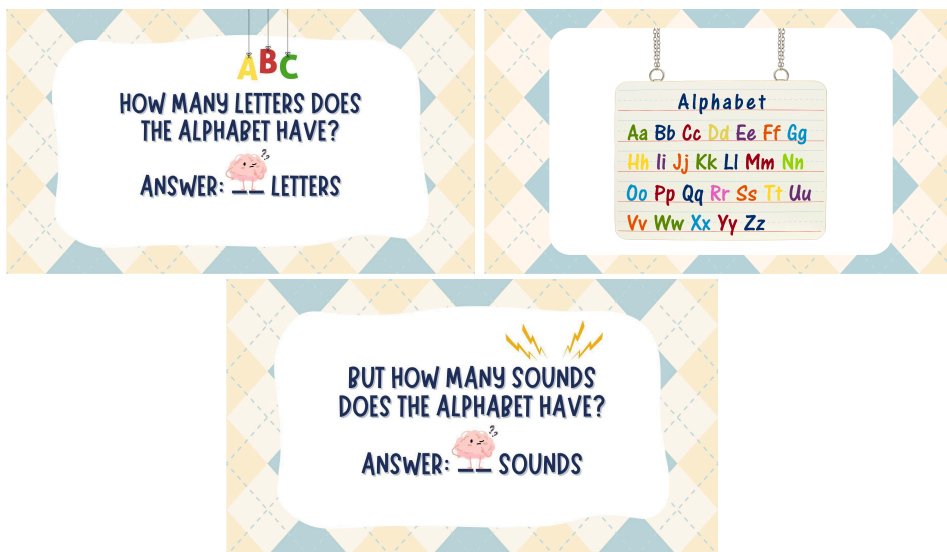
A *Activity 3* e o *homework* foram abordados conforme o planejamento, visto que o tema 1 havia ultrapassado a quantidade de aulas previstas, sendo finalizado na quarta aula com a turma, ou seja, o dobro do previsto. Além de que, os conceitos já haviam sido apresentados, seriam retomados em aulas futuras e foram quase que integralmente compreendidos através das duas primeiras atividades.

Tema 2 - Fonética, identificação e uso de pares mínimos (Aulas 3 e 4)

O tema 2 começou a ser introduzido a partir das perguntas presentes no *slide*. De forma coletiva, os/as estudantes conseguiram fazer uso da tradução das frases para entender o teor das questões. Para ilustrar a diferença entre a quantidade de letras e fonemas, utilizei o exemplo da palavra “taxi”, sequência de ações não prevista no plano de aula inicial.

Também pude observar que a pergunta sobre o número de fonemas da Língua Inglesa engajou os/as estudantes na tentativa de chegar mais perto possível do número correto e surpreendeu-os/as. No *slide* com a imagem das letras do alfabeto, foi oportunizada, de forma breve, a repetição do nome das letras (Figura 18), além da diferenciação entre o nome e o som que essas letras fazem dentro de uma palavra, como por exemplo a letra A, que, no alfabeto se chama “ei”, no entanto pode ter diversas formas de pronúncia, a depender da palavra em que estiver presente.

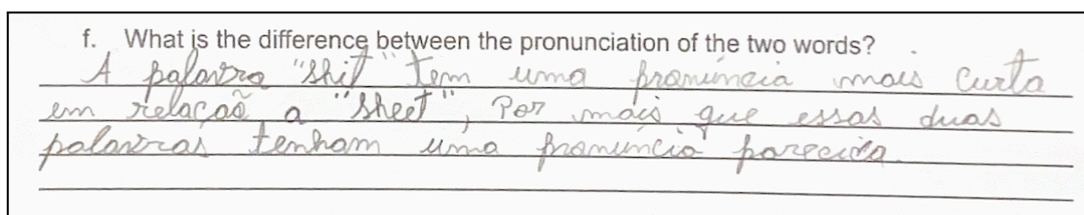
Figura 18: *slides* para diferenciar letra e fonema



Fonte: Elaboração própria, 2025

As respostas para a Activity 4 foram, majoritariamente, satisfatórias. Os/as estudantes tiveram que evocar alguns elementos multimodais mencionados nas aulas anteriores e além disso, também conseguiram notar o par mínimo presente no vídeo, mesmo sem terem sido apresentados ao conceito de par mínimo, como confirma o recorte da figura 19:

Figura 19: resposta da Activity 4



Fonte: Elaboração própria, 2025

A primeira resposta à pergunta sobre a diferença de pronúncia entre *shit* e *sheet* diz: “A palavra “*shit*” tem uma pronúncia mais curta em relação a “*sheet*”, por mais que essas duas palavras tenham uma pronúncia parecida.” Logo, a resposta contempla o gabarito perfeitamente.

Na aula após o intervalo, apresentei os conceitos de fonética e pares mínimos, expus imagens do sistema articulatório e reproduzi registros de ressonâncias magnéticas com pessoas falando para que os/as estudantes percebessem o grande movimento necessário para a produção sonora humana. Além disso, uma imagem do alfabeto fonético da Língua Inglesa (LI) foi exposta e explicada, ressaltando os diferentes símbolos que representavam os sons, para, proxivamente, executar um vídeo com a pronúncia de cada um dos 44 sons, como mostra a Figura 20.

Figura 20: discentes assistindo ao vídeo com os 44 fonemas da LI



Fonte: Elaboração própria, 2025

Por serem muitos sons, decidi focar em alguns pares mínimos de vogais nos *slides* (Figura 21), como /ɪ/-i:/; /ɪ/-e/; e /e/-ei/, trazendo exemplos de palavras e usando a repetição dos sons, ressaltando a posição da língua, intensidade do som e movimento da boca para praticar a articulação.

Figura 21: Slides com exemplos de pares mínimos



Fonte: Elaboração própria, 2025

A *activity 5* foi realizada apenas na aula seguinte e tomou todos os cinquenta minutos, uma vez que os grupos tinham que, além de diferenciar os sons por meio da compreensão oral, reescrever as palavras que aparentavam ter aquele som, já que alguns/as estudantes não conheciam algumas das palavras. Para ajudá-los ao longo do exercício, dei dicas comunicando que na grafia, o /ɪ/ (i curto) era representado pela letra i, enquanto o /i:/ (i longo), geralmente era representado por “ea” ou “ee”. Ademais, repetia as palavras articulando os lábios como um sorriso para pronunciar o /i:/, ao passo que não fazia o movimento ao pronunciar /ɪ/. A Figura 22 traz um exemplo desse momento da aula.

Figura 22: respostas da Activity 4

	/ɪ/ (i curto)	/i:/ (i longo)	
1.	chip		✓
2.		he's	✓
3.		seat	✓
4.		deed	✓
5.	hit		✓
6.	mitt		✓
7.		gene	✓
8.	ill		✓
9.		peer	✓
10.		bead	✓
11.	fizz		✓
12.	hip		✓
13.		breeches	✓
14.		sleek	✓
15.	tick		✓

	/ɪ/ (i curto)	/i:/ (i longo)	
✓ 1.	chip		
✓ 2.		he's	
✓ 3.		deed	
✗ 4.	sit		
✗ 5.	gin		
✗ 6.		heat	
✗ 7.		meet	
✗ 8.		eel	
✓ 9.		peer	
✗ 10.	bid		
✓ 11.	flag		
✗ 12.		heap	
✗ 13.	knives		
✓ 14.		sleek	
✓ 15.	tick		

Fonte: Elaboração própria, 2025

Acima, a imagem à esquerda mostra o único grupo que acertou todas as palavras (15/15), enquanto à direita o grupo que atingiu a menor quantidade de acertos (7/15).

Assim como o tema 1, o tema 2 demorou a ser finalizado devido ao calendário da escola e os imprevistos diários em sala de aula. De duas aulas previstas, também foram necessárias quatro para a conclusão da discussão.

Tema 3 - Desconstrução dos mitos do falante nativo e da pronúncia perfeita (Aula 5)

A discussão do tema 3 foi iniciada por meio dos *slides* que apresentavam *thumbnails* (miniaturas) de vídeos do youtube que reforçavam a necessidade de aprender a falar como um nativo. Alguns/as discentes conseguiram notar o padrão discursivo nas imagens e tecer comentários genéricos acerca do tema através das perguntas que guiaram o processo.

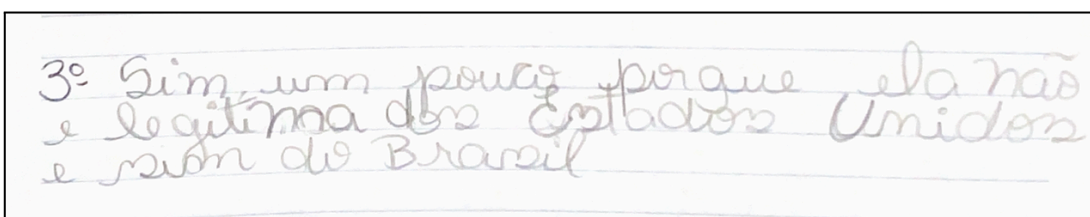
Ao longo da aula, por falta de sincronia entre o planejamento e a comunicação da coordenação da escola com os/as professores/as, alguns/mas estudantes foram sendo liberados para assistir a um jogo de futsal em que o time da escola estava participando, impossibilitando a aula de acontecer dentro do planejado. Houve pausas,

interrupções e desrespeito à minha autoridade docente, o que representou o ápice de um desgaste mental emergente. Dessa forma, a aula após o intervalo não ocorreu.

Todavia, na semana seguinte, demos continuidade à discussão com a *Activity 6*, sobre o vídeo da entrevista da modelo brasileira Gisele Bündchen a um programa da televisão estadunidense. Esse foi base para que os/as alunos/as percebessem que a comunicação entre a modelo e o apresentador foi bem-sucedida, apesar das variações de sotaque.

Entretanto, uma única resposta totalmente insatisfatória chamou atenção. Para a pergunta “Does her accent interfere in communication? Explain.” o/a secretário/a do grupo escreveu o seguinte, conforme a Figura 23:

Figura 23: resposta da *Activity 6*



Fonte: Elaboração própria, 2025

Ao aprender uma língua adicional, nomeadamente a Língua Inglesa, é bastante difundida a ideia de que precisamos soar como um falante nativo e isso reflete na resposta acima. É interessante retomar a ideia de legitimidade e poder, uma vez que o vocábulo utilizado traz isso à tona.

Segundo Machado et al (2024, p. 331), “(...) ao invés de reproduzir relações de poder - que acabam por estabelecer quais variedades de uma língua devem ser privilegiadas -, deveríamos focar na inteligibilidade.” Portanto, apesar de ser uma única resposta desviante das demais, ela nos faz perceber a persistência dos mitos que ultrapassam o campo linguístico e adentram o discurso político de dominação cultural, de modo a reforçar a necessidade de uma postura docente crítica e reflexiva.

Por fim, terminamos a aula gravando um [vídeo](#) em que os/as discentes respondiam à pergunta do *slide* em uníssono, para fixar as ideias discutidas.

Tema 4 - Elementos constitutivos do gênero roteiro (Aula 6)

Após a conclusão do tema 3, houve a semana de realização da prova do SAEB, ou seja, não ocorreu aula com a turma. Porém, na semana seguinte, o tema 4 começou a ser desenhado por intermédio da retomada de um vídeo do tema 1. Os/as discentes foram guiados/as a expor, por meio de comentários, suas opiniões acerca da necessidade de roteirizar previamente à gravação de qualquer produto audiovisual, cada detalhe que será executado, especialmente em vídeos curtos. Esses comentários reafirmaram a importância da roteirização, notadamente na economia de tempo e recursos.

Em sequência, os/as estudantes responderam a *Activity 7*, para qual foi executado um vídeo em que uma *digital influencer* apresentava os tipos de roteiros, seus componentes e o conteúdo, considerando as características das redes sociais, meio de circulação dos nossos produtos finais. Todas as respostas foram satisfatórias, como mostram alguns recortes na Figura 24:

Figura 24: respostas da *Activity 7*

The figure shows two screenshots of handwritten student answers. The first screenshot shows the question 'a. Quais dois tipos de roteiro são mencionados?' with two answers: '1- Palavra por palavra.' and '2- Roteiro em Tópicos.'. The second screenshot shows the question 'b. O que é um 'gancho'?' with the answer: 'Os primeiros momentos do vídeo que vão prender a atenção da pessoa, gerando curiosidade ou identificação.'

Fonte: Elaboração própria, 2025

Todas as respostas acima, em algum nível, contemplam o que foi esperado dos/as discentes. Desde os dois tipos de roteiro mencionados “Palavra por palavra” e “Roteiro por tópicos”, até a definição de gancho: “Os primeiros momentos do vídeo que vão prender a atenção da pessoa, gerando curiosidade ou identificação.”

Após esse momento, foi feita a organização dos 10 grupos e o sorteio dos temas para designar quais tópicos eles/as deveriam explorar para apresentar a cidade de Caruaru, valorizando-a como pólo hospitalar, acadêmico, cultural e turístico do Agreste de Pernambuco.

Finalmente, foi proposta a *Activity 8*, ou seja, a atividade de gravação de um vídeo curto pelos/as próprios/as discentes, além de apresentadas sugestões de formatos de vídeos e reforçadas as etapas de criação de um *script*. Em seguida, foram entregues aos grupos o modelo de roteiro (Figura 25) a ser preenchido e entregue na data combinada.

Figura 25: modelo de roteiro

Caruaru in Short Videos 1º ANO "D"		
Students:		
1. _____		
2. _____		
3. _____		
4. _____		
5. _____		
SHORT VIDEO SCRIPT		
THEME: _____		
VIDEO IDEAS:		
• _____		
• _____		
• _____		
• _____		
VIDEO	AUDIO	SPEECH (DISCURSO)
AQUI VOCÊ DEVE ESCREVER O LOCAL E A FORMA QUE SERÁ FEITA A FILMAGEM. (FILMAGEM DE CIMA, DE LADO, ZOOM, PAISAGEM, OBJETOS EM FOCO, PESSOAS ANDANDO, ETC.)	AQUI VOCÊ DEVE ESCREVER SOBRE OS EFEITOS DE MÚSICA. (QUAL MÚSICA, QUANDO O VOLUME BAIXA, QUANDO AUMENTA, ETC.)	AQUI VOCÊ DEVE ESCREVER A FALA EXATA DAS PESSOAS QUE APARECEM NO VÍDEO.

Fonte: Elaboração própria, 2025

Tema 5 - Reunião de orientação pré-gravação

Segundo Marques (2011, citado por Dib et al, 2024), são três os processos de aprendizagem: conscientização, apropriação e autonomia. Tendo em vista que a autonomia é uma etapa avançada do processo de produção oral, os objetivos desta sequência abrangem, inicialmente, a conscientização e, diante dessa última atividade, a apropriação dos conhecimentos da fala, para que os/as discentes desenvolvam a capacidade de percepção das marcas linguísticas e tornem-as parte do seu inventário comunicativo.

Para isso, a reunião antes da gravação foi essencial. Ela oportunizou orientação quanto ao processo de organização do grupo e dicas, tanto de conteúdo quanto de gravação e edição. Todavia, como os/as estudantes não haviam finalizado o roteiro em Língua Inglesa, visto que estavam no processo de traduzir o conteúdo, o destaque às questões da fala, como a entonação, o ritmo e a tonicidade, não foram abordados.

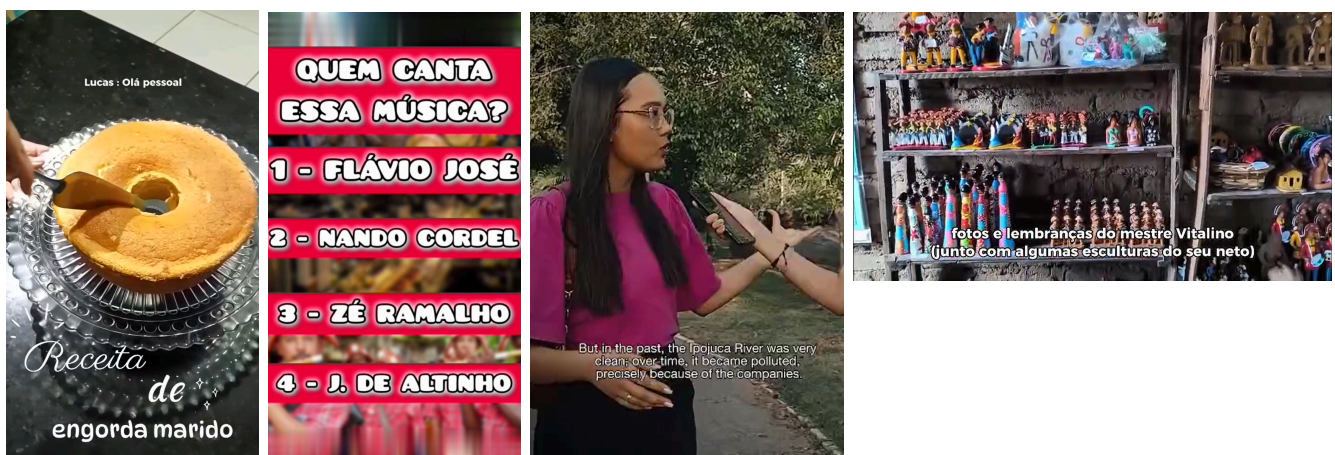
Socialização dos vídeos produzidos

Mais uma vez, por motivos de assincronia entre o planejamento e o calendário da escola, não foi possível socializar os vídeos com os/as alunos/as porque não tivemos a última aula prevista. No entanto, dos 9 grupos iniciais, 4 grupos enviaram o produto final antes do término do ano letivo. Tendo em vista que estávamos nas últimas semanas letivas, quando os/as estudantes estão saturados do ambiente escolar e das demandas escolares, muitas vezes não realizando as atividades solicitadas, o resultado foi satisfatório. Indubitavelmente, se não houvessem tantos contratempos, teríamos tido mais tempo para alinhar a entonação, o ritmo e a tonicidade dos/das falantes.

Os grupos que enviaram o vídeo final contemplam a culinária, a música, o meio ambiente e a arte de Caruaru. Todos os temas foram sorteados e os/as estudantes tiveram cerca de três semanas para gravar o vídeo, uma vez que ao fim da segunda semana a aula prevista na turma não ocorreu e o prazo foi estendido.

Na Figura 26, constam algumas capturas de tela ilustrativas de [cada vídeo](#) (os vídeos foram enumerados de 1 a 4 da esquerda para a direita e de cima para baixo, respectivamente tratando os temas na ordem supracitada):

Figura 26: capturas de tela dos vídeos



Fonte: Elaboração própria, 2025

O vídeo 1 é o resultado mais satisfatório entre os 4, visto que contempla várias das noções construídas na aula sobre *script* (gancho, apresentação, desenvolvimento e conclusão retomando o gancho) e todos/as os/as estudantes envolvidos/as produzem oralmente no momento da explicação, sendo grande parte compreensível.

O vídeo 2 foi realizado por um único aluno, visto que os demais integrantes escolheram não executar o trabalho, como comunicado por ele. Apesar de o estudante não aparecer e não apresentar os elementos de roteiro contidos no vídeo 1, a fala dele é compreensível e o formato escolhido é bastante interativo.

O vídeo 3, apesar de apresentar todas as entrevistas em português, tendo em vista que os/as entrevistados/as não falam LI, também é bastante satisfatório porque todas as alunas, na introdução ou na conclusão, produzem oralmente na língua adicional e de forma bem articulada. O que deixa a desejar são outros fatores como a edição e o formato do vídeo que não segue o tamanho padrão (9:16).

Da mesma maneira, o vídeo 4 também não segue o padrão vertical de vídeo curto. O grupo gravou as imagens na orientação horizontal e utilizou um vídeo curto que guia os espectadores a girar o celular como tentativa de contornar a situação. Apesar de apresentar um ótimo museu, imagens das obras e incluir uma ótima entrevista com uma artista local, a produção oral não é tão explorada pois apenas um estudante falou em inglês, enquanto os/as demais apenas produziram o vídeo.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, analiso, com base no referencial teórico estudado ao longo do curso, os resultados encontrados pela aplicação dos instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, conforme os objetivos específicos da pesquisa.

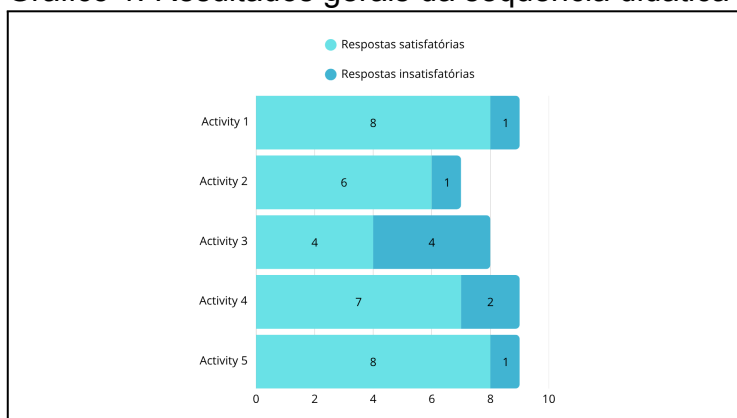
O objetivo da pesquisa, dentro do recorte feito, foi analisar como a produção de vídeos curtos, amparada tematicamente na cultura caruaruense e nos conceitos de multimodalidade e aspectos fonéticos da língua inglesa, impacta o desenvolvimento da produção oral de estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Para isso, uma sequência didática foi elaborada e implementada para avaliar os avanços na produção oral desses/as alunos/as.

As atividades pedagógicas aplicadas com os/as discentes basearam-se no consumo de insumos linguísticos em contextos naturais de comunicação, nomeadamente o gênero multimodal vídeo curto, por fazer parte da realidade digital dos/as estudantes. Por meio das práticas de compreensão oral, buscou-se introduzir noções básicas de fonética, como o aparelho fonador, o *International Phonetic Alphabet* (IPA), além de também questionar mitos que tornam alunos de Língua Inglesa inseguros, como o mito do falante nativo e da pronúncia perfeita. Os instrumentos utilizados contemplavam *slides*, vídeos e comandos para resolução de atividades na língua adicional. Enquanto as dinâmicas em sala incluíram perguntas direcionadas aos estudantes em momentos de construção de conhecimento sobre determinados temas, formação de grupos para resolução das atividades de *listening* e socialização das respostas pelos representantes dos grupos.

Os resultados obtidos (Gráfico 1) foram positivos, visto que a maioria dos grupos de alunos conseguiu compreender em nível satisfatório os vídeos reproduzidos ao longo da implementação da sequência didática. A primeira e segunda atividades concentraram-se no conceito de multimodalidade e na importância das linguagens verbal e não-verbal; a terceira introduziu o conceito de fonética a partir da pronúncia incorreta de uma palavra que mudou seu significado; a quarta foi desenvolvida a partir da prática de compreensão de pares mínimos, para que os alunos percebessem a diferença na pronúncia das duas palavras; e a quinta atividade buscou problematizar os mitos linguísticos supracitados anteriormente.

O gráfico 1 resume os resultados obtidos das cinco atividades, e a classificação em “respostas satisfatórias” e “insatisfatórias” baseia-se na avaliação docente feita diante da socialização das respostas dos representantes dos grupos e das respostas escritas nos *handouts* recolhidos.

Gráfico 1: Resultados gerais da sequência didática



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Na *Activity 1*, apenas 1 grupo apresentou respostas insatisfatórias; na segunda atividade, menos grupos foram formados pela quantidade de alunos em sala e 6 grupos alcançaram os objetivos esperados; na *Activity 3*, de *listening comprehension*, os alunos deveriam reconhecer a pronúncia correta dentro de pares mínimos, e pela quantidade de acertos (4), o resultado se dividiu; na quarta atividade a maioria dos grupos (7) obteve respostas consoantes ao gabarito; e na última atividade, mais uma vez, apenas uma (1) pessoa divergiu do esperado.

Consoante Nunan (2002, citado por Silva *et al.* 2024, p. 261), duas visões vêm dominando o estudo da habilidade de compreensão auditiva, as do processo ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*). A primeira parte dos princípios fonéticos de decodificação dos sons até o entendimento de textos completos, enquanto a segunda propõe um processo de construção e reconstrução em que os/as leitores/as recorrem ao seu conhecimento de mundo para interpretar e dar sentido aos textos consumidos.

As atividades de compreensão oral trazidas nesta sequência didática buscaram unir os dois processos, visto que, ainda segundo o autor, ambos os processos são igualmente fundamentais no ensino da habilidade. Diante dos resultados satisfatórios no gráfico acima, além da observação docente, feita por meio de registros de áudio, vídeo e notas de campo, a sobreposição dos processos foi essencial para alcançar os/as discentes no momento das atividades.

Além disso, é importante ressaltar que o estudo da compreensão oral é essencial para o desenvolvimento da produção oral, objeto de estudo desta pesquisa. Por essa razão, a sequência didática associa as duas habilidades, de modo a conscientizar os/as discentes foneticamente para, em seguida, introduzir aspectos do discurso, como o ritmo, entonação, registros e *fillers*, indispensáveis para o desenvolvimento da fala.

Considerando os procedimentos realizados na sequência e os resultados obtidos de forma geral, é possível afirmar que, até então, os objetivos de

aprendizagem foram atingidos em diferentes níveis, indicando que atividades pedagógicas voltadas aos interesses dos alunos ou associadas à sua realidade tendem a engajá-los muito mais no processo de aprendizagem do que o ensino sobre a língua. Como consequência, os alunos tendem a produzir e usar mais a língua no contexto da sala de aula. Cabe ainda ressaltar que as temáticas abordadas, principalmente sobre fonética e o mito do falante nativo ressoaram com intensidade entre os/as estudantes uma vez que suas respostas às atividades inclinaram-se às discussões realizadas em sala de aula.

3.3 REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, apresento uma reflexão sobre os resultados encontrados na pesquisa, levando em consideração os diversos aspectos que a constituem e respondendo à pergunta “Como ensino e por que ensino da forma que ensino?”, que abre o capítulo.

O problema identificado por meio do formulário feito antes da elaboração do plano de aula foi a disparidade entre as respostas que afirmavam facilidade na compreensão e dificuldade na produção oral, que refletia na ausência da oralidade em sala de aula. Era perceptível que os/as discentes sentiam-se inseguros em errar a pronúncia de algumas palavras, especialmente diante de uma turma com 48 estudantes matriculados.

Foi possível perceber que, após a implementação da sequência didática, os alunos acostumaram-se ao fato de ouvir inglês quase que integralmente. Também tornaram-se mais conscientes acerca do mito do falante nativo e reforçaram com frequência a ideia de falar o inglês brasileiro, e portanto não haver a necessidade de emular nativos, principalmente estadunidenses.

Algumas das limitações encontradas ao decorrer da pesquisa incluem o tempo da pesquisa, muito mais longa que o esperado, sobretudo por razões do cronograma interno da escola e dos vários eventos, provas externas e projetos que acabaram por postergar a culminância da implementação da sequência didática e conseqüentemente a conclusão da pesquisa.

A produção oral foi posta ao fim da sequência, e diante do calendário escolar, não foi possível orientar os grupos da forma planejada. Na semana seguinte à primeira orientação ocorreram as avaliações, portanto não houve tempo suficiente para guiá-los diante de aspectos importantes da fala, como o ritmo, a entonação, o uso de *fillers*, etc. Apesar disso, 4 grupos entregaram o produto final da sequência.

Concomitantemente, também apliquei a sequência em outras duas turmas, no entanto, pelos mesmos motivos acima, sequer foi possível chegar até a etapa de orientação. Diante disso, acredito que, por ser uma sequência de aulas bastante longa, a execução dela poderia ter acontecido no 2º trimestre, em vez do 3º, já que é um período em que a escola costuma promover diversos eventos escolares.

Além disso, também houve dificuldade na condição do contexto da pesquisa, uma vez que esses/as alunos/as nunca haviam tido aula com foco na compreensão e produção oral e, muitas vezes, não conseguiam aplicar as aulas de inglês à própria realidade. Quando expliquei que, na avaliação da unidade, teríamos uma prova com os assuntos que trabalhamos na sequência (fonética, multimodalidade e mito do falante nativo), eles não compreendiam e insistiam em saber os conteúdos gramaticais que cairiam na prova, visto que estavam acostumados/as a essa abordagem até a unidade anterior.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, alguns foram extremamente difíceis de serem aplicados à minha realidade, visto que, diante de tantos alunos, tantas demandas por aula, e minha preocupação em seguir a sequência exatamente como estava escrita, eu não consegui parar para fazer notas de campo, por exemplo. No entanto, fiz anotações após as aulas em forma de tópicos para lembrar algumas sugestões de melhoria, sabendo que era minha primeira vez colocando os planos de aula em prática.

Não obstante, outros instrumentos, como rodas de conversa e produção dos alunos, além das avaliações trimestrais e recuperações que não estavam inclusas na sequência inicial, foram suficientes para que eu pudesse observar o teor de êxito presente na aplicação.

Os resultados encontrados ao longo da pesquisa-ação, especialmente o produto final, relaciona-se diretamente com o perfil virtualmente engajado dos/as

alunos/as, visto que, mesmo sem aulas voltadas à gravação, produção e edição de vídeo, os resultados foram bastante satisfatórios; com o perfil da comunidade, contemplada através da temática dos vídeos, visibilizando o potencial cultural, tecnológico, artístico, culinário e econômico de bairros que muitos/as estudantes moram e/ou frequentam; e com o perfil docente, agora consciente de que os objetivos pretendidos devem transparecer nas atividades propostas, e que ensinar gramática não é minha única função enquanto professor de língua adicional.

4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?

Neste capítulo, faço uma reflexão como pesquisador, levando em consideração a minha identidade, as atividades realizadas, as teorias discutidas, a pesquisa desenvolvida e analisada, buscando responder à pergunta “Como posso ensinar diferente?”, bem como indicar os benefícios, limitações e sugestões para melhorar o meu desenvolvimento como professor-pesquisador.

O processo e os resultados da pesquisa foram relevantes para que os/as discentes utilizassem a língua inglesa e desenvolvessem habilidades em textos reais e autênticos, em vez de tópicos gramaticais desconectados da realidade em que eles/as vivem. Além disso, comecei uma movimentação de divulgação do programa de intercâmbio do Governo do Estado de Pernambuco (Programa Ganhe o Mundo - PGM) e notei grande interesse dos/as estudantes, notoriamente nas turmas em que apliquei a sequência didática, diante das práticas de compreensão e produção oral e das discussões sobre o mito do falante nativo. Os/as estudantes se mostram mais críticos diante do prestígio de algumas variações linguísticas da língua inglesa em relação à variação brasileira, e também aparentam estar menos afetados emocionalmente pelos erros que possam cometer, sobretudo na pronúncia de algumas palavras.

Essa questão afeta a comunidade, uma vez que estudantes pós-intercambistas, para além do ganho cultural, recebem oportunidades profissionais, muitas vezes relacionadas ao programa. Sendo assim, a interconexão entre os impactos da sequência na confiança dos alunos e as consequências disso

na adesão ao PGM valorizam e validam não só o ensino de inglês na escola, como também minha prática docente.

Há relevância também para mim enquanto pesquisador, especialmente porque nunca havia feito uma pesquisa-ação, e observar a consonância teórico-prática desta pesquisa me faz perceber um propósito, que muitas vezes não aparecia na minha postura docente. Também me impulsiona a criar outras sequências, talvez mais curtas diante dos inevitáveis contratempos, com outras temáticas, para que eu consiga transicionar de uma metodologia tradicional e engessada para uma que seja crítica e centrada nos processos e agentes da comunicação.

Em termos de conhecimentos sobre o tema, a proporção desta pesquisa-ação é um marco do meu novo eu-professor. Compreender os processos necessários para o ensino de determinadas habilidades, como a compreensão e produção oral, foram determinantes para que eu possa, daqui em diante, referenciar minha prática teoricamente e não fazer o que aprendi a fazer observando meus/ minhas professores/as.

Por fim, a relevância acadêmica a partir dos resultados desta pesquisa se dá diante da tentativa exitosa de discutir conceitos complexos, adaptados ao contexto discente, dentro de turmas heterogêneas compostas por muitos/as estudantes de uma escola pública e pelo foco na produção oral, geralmente subvalorizada ou completamente ignorada na prática docente em sala de aula. É importante ressaltar que, nas formações docentes em que participo, não é comum encontrar professores com abordagens integralmente comunicativas, tendo em vista os relatos que salientam a dificuldade em trabalhar outros assuntos além dos gramaticais com turmas de quase 50 alunos.

Ademais, uma nova face que se abre para as próximas pesquisas envolve a perspectiva docente de professores de inglês da rede pública do Estado de Pernambuco diante do contraste entre uma abordagem integralmente comunicativa de Língua Inglesa e um currículo conteudista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. C. [mæd/mæt]: análise dinâmico-complexa do desenvolvimento da duração vocálica por aprendizes paraibanos de inglês. João Pessoa: UFPB, 2023. Disponível em: repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/30652/1/AnildaCostaAlves_Tese.pdf Acesso em 09 jan. 2026
- ANZALDÚA, G. **Viver na fronteira significa que você**. Glória Anzaldúa, poesia contemporânea, Thaís Soranzo (Trad.), 2017. Disponível em: <https://escamandro.wordpress.com/tag/gloria-anzaldua/>. Acesso em: 30 nov. 2025.
- BOURDIEU, P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 08 jan. 2026.
- CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1(8), 1989, p. 139-67.
- DIAS, R.; OLIVEIRA, F. M. DE. **Tecnologias digitais, letramentos e design multimodal: uma prática pedagógica teoricamente informada para a expressão oral em inglês no contexto brasileiro**. Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, v. 77, p. 1–38, 5 fev. 2025.
- DIB, A.; SILVA, M.; SALBEGO, N.; AMORIM, Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 299- 373. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas/>. Acesso em: 08 jan. 2026.
- DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press. 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HALL, S. The Question of Cultural Identity. In: HALL, S. et al. **Modernity**: An Introduction to Modern Societies. Cambridge: Blackwell, 1996, p. 595 – 634.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International. 1987.

LIMA, L. A. S. **Consciência fonológica e o processo de ensino-aprendizagem de L2**. IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Editora Realize (publicação digital), 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID8013_15102017223736.pdf/ Acesso em: 08 jan. 2026.

MACHADO, F. R.; SILVA, L. da; LIMA, L. R. de; COLLARES, M. T. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 299- 373. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas/>. Acesso em: 08 jan. 2026.

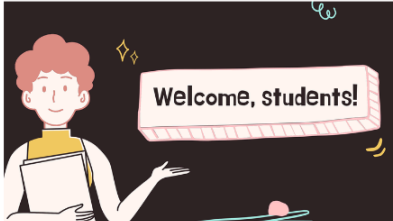
RAJAGOPALAN, K. The identity of “World English”. In: GONÇALVES, G. R. et al. (orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

SILVA, J. L. J. **A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística**. Belo Horizonte: UFMG, 2025. Disponível em: repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/866585e7-2f8c-4179-b494-78d2464c8796/content Acesso em 08 jan. 2026.

SILVA, M.; GREGGIO, S.; SILVA, L. **Ensino de línguas adicionais na educação básica: perspectivas teórico práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Slides sobre multimodalidade



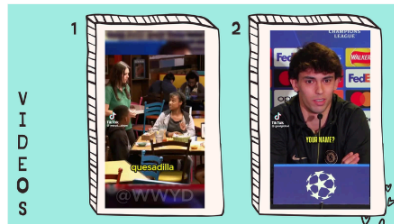
ACTIVITY 1:

Watch video 1 and video 2, and, in groups of 5, answer the questions below:

1. What's the topic/theme of each video?
2. What elements/characteristics of the video helped you understand the story?
3. Do you think it's possible to learn how to understand and speak English through TikTok? Explain your answer.

ACTIVITY 1:

- Write down the group's ideas to present them to the class.
- Choose:
 1. a discussion coordinator for your group
 2. a secretary to write down the ideas
 3. a group representative to present the activity
- The answers of Activity 1 can be in English or Portuguese. (15min.)



ACTIVITY 2:

- Write down the group's ideas to present them to the class.
- Choose:
 1. a discussion coordinator for your group
 2. a secretary to write down the ideas
 3. a group representative to present the activity
- The answers of Activity 1 can be in English or Portuguese. (10min.)



ACTIVITY 2 - PART A

• Watch video 3. In groups of 5, write the topic/theme of the video based on its **VISUAL LANGUAGE**. Then mark the level of importance of the visual language in the box.

Level of importance	Very important	Important	Not important
Visual language			
Auditory language			
Verbal language			

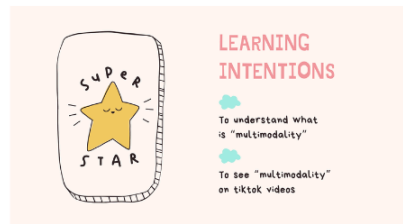
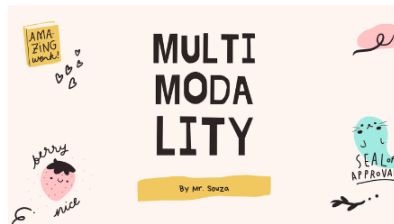
ACTIVITY 2 - PART B

• Rewatch video 3. Mark the level of importance of the **AUDITORY** and **VERBAL** language in the box.

Level of importance	Very important	Important	Not important
Visual language			
Auditory language			
Verbal language			

Language characteristics

Modes of language	Characteristics
Non verbal language - (Visual)	
Non verbal language - (auditory)	
Verbal language	



VERBAL LANGUAGE

Verbal language is the use of words, spoken or written, to express thoughts, ideas, and feelings.

NON-VERBAL LANGUAGE

Nonverbal language refers to the share information without using spoken or written words.

It can be used intentionally or unintentionally to communicate feelings, intentions, and attitudes.

- FACIAL EXPRESSIONS:** Smiling, frowning, and raised eyebrows.
- GESTURES:** Hand movements, pointing, shrugging, or waving.
- BODY LANGUAGE:** Crossing arms, nodding, and leaning forward.
- EYE CONTACT:** Avoiding eye contact, looking away, or looking directly at someone.
- VOICE TONE:** Changes in pitch, volume, or speed of speech.

What is "multimodality"?

MULTIMODALITY is the use of multiple modes of communication.

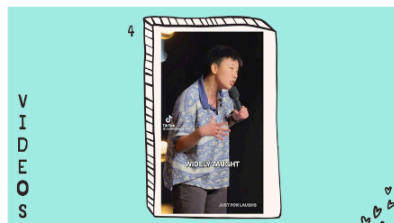
It's more than just verbal language (speaking and writing). It includes visual elements, audio, gestures, and more.

ACTIVITY 3

With the same group from activity 1, follow the steps:

- Watch video 4;
- Answer the questions that guide the video's comprehension:

1. What cultural aspects does the video discuss?
2. What type of language the author uses to communicate their ideas? Verbal, non-verbal or mixed?
3. What multimodal elements are present in the video? Do they help communicate any ideas? What ideas?
4. What is the target audience?
5. Does the video's theme apply to Brazilian reality? How?
6. What aspects are similar and different from Brazilian culture?



Class review

Verbal language:

Non-verbal language:

Multimodality:

Homework

1st step: Search, on social media, a short video in English about social themes, that presents speech and contains multimodal elements. Download your favorite.

2nd step: Send your video to the class leader, to share with your classmates and teacher next class.

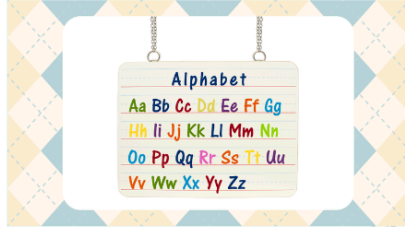
SO GREAT

APÊNDICE B - Slides sobre fonética



ABC
HOW MANY LETTERS DOES THE ALPHABET HAVE?
ANSWER: 26 LETTERS

ABC
HOW MANY LETTERS DOES THE ALPHABET HAVE?
ANSWER: 26 LETTERS



BUT HOW MANY SOUNDS DOES THE ALPHABET HAVE?
ANSWER: 44 SOUNDS

BUT HOW MANY SOUNDS DOES THE ALPHABET HAVE?
ANSWER: 44 SOUNDS

WHAT IS A PHONEME?

MINIMAL WORD SOUND = PHONEME



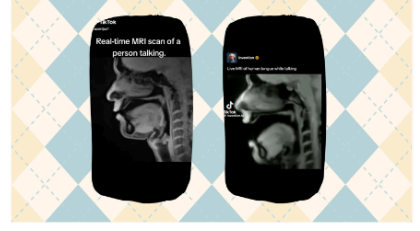
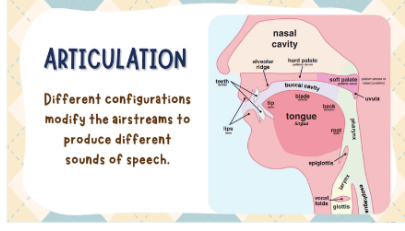
ACTIVITY 4:
GROUP ORGANIZATION
DURING THE ACTIVITY:
• Write down the group's ideas to present them to the class.
• Choose a discussion coordinator for your group, a secretary to write down the ideas, and a group representative to present the activity.
• The answers of Activity 1 can be in English or Portuguese. (15min.)

ACTIVITY 4:
WATCH VIDEO 5, AND, IN GROUPS OF 5, ANSWER THE QUESTIONS BELOW:
A. What types of language are there in the video? Give examples of verbal and non-verbal language.
B. What elements help us understand it is a funny video?
C. What's funny about the video?
D. What word does he mispronounce?
E. What is the difference between the pronunciation of the word he said and the word he wanted to say?



GREAT JOB!

WHAT IS "PHONETICS"?
Phonetics is the study of the sounds made by the human voice in speech



MINIMAL PAIRS
A minimal pair is two words that vary by a single sound, usually sounds that may confuse English students.


INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (IPA)

	SINGLE VOWELS				DOUBLE VOWELS			
VOWELS	ɪ	iː	ʊ	uː	eɪ	ɔɪ	ɪə	aɪ
	e	ɜː	ə	ɜː	eə	aʊ	əʊ	ʊə
CONSONANTS	p	f	θ	t	s	ʃ	tʃ	k
	b	v	ð	d	z	ʒ	dʒ	g
	m	n	ŋ	h	w	l	r	j


APÊNDICE C - Slides sobre o mito do falante nativo

APÊNDICE D - Slides sobre o gênero roteiro

HELLO! :)



SHORT VIDEO SCRIPT



REASONS TO CREATE SHORT VIDEOS

- They're easy to create and share
- They're engaging and accessible
- They're a great way to explore a topic

REASONS TO CREATE SCRIPTS


- They organize ideas
- They save time and money
- They guide the team

ACTIVITY 7

Watch video 8, and, in groups of 5, answer the questions below:

- What two types of script are mentioned?
- What is a 'hook' (gancho)?
- What comes after the 'hook' (gancho)?
- Does the way you present your content matter? Why?
- What to do in the end of the video?

VIDEO 8



existe um trabalho invisível antes de apertar o botão pra gravar

STEP 1

Choose and plan a topic

CHOOSE A THEME

economy	fashion	entertainment
culinary	education	history
technology	art	sports
	music	


RAFFLE

Each team, choose a number from 1 to 10

economy	music	entertainment
culinary	fashion	history
technology	education	art
	sports	

BRAINSTORM

Suggest some video topics:




TYPES OF VIDEO

Suggest some video formats:

1. VLOG
2. RECIPE
3. QUIZ
4. INTERVIEW
5. GET READY WITH ME (GRWM)

ETC.

TYPES OF VIDEO



STEP 2

Write a script or outline

OUTLINE

Script:

STEP 3

Record your video

RECORDING TIPS

- find a quiet space
- speak clearly and confidently
- use natural tone

STEP 4

Make final edits

EDITING TIPS

- cutting out mistakes
- adding background music, sound effects and SUBTITLES (in portuguese)
- adjusting volume and clarity

STEP 5

Share with your teacher

POSTING

- download or export your final video
- upload to the Google Drive folder

ACTIVITY 8

- Em grupos de 5, com base no modelo que será entregue, crie o roteiro do seu vídeo (O vídeo deverá conter até 1min30s e deverá conter falas em inglês + legendas em português).
- Utilize o verbo "There be", substantivos no singular e plural, além de números ordinais e/ou cardinais dentro do seu roteiro de forma natural para falar sobre o tema sorteado referente a Caruaru.
- Especifique no roteiro a utilização de elementos multimodais, como imagens, sons, legendas, posicionamento da câmera, etc.
- Entregue o roteiro na próxima semana.

ACTIVITY 8

EVALUATION CRITERIA

- Entrega do roteiro
- Desenvoltura na reunião de orientação
- Respeito ao tema
- Discurso em inglês e legendas em português
- Discurso compreensível em inglês
- Riqueza de informações na parte informativa
- Edição de áudio e vídeo

APÊNDICE E - Handout 1

Activity 1

Students:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Activity 1: Watch video 1 and video 2, and, in groups of 5, answer the questions below:

a. What's the topic/theme of each video?

Video 1: _____

Video 2: _____

b. What elements/characteristics of the video helped you understand the story?

c. Do you think it's possible to learn how to understand and speak English through TikTok? Explain your answer.

Activity 2

Students:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

PART A - VISUAL LANGUAGE

Level of importance	Very important	Important	Not important
Visual language			
Auditory language			
Verbal language			

PART B - AUDITORY AND VERBAL LANGUAGE

Level of importance	Very important	Important	Not important
Visual language			
Auditory language			
Verbal language			

LANGUAGE CHARACTERISTICS

Language mode	Characteristics
Visual language	
Auditory language	
Verbal language	

Activity 3

Students:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

a. What cultural aspects does the video discuss?

b. What type of language the author uses to communicate their ideas? Verbal, non-verbal or mixed?

c. What multimodal elements are present in the video? Do they help communicate any ideas? What ideas?

d. What is the target audience?

e. Does the video's theme apply to Brazilian reality? How?

f. What aspects are similar and different from Brazilian culture?

APÊNDICE F - Handout 2**Activity 4**

Students:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

a. What types of language are there in the video? Give examples of verbal and non verbal language.

VERBAL: _____

NON-VERBAL: _____

b. What elements help us understand it is a funny video?

c. What's funny about the video?

d. What word does he mispronounce?

e. What word does he want to say?

f. What is the difference between the pronunciation of the two words?

APÊNDICE G - Handout 3

Activity 5																																																		
Students:																																																		
1.	_____																																																	
2.	_____																																																	
3.	_____																																																	
4.	_____																																																	
5.	_____																																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;"></th> <th style="width: 45%;">/ɪ/ (i curto)</th> <th style="width: 50%;">/i:/ (i longo)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>11.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>12.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>13.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>14.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>15.</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>				/ɪ/ (i curto)	/i:/ (i longo)	1.			2.			3.			4.			5.			6.			7.			8.			9.			10.			11.			12.			13.			14.			15.		
	/ɪ/ (i curto)	/i:/ (i longo)																																																
1.																																																		
2.																																																		
3.																																																		
4.																																																		
5.																																																		
6.																																																		
7.																																																		
8.																																																		
9.																																																		
10.																																																		
11.																																																		
12.																																																		
13.																																																		
14.																																																		
15.																																																		

APÊNDICE H - Handout 4

Activity 6	
Students:	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
PART A -	
Activity 6 - Part A: Watch video 7, and, in groups of 5, answer the questions below:	
a.	Who is the woman in the video?

b.	What's her occupation?

c.	What's her nationality?

d.	She is telling a story. Is it funny? How do you know?

e.	What is the story about?

PART B -	
Activity 6 - Part B: Watch video 7 again, and answer the questions below:	
a.	What is her first language?

b.	Does she have a Brazilian accent?

c.	Does her accent interfere in communication? Explain.

APÊNDICE I - Handout 5

Activity 7	
Students:	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
a. What two types of script are mentioned?	
1-	_____
2-	_____
b. What is a 'hook' (gancho)?	

c. What comes after the 'hook' (gancho)?	

d. Does the way you present your content matter? Why?	

e. What to do at the end of the video?	

APÊNDICE J - Modelo de roteiro

Caruaru in Short Videos 1º ANO "D"		
Students:		
1. _____		
2. _____		
3. _____		
4. _____		
5. _____		
SHORT VIDEO SCRIPT		
THEME: _____		
VIDEO IDEAS:		
• _____		
• _____		
• _____		
• _____		
VIDEO	AUDIO	SPEECH (DISCURSO)
AQUI VOCÊ DEVE ESCREVER O LOCAL E A FORMA QUE SERÁ FEITA A FILMAGEM. (FILMAGEM DE CIMA, DE LADO, ZOOM, PAISAGEM, OBJETOS EM FOCO, PESSOAS ANDANDO, ETC.)	AQUI VOCÊ DEVE ESCREVER SOBRE OS EFEITOS DE MÚSICA. (QUAL MÚSICA, QUANDO O VOLUME BAIXA, QUANDO AUMENTA, ETC.)	AQUI VOCÊ DEVE ESCREVER A FALA EXATA DAS PESSOAS QUE APARECEM NO VÍDEO.

ANEXOS

ANEXO A: *The most caring stranger ever*. Publicado pela conta *What would you do?*. *Tiktok*. Vídeo (1min3s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSafWUXoW/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO B: *joao felix explains how to pronounce his name*. Publicado pela conta *GOAL*. *Tiktok*. Vídeo (29s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSafWBuoq/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO C: *How dating has changed.. pt 2*. Publicado pela conta *Kyle Nutt*. *Tiktok*. Vídeo (22s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSafWehuW/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO D: *Gino has trouble saying the word sheet*. Publicado pela conta *hahajunkie*. *Tiktok*. Vídeo (43s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSafW3fFN/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO E: *Real-time MRI scan of a person talking*. Publicado pela conta *Azer Ijaz*. *Tiktok*. Vídeo (7s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSaf7gs6t/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO F: *Live MRI of human tongue while talking*. Publicado pela conta *Invention*. *Tiktok*. Vídeo (31s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSaf7mper/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO G: *Look at that little guy go*. Publicado pela conta *gracesavage*. *Tiktok*. Vídeo (59s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSaf7ykfW/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO H: *Learn Phonetics (IPA) in under 5 minutes*. Publicado pelo canal *English Like a Native*. *Youtube*. vídeo (5min52s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2pxrDWjEBoE/>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ANEXO I: *Minimal Pairs /ɪ/ and /i:/ | Listening Quiz*. Publicado pelo canal *EnglishAcademy101*. *Youtube*. vídeo (5min41s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JY9t27Bm8CE/>> . Acesso em: 20 jan. 2026.

ANEXO J: *Rude Minimal Pairs - What your teacher didn't tell you*. Publicado pelo canal *BillieEnglish*. *Youtube*. Vídeo (58s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=j6A8r5FDOQU/>> . Acesso em: 20 jan. 2026.

ANEXO K: O inglês da Giselle Bündchen. Publicado pela conta *agoraemingles*.

Tiktok. Vídeo (32s). Disponível em: <<https://vt.tiktok.com/ZSafvoFQm/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO L: 4 dicas para criar roteiros de *reels* impossíveis de serem ignorados.

Publicado pelo canal *Ana | digital mais leve*. *Youtube*. Vídeo (14min43s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R3661Xi6xd4/>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ANEXO M: *Culinary* (1). Vídeo (1min6s). Disponível em:

<<https://youtube.com/shorts/K1YNBZYTZNA>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO N: *Music* (2). Vídeo (2min6s). Disponível em:

<<https://youtube.com/shorts/nJCMleZ6t6E/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO O: *Environment* (3). Vídeo (3min32s). Disponível em:

<<https://youtu.be/X9QCXWfV0yl/>>. Acesso em 20 jan. 2026.

ANEXO P: *Art* (4). Vídeo (6min44s). Disponível em:

<<https://youtu.be/OclBmWZiwCU/>>. Acesso em 20 jan. 2026.