

**NATALI ALMEIDA ALVES SANTOS**

**O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II  
EM ATIVIDADES ORAIS DE LÍNGUA INGLESA**

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.

Orientadora: Nayara Nunes Salbego

São José, SC

2025

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, 28 de novembro de 2025.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nayara Nunes Salbego  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marimar da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luiziane da Silva Rosa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

## RESUMO

Esta pesquisa-ação investigou a forma como atividades orais podem favorecer o engajamento de estudantes do 7º ano em aulas de língua inglesa, em uma Escola Estadual do Programa de Tempo Integral. A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa, através de uma pesquisa-ação, permitindo que a professora pesquisadora pudesse observar, intervir e refletir sobre sua prática. Os dados foram coletados por meio de um questionário diagnóstico aplicado a 22 estudantes, registros de observação, gravações de áudio, anotações de campo e registros fotográficos das produções dos estudantes. Os resultados mostram que atividades orais contextualizadas, especialmente relacionadas ao cotidiano e ao uso de tecnologias digitais, ampliaram o engajamento nas dimensões comportamental, emocional e cognitiva. Propostas de fala guiada reduziram o medo de errar e aumentaram a participação espontânea. Conclui-se que práticas comunicativas e significativas favorecem o desenvolvimento da oralidade e o envolvimento dos estudantes. Contudo, o tempo reduzido da intervenção limita os resultados, indicando a necessidade de estudos futuros mais longos e em diferentes contextos.

**Palavras-chave:** Engajamento escolar; Atividade oral; Língua inglesa; Pesquisa-ação; Letramento digital crítico.

## ABSTRACT

This action research investigated the extent to which oral activities can foster student engagement in English language classes among seventh-grade students in a full-time public school in Brazil. A qualitative approach was adopted, enabling the teacher-researcher to observe, intervene, and reflect on her own practice. Data were generated through a diagnostic questionnaire applied to 22 students, classroom observations, audio recordings of oral interactions, field notes, and photographic records of students' productions. The findings indicate that contextualized oral activities, especially those related to students' daily routines and the use of digital technologies, enhanced engagement across behavioral, emotional, and cognitive dimensions. Guided speaking tasks reduced students' fear of making mistakes and increased spontaneous participation. The study concludes that communicative and meaningful practices contribute to the development of oral skills and student engagement. However, the limited duration of the intervention highlights the need for further studies conducted over longer periods and in different educational contexts.

**Keywords:** Student engagement; Oral activities; English language; Action research; Critical digital literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação da minha identidade docente.....	9
<b>Figura 2</b> – Quadro de acompanhamento de acesso às plataformas digitais.....	25
<b>Figura 3</b> – Slide sobre advérbios de frequência (daily routine) .....	39
<b>Figura 4</b> – Registro do quadro com advérbios de frequência .....	40
<b>Figura 5</b> – Registro no quadro: exercícios atividade oral .....	41
<b>Figura 6</b> – Registro do exercício sobre advérbios de frequência no caderno do estudante .....	43
<b>Figura 7</b> – Registro da interação com os estudantes durante aula 4 .....	46

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Questões selecionadas do questionário diagnóstico.....	18
<b>Quadro 2</b> – Frases utilizadas na Aula 3 para apoio à produção oral dos estudantes.....	42
<b>Quadro 3</b> – Texto adaptado utilizado na atividade de leitura.....	44
<b>Quadro 4</b> – Questionário sobre uso de tecnologias utilizado na Aula 4.....	45
<b>Quadro 5</b> – Resumo do modelo de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), expandido por Reeve e Tseng (2011) .....	57

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU, PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?.....</b>	<b>9</b>
<b>2. PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 O contexto de pesquisa.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Meu projeto de pesquisa.....</b>	<b>17</b>
2.2.1 Problema da pesquisa.....	19
2.2.2 Justificativa.....	20
2.2.3 Objetivos.....	21
2.2.4 Método da pesquisa.....	22
2.2.4.1 Procedimentos Éticos e tratamento de dados.....	23
2.2.4.2 Definição e caracterização da pesquisa-ação.....	23
2.2.4.3 Participantes da pesquisa.....	24
2.2.4.4 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados.....	25
<b>2.3 Proposta de intervenção .....</b>	<b>27</b>
2.3.1 Fundamentação teórica para abordagem da habilidade oral.....	27
2.3.1.1 Fundamentação teórica para abordagem do engajamento .....	29
2.3.1.2 Fundamentação teórica para abordagem do uso de tecnologias.....	30
2.3.2 Plano de aula .....	32
<b>3. EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO? .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Relato da implementação do plano de aula .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Análise dos resultados da pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Descrição dos resultados da pesquisa .....</b>	<b>48</b>
3.3.1 Reflexões sobre os resultados da pesquisa .....	59
<b>4. REFLEXÕES FINAIS SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE.....</b>	<b>62</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
<b>APÊNDICES</b> .....	69
<b>APÊNDICE A</b> - Formulário de Pesquisa Diagnóstica .....	69
<b>APÊNDICE B</b> - Transcrição de trecho da implementação do plano de aula sobre tecnologias, redes sociais e advérbios – parte 1 .....	73
<b>APÊNDICE C</b> - Transcrição de trecho da implementação do plano de aula sobre tecnologias, redes sociais e advérbios – parte 2. ....	76
<b>APÊNDICE D</b> - Transcrição de trecho da implementação do plano de aula sobre tecnologias, redes sociais e advérbios – parte 3. ....	80
<b>APÊNDICE E</b> - Transcrição de trecho da implementação do plano de aula sobre tecnologias, redes sociais e advérbios – parte 4. ....	82
<b>APÊNDICE F</b> - Transcrição de trecho da implementação do plano de aula sobre tecnologias, redes sociais e advérbios – parte 5. ....	95
<b>APÊNDICE G</b> - Transcrição de trecho da implementação do plano de aula sobre tecnologias, redes sociais e advérbios – parte 6. ....	99
<b>ANEXOS</b> .....	107
<b>ANEXO A</b> - Material aula 1 – Slides da apresentação do conteúdo da aula.....	107
<b>ANEXO B</b> - Material aula 2 - Lista de frases para prática oral .....	109
<b>ANEXO C</b> - Material aula 1 - Frases para produção oral.....	110

## 1. INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU, PROFESSORA DE LÍNGUA ADICIONAL?

Neste capítulo, apresento uma reflexão teoricamente embasada sobre questões relacionadas à construção da identidade do meu “eu professor” de língua adicional e sobre como essa identidade se reflete na minha prática pedagógica.

**Figura 1** – Representação da minha identidade docente



Fonte: Wikiquote, s.d.

A construção da minha identidade como professora de língua inglesa é atravessada pela minha trajetória pessoal, escolar e profissional. Meu interesse pela língua teve início na infância, quando eu buscava compreender o significado de músicas em inglês que ouvia no rádio. Sem acesso a cursos de idiomas, aos 10, 11 anos de idade, eu estudava sozinha, utilizando dicionários, materiais comprados em bancas e fitas K7. Esse processo, embora marcado por curiosidade e dedicação, também esteve permeado por percepções estereotipadas de que “aprender inglês é para poucos”, especialmente para quem, como eu, cresceu e estudou em escolas públicas da periferia.

Com o tempo, compreendi como essas ideias reforçam desigualdades simbólicas relacionadas ao domínio do inglês, frequentemente associado a elites urbanas e a falantes nativos. Essa visão impacta diretamente a autoestima e o lugar social do professor brasileiro de língua inglesa, especialmente na escola pública. Gimenez (2009) aponta que ainda prevalece a crença de que o inglês é uma língua de prestígio e que o professor da rede pública ocupa uma posição de menor legitimidade na comunidade escolar.

Ao ingressar no curso de Letras, busquei compreender a língua inglesa não apenas como sistema, mas como prática social. Planejei diversos caminhos de formação — certificações, pós-graduação, intercâmbio — com a intenção de tornar-me uma professora que pudesse dar acesso à aprendizagem da língua a estudantes que compartilham histórias semelhantes à minha. Atuei em ONGs, espaços educativos não formais e escolas públicas, onde me deparei com desafios como salas numerosas, falta de formação continuada e discursos cristalizados como “ninguém aprende inglês na escola pública”.

Ao longo dessas experiências, percebi que minha identidade docente se reorganiza conforme o contexto, a comunidade e as necessidades dos estudantes. Dellagnelo e Silva (2023) explicam que a identidade docente é dinâmica e se constrói na interação entre políticas, instituições, conhecimentos e práticas. Essa compreensão dialoga com Hall (2014), ao afirmar que a identidade é sempre processo, nunca algo completamente fixo.

Também compreendi que o ensino de inglês na escola pública está imerso em representações sociais mais amplas, muitas vezes reproduzidas nos materiais didáticos. Estudos como Moraes Bezerra, Nascimento e Ferreira (2018) e Ferreira (2019) evidenciam a permanência de estereótipos raciais e de gênero nos livros de inglês, o que pode impactar a forma como os estudantes se percebem como usuários legítimos da língua. Rajagopalan (2005) reforça que a valorização do falante nativo contribui para esse desequilíbrio simbólico.

Assim, minha identidade docente se constitui na relação entre minha trajetória pessoal, minha formação acadêmica e minhas práticas pedagógicas, orientadas pelo compromisso de tornar o ensino de língua inglesa significativo, acessível e crítico. Ser professora é, para mim, ser ponte entre mundos, entre histórias, entre possibilidades de dizer-se e existir em outras línguas.

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

Neste capítulo, apresento 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 desenvolveu; na seção 2.2, descrevo 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.

### **2.1 O contexto de pesquisa**

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar o quanto foi desafiador encontrar espaço para desenvolver este projeto, já que, no momento, não estou atuando como professora de língua inglesa. Foram visitadas várias escolas, porém não recebiam pesquisadores e, muitas vezes, nem os estagiários dos cursos de licenciatura, o que denota o afastamento da escola e da ciência, da pesquisa em sala de aula, devido à visão, talvez, de que é função ou papel somente das universidades a ação da pesquisa, conforme aponta Telles:

Os casos de pesquisadores da universidade procurarem as escolas para realizarem suas pesquisas parecem ser mais frequentes do que o contrário. Existe o mito de que pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores. Nesta linha de pensamento, a universidade produz o conhecimento e as escolas o utilizam. (Telles, 2019, p. 95)

Foram inúmeras as escolas públicas e particulares percorridas e, mesmo apresentando a proposta de desenvolvimento de pesquisa vinculada ao curso de Especialização, foram recebidas recusas e, por vezes, nem mesmo retorno à solicitação. Isso provocou diversos questionamentos: como a escola pretende formar e educar cidadãos reflexivos, autônomos e protagonistas sem a abertura à pesquisa permanente e contínua de suas propostas e práticas? O que os gestores escolares

pensam sobre o papel do pesquisador na escola e na sala de aula? O que pensam sobre o professor-pesquisador?

Os “nãos” e as ausências de retorno evidenciam que, muitas vezes, a escola ainda não se reconhece como campo legítimo para a pesquisa e como espaço de produção de conhecimento, o que acaba erguendo barreiras entre a prática docente e a pesquisa desenvolvida em sala de aula, em vez de construir pontes entre esses dois campos. Essa distância também pode ser compreendida a partir da relação de poder historicamente estabelecida entre pesquisador e professor, conforme discutem Silva et al. (2024). No entanto, tais relações podem e devem ser aprimoradas, de modo que o professor seja reconhecido também como pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir, investigar e transformar o contexto em que atua. Nesse sentido, Telles (2005, apud Silva et al., 2024, p. 44) propõe o rompimento desse modelo de relação entre professor e pesquisador ao afirmar que

Essas relações devem funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos para desenvolver práticas de reflexão e ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Deve haver uma relação colaborativa entre professor e pesquisador, na qual o professor reconhece seu próprio potencial investigativo como agente que observa, interpreta e transforma sua realidade de sala de aula. Ainda de acordo com Telles (2005, apud Silva et al., 2024, p. 43)

Dizer que o professor é o agente da investigação significa assumir que ele é: conhecedor dos objetivos e do método da pesquisa, ajuda o pesquisador a tomar decisões e, ao mesmo tempo, interpreta e auxilia o pesquisador a interpretar os dados da pesquisa.

Deste modo, professor e pesquisador trabalham em parceria, tendo o pesquisador como mentor, o professor sistematiza seu conhecimento teórico-prático quando observa e reflete sobre sua ação, sobre a pesquisa-ação, e é sob esta ótica que este projeto será realizado.

As dificuldades em obter o aceite para a pesquisa, no entanto, não impediram de seguir em busca de uma parceria. O “sim” foi recebido de uma Escola Estadual do Programa de Ensino Integral (PEI), quase ao final do mês de maio do corrente ano. Fui acolhida e bem recebida pela equipe docente e gestora. Apresentei uma carta de intenção e a proposta do projeto. O vice-diretor consultou os professores de língua inglesa da unidade e fui recebida por um deles. O professor que me recebeu é o responsável pelas aulas das turmas do Ensino Fundamental II. Ficou acordado entre as partes que os participantes desta pesquisa não serão identificados com seus nomes reais e que, em caso de fotografias, as imagens e vozes serão distorcidas para manter a privacidade de todos.

A escola está localizada na periferia da zona sul de São Paulo/SP. Seu entorno é constituído por escadões, vielas, casas, comércios pequenos e outras unidades escolares. A avenida principal para chegar à escola é de difícil acesso, com asfalto, sinalização e estrutura urbana precárias. O perfil dos atendidos nesta unidade é o de moradores do entorno e bairros adjacentes.

Atualmente, a escola campo deste estudo aderiu ao Programa de Ensino Integral. Faz-se necessário ressaltar que as escolas deste programa dispõem de funcionamento diferente das escolas regulares. A carga horária dos estudantes é de 7 horas diárias. Já os docentes têm 8 horas diárias de atuação como professores regentes. A carga horária semanal de 40 horas contempla diferentes ações previstas no quadro de horários, tais como momento de estudo e digitação do professor, tutoria, monitoria, oficinas e reuniões de acompanhamento de índices institucionais. Essas atividades estão diretamente relacionadas aos projetos, metas, avaliações, ações e propostas específicas do Programa Ensino Integral, que organiza e orienta o funcionamento da escola nesse modelo de ensino

Os estudantes, além das aulas com os professores, devem acessar diariamente, dentro do período de aula, os aplicativos das respectivas disciplinas.

<sup>1</sup>Também há aulas de mentoria, eletivas, práticas experimentais, clubes juvenis,

---

<sup>1</sup> SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Programa de Ensino Integral: diretrizes para as escolas estaduais*. São Paulo: SEE/SP, s.d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/344.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

oficinas, semana de estudos intensivos e orientação de estudos. Os professores devem acessar diariamente o quadro de acompanhamento do uso dos aplicativos institucionais pelos estudantes e fazer uso dos materiais de aula previamente disponibilizados em formato digital (PowerPoint, textos, imagens e questionários), por meio do ambiente institucional “Sala do Futuro”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEDUC - SP.

O calendário escolar é composto por 200 dias letivos, tendo o primeiro semestre iniciado em 29/01/2025 e terminado em 01/07/2025. O período de férias compreendeu de 1º a 17 de julho, quando, então, foi iniciado o segundo semestre, cujo término está previsto para 12/12, encerrando o ano letivo de 2025.

Essa escola tem 631 estudantes matriculados, organizados em 21 turmas, sendo elas 9 turmas de anos finais, 8 turmas de ensino médio e 7 turmas de NOVOTEC (curso técnico profissionalizante para estudantes do Ensino Médio). A infraestrutura da unidade conta com 16 salas de aula, 1 sala de atividades e 1 quadra esportiva coberta. Além disso, também tem espaços como 1 cantina, 1 cozinha, 1 despensa, 1 refeitório, 3 banheiros, 2 banheiros para estudantes, 2 banheiros para funcionários, 4 dependências administrativas, 2 espaços de acessibilidade, 1 espaço livre e 1 sala para docência. A unidade oferece acesso à Internet a 100 Mbps, 27 computadores com acesso à Internet para estudantes, 134 *tablets* para acesso dos estudantes, 80 computadores portáteis, 6 *datashows* e 18 aparelhos de televisão. É ofertada alimentação escolar a todos os estudantes matriculados nesta unidade.

Quanto ao corpo docente, é formado por uma equipe de 30 professores. A maior parte com atuação por meio de contrato de trabalho por tempo determinado leciona nesta unidade desde o começo do ano letivo em vigor. Há 2 professores de língua inglesa, os quais são formados em Letras - Português/Inglês.

O Currículo Paulista<sup>2</sup>, documento orientador da prática docente das Escolas Estaduais de São Paulo, tem o ensino da língua inglesa sob o conceito de língua franca, pois a BNCC preconiza que:

Esse conceito questiona a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, dessa maneira, conceitos como "correção", "precisão" e "proficiência linguística" precisam ser relativizados. (BNCC, 2019, p.205)

Dessa forma, o Currículo Paulista orienta o trabalho docente na abordagem dos conteúdos de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos, com foco no aprendizado contextualizado e dialógico, compreendendo esse idioma como elemento facilitador da ampliação da compreensão de mundo e da socialização. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Currículo Paulista organiza o ensino-aprendizagem da língua inglesa a partir de cinco eixos estruturantes: oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. Esses eixos estruturam as práticas pedagógicas de modo a promover o uso significativo da língua em contextos reais, socialmente situados e culturalmente diversos. Nesse movimento, as equipes gestora e docente atuam de forma articulada para garantir que a proposta pedagógica institucional esteja alinhada às práticas de sala de aula e ao uso dos aplicativos educacionais, assegurando coerência entre currículo, metodologia e recursos utilizados.

O acesso e a realização das atividades do aplicativo institucional representam parte significativa no conjunto de avaliações periódicas, e ferramentas de estímulo à participação em sala de aula e são utilizadas pelo professor regente a todo momento. Os estudantes fazem autogestão e autoavaliação de seu percurso individual no avanço dos níveis do aplicativo. Diante disto, o professor regente procura propor conteúdos significativos, que promovam o uso da língua inglesa em contextos reais e que promovam o engajamento dos estudantes para a reflexão, participação, socialização e interação social.

---

<sup>2</sup> SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Linguagens e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

## 2.2 Meu projeto de pesquisa

Nesta seção apresento, inicialmente, as reflexões que orientaram o planejamento da pesquisa e, em seguida, o método adotado e seus elementos constitutivos.

A partir das conversas com o professor regente, das reflexões preliminares e das observações realizadas em sala, foi possível identificar que a turma pesquisada, composta por estudantes do 7º ano, apresenta dificuldades significativas de engajamento nas aulas de língua inglesa, sobretudo em atividades que envolvem produção oral.

Durante as aulas observadas, tornou-se evidente que os estudantes participam pouco das propostas orais, demonstrando insegurança, hesitação e, muitas vezes, evitando se expor diante dos colegas. Além disso, verificou-se baixo interesse pelos temas trabalhados, dispersão durante a implementação das atividades de aprendizagem e dificuldade em manter a atenção em propostas que exigiam mais tempo para realização e maior envolvimento coletivo.

Outro aspecto relevante observado é que os estudantes têm poucas oportunidades de utilizar o inglês em atividades orais de maneira espontânea, significativa e relacionada às próprias experiências. A ausência de práticas que valorizem a oralidade como espaço de expressão pessoal e reflexão sobre o cotidiano contribui para que muitos estudantes não se sintam motivados a interagir, o que impacta diretamente no desenvolvimento de competências comunicativas essenciais ao ensino de línguas adicionais.

Esse cenário evidencia um desafio central no contexto investigado: a necessidade de criar condições que favoreçam maior participação, diálogo e construção compartilhada de sentidos. Diante disso, tornou-se fundamental planejar intervenções que promovessem o uso social da língua, ampliando o espaço para que os estudantes se expressassem, se escutassem e se engajassem em práticas de linguagem mais significativas.

Para a coleta de dados desta pesquisa, foi elaborado, em parceria com o professor regente, um Formulário de Pesquisa Diagnóstica, destinado a compreender aspectos do perfil dos estudantes como preferências, nível de motivação, estilos de aprendizagem e percepções sobre as aulas de inglês.

Para fins ilustrativos, apresenta-se a seguir um recorte das questões utilizadas no questionário diagnóstico. O instrumento completo encontra-se no Apêndice A.

### Quadro 1 – Questões selecionadas do questionário diagnóstico

<p>Como você avalia seu nível de conhecimento da língua inglesa?</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Iniciante <input type="checkbox"/> Intermediário <input type="checkbox"/> Avançado <input type="checkbox"/> Fluente</p> <p>Quais habilidades você sente que precisa desenvolver mais?</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Fala <input type="checkbox"/> Compreensão oral</p> <p>Você já estudou inglês na escola antes?</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quanto tempo? _____</p> <p>Você faz ou já fez algum curso de inglês fora da escola?</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ Tempo de estudo: _____ <input type="checkbox"/> Não</p> <p>O que mais te motiva a aprender a língua inglesa?</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Viajar <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Músicas, filmes, internet <input type="checkbox"/> Estudos <input type="checkbox"/> Outros: _____</p> <p>Quais estratégias você costuma usar para aprender inglês?</p> <p>6. <input type="checkbox"/> Anotações <input type="checkbox"/> Aplicativos <input type="checkbox"/> Vídeos / filmes <input type="checkbox"/> Estudo em grupo <input type="checkbox"/> Não uso estratégias</p>
---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Destaca-se que o Quadro 1 representa apenas um recorte ilustrativo do questionário diagnóstico aplicado. A análise detalhada dos dados obtidos será apresentada na Seção 3.2 – Análise dos resultados da pesquisa.

A análise das respostas às questões selecionadas no Quadro 1 revelou que os estudantes apresentam maiores dificuldades na habilidade oral em língua inglesa e que o contato com o idioma ocorre predominantemente por meio de recursos digitais, como músicas, vídeos, jogos e redes sociais. Verificou-se, ainda, que a motivação para aprender inglês está diretamente relacionada ao uso das tecnologias em seu cotidiano.

Esses resultados subsidiaram a elaboração da proposta de intervenção, a qual buscou articular atividades orais a temáticas relacionadas ao uso da tecnologia, com o objetivo de favorecer o engajamento dos estudantes e ampliar as oportunidades de uso significativo da língua inglesa em sala de aula, promovendo a reflexão sobre a importância do idioma em seu contexto de vida atual.

### 2.2.1 Problema da pesquisa

Observou-se que os estudantes do 7º ano apresentam baixa participação em atividades orais em língua inglesa, especialmente quando tais propostas exigem produção oral espontânea ou a construção de sentidos a partir de temas do cotidiano. Embora façam uso frequente de celulares, redes sociais e outros recursos digitais — tanto em casa quanto na escola — esse contato não se traduz em oportunidades de uso significativo do inglês fora do ambiente escolar.

Além disso, os dados coletados evidenciaram que muitos estudantes demonstram receio de errar, insegurança para interagir oralmente e dificuldades em relacionar os conteúdos trabalhados nas aulas à sua própria rotina. Como apontam Castillo Losada, Insuasty e Jaime (2017), tarefas autênticas e contextualizadas ampliam as oportunidades reais de comunicação e favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, por conectarem o aprendizado ao contexto vivido pelos estudantes.

Diante desse cenário e em parceria com o professor regente, formulou-se a seguinte questão norteadora da pesquisa: Qual o impacto das atividades orais no

engajamento de estudantes do 7º ano, de uma escola de Tempo Integral da periferia de São Paulo, nas aulas de língua inglesa?

### 2.2.2 Justificativa

O espaço digital constitui um ambiente de inúmeras possibilidades de interação, acesso à educação, entretenimento e informação. Entretanto, desde a pandemia de Covid-19, estudos apontam um aumento expressivo no uso de dispositivos digitais como celulares, tablets e jogos eletrônicos, em virtude da migração abrupta das atividades escolares e sociais para o meio virtual (UNESCO, 2021; BRASIL, 2025). Esse cenário intensificou debates sobre os impactos dessas transformações na saúde física e mental de crianças e adolescentes, demandando respostas de autoridades e pesquisadores (WHO, 2022).

No campo educacional, pesquisas recentes indicam que o contexto pós-pandemia trouxe desafios significativos para o rendimento escolar, a atenção, a ansiedade e a participação dos estudantes, ampliando o interesse acadêmico pelo estudo do engajamento. Silveira, Justi e Justi (2022) destacam a relação entre engajamento, vínculo professor-aluno e clima emocional da sala de aula, fatores profundamente afetados nesse período. De modo complementar, Vallo, Campos, Campos Schmitt e dos Reis (2020) demonstram, em revisão sistemática, que a redução do envolvimento escolar e o aumento de problemas emocionais impulsionaram novas investigações sobre o tema. Christenson, Reschly e Wylie (2012) ressaltam que o engajamento é determinante para o sucesso escolar e deve ser compreendido dentro de um ecossistema que envolve dimensões familiares, comunitárias e institucionais.

Nesse sentido, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) compreendem o engajamento como um construto multidimensional — comportamental, emocional e cognitivo — enquanto Reeve e Tseng (2011) ampliam esse modelo ao acrescentar a dimensão agente, destacando o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem. Tais dimensões são essenciais para compreender a participação efetiva e significativa dos estudantes nas atividades escolares.

Diante desse cenário, o avanço das tecnologias digitais torna indispensável a promoção de práticas de letramento digital crítico. A BNCC (2018) preconiza que os estudantes desenvolvam competências para acessar, selecionar, avaliar e produzir informações no ambiente digital de modo responsável, ético e crítico, especialmente no componente Língua Inglesa, que enfatiza o trabalho com textos multimodais e práticas sociais de linguagem em ambientes digitais. Integrar essas competências ao ensino de línguas adicionais, especialmente por meio de atividades orais, é fundamental para que os estudantes compreendam o papel da tecnologia em suas vidas, desenvolvam práticas mais conscientes no uso da internet e se engajem ativamente na construção de sentidos em sala de aula. Portanto, esta pesquisa contribui para a reflexão e a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento dos estudantes em atividades orais e o letramento digital crítico, podendo subsidiar outras ações de pesquisa-ação em contextos semelhantes.

### 2.2.3 Objetivos

#### Objetivo Geral:

Investigar o impacto das atividades orais no engajamento de estudantes do 7º ano, de uma escola de Tempo Integral da periferia de São Paulo, nas aulas de língua inglesa.

#### Objetivos Específicos:

- 1) Identificar as percepções dos estudantes participantes sobre a aprendizagem da língua inglesa na escola;
- 2) Planejar e implementar atividades orais voltadas para o engajamento dos estudantes na sala de aula;
- 3) Avaliar o impacto das atividades orais implementadas no engajamento dos estudantes.

#### 2.2.4 Método da pesquisa

Este trabalho adota a abordagem da pesquisa qualitativa, estruturada a partir da pesquisa-ação, na qual o docente investiga e reflete sobre sua própria prática pedagógica em sala de aula. A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em profundidade, considerando significados, percepções e contextos sociais, culturais e históricos nos quais ocorrem. Diferentemente das pesquisas quantitativas, o enfoque qualitativo procura interpretar processos, experiências e relações a partir de informações não numéricas, como entrevistas, observações, relatos e documentos. Assim, é possível apreender a complexidade do objeto de estudo e construir categorias analíticas a partir dos dados (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2017).

Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender a realidade escolar em seu contexto natural, valorizando a fala, as percepções e as práticas dos sujeitos envolvidos. Nessa mesma perspectiva, Creswell (2014) aponta que esse tipo de investigação é um processo interpretativo e construtivo, que parte das experiências dos sujeitos envolvidos para construir categorias e compreensões teóricas.

No campo do ensino de línguas adicionais, a pesquisa qualitativa se mostra especialmente pertinente, pois permite analisar as práticas pedagógicas do professor, as interações em sala de aula e as percepções sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de forma contextualizada. Segundo Silva *et al.* (2024), a reflexão sobre a prática docente, ancorada em uma perspectiva crítica e colaborativa, é essencial para a formação continuada de professores e para o aprimoramento das ações pedagógicas.

Dessa forma, este estudo desenvolveu um plano de aula e um plano de atividades de aprendizagem para promoção da oralidade, elaborados e implementados em parceria com o professor regente e em consonância com os conteúdos disponibilizados pela plataforma institucional Escola do Futuro, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. A proposta visa articular teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no contexto da Educação Básica.

#### 2.2.4.1 Procedimentos éticos e tratamento dos dados

Conforme estabelece a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD (Lei nº 13.709/2018), a pesquisa seguiu os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Antes da realização das observações e registros, os estudantes e seus responsáveis legais foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre o uso dos dados para fins exclusivamente acadêmicos. O professor regente e a equipe gestora da escola autorizaram a realização da pesquisa e acompanharam todo o processo.

Os dados foram produzidos por meio de observações em sala de aula, anotações de campo, registros escritos dos estudantes e gravações de áudio das interações coletivas. As gravações tiveram como objetivo documentar as práticas de oralidade para fins de análise pedagógica, sem identificação individual dos estudantes. Visando a preservação da identidade dos participantes, as transcrições de fala apresentadas ao longo deste trabalho utilizam codificações e termos genéricos (como Aluno 1, Aluno 2, Aluna e Alunos), garantindo a confidencialidade das informações coletadas. As imagens apresentadas neste estudo registram apenas os materiais produzidos durante as aulas, sem exposição de rostos ou qualquer elemento que permita identificar os estudantes. Em situações em que a identificação não pôde ser evitada, a imagem foi desfocada ou suprimida. Todo o material coletado foi armazenado de forma segura e será descartado após a conclusão do trabalho.

#### 2.2.4.2 Definição e caracterização da pesquisa-ação

A pesquisa-ação constitui uma abordagem investigativa de natureza qualitativa, na qual o professor assume simultaneamente os papéis de docente e pesquisador, analisando criticamente sua própria prática para identificar problemas, planejar intervenções e produzir melhorias reais no processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de pesquisa valoriza o movimento contínuo de observar, registrar, refletir e transformar, articulando teoria e prática de maneira situada e contextualizada.

No campo da formação docente, a pesquisa-ação pode ser compreendida como um processo de autoconhecimento profissional e de desenvolvimento crítico-reflexivo. Nessa abordagem, o professor acompanha e analisa a própria prática, busca compreender a situação de ensino em que está inserido e reconhece seu papel como agente capaz de intervir, transformar e ressignificar o contexto em que atua.

Nesse sentido, a pesquisa-ação reconhece o professor como agente ativo da investigação, capaz de analisar sua realidade, interpretar os fenômenos da sala de aula e tomar decisões fundamentadas para qualificar sua prática. Além da resolução de problemas, essa abordagem promove aprendizagens profissionais contínuas, fortalecendo a autonomia docente, o compromisso ético com o ensino e a produção de conhecimento relevante para o contexto escolar.

#### 2.2.4.3 Participantes da pesquisa

A turma selecionada para esta pesquisa foi uma das três turmas de 7º ano da unidade escolar, composta por 22 estudantes. A escolha desse grupo ocorreu em função da organização do horário das aulas e, sobretudo, pelo elevado índice de acesso e realização das tarefas de língua inglesa nas plataformas digitais institucionais, conforme demonstrado no quadro de acompanhamento exposto na escola, apresentado na Figura 2. O quadro com o ranking de acesso e realização das atividades fica exposto em um dos corredores da escola, de modo visível para toda a comunidade. Essa prática gera motivação entre os estudantes que passam a acompanhar o desempenho geral das turmas. Quando percebem que determinada sala atingiu indicadores positivos — representados, no quadro, pelo emoji *smile* verde — muitos estudantes buscam ampliar seu tempo de conexão e a realização de atividades nas plataformas para melhorar o desempenho coletivo de sua turma.

**Figura 2** – Quadro de acompanhamento de acesso às plataformas digitais



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2025).

Apesar desse alto nível de participação nas atividades digitais, observaram-se, por meio de registros de aula e diálogos com o professor regente, baixos índices de participação e de engajamento nas propostas pedagógicas que envolviam a prática oral em sala de aula.

#### 2.2.4.4 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

A coleta de dados desta pesquisa-ação foi realizada por meio de diferentes instrumentos, selecionados de forma a permitir uma compreensão abrangente do engajamento dos estudantes durante a implementação das atividades de aprendizagem propostas. Utilizou-se um questionário diagnóstico, composto por 22 questões (ver Apêndice A), elaborado em parceria com o professor regente, com o objetivo de identificar características do perfil de aprendizagem dos estudantes, tais como motivações, interesses, dificuldades percebidas e experiências prévias com o uso da língua inglesa.

Além disso, foram realizadas observações sistemáticas das aulas, registradas por meio de anotações de campo, a fim de documentar comportamentos, interações, participação dos estudantes e elementos do clima da sala de aula relevantes para a análise do engajamento. De modo complementar, foram utilizados registros escritos produzidos pelos estudantes durante a implementação das atividades de

aprendizagem, bem como gravações de áudio de momentos de produção oral coletiva, cujo objetivo foi captar evidências da participação verbal dos estudantes para análise qualitativa posterior. Os diferentes instrumentos permitiram a triangulação dos dados, garantindo maior consistência interpretativa e favorecendo a análise das dimensões do engajamento dos estudantes no contexto investigado.

## 2.3 Proposta de intervenção

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção desenvolvida para o contexto investigado, com o objetivo de promover práticas pedagógicas alinhadas às necessidades observadas durante o diagnóstico inicial da turma.

A intervenção consiste na elaboração de atividades de aprendizagem que integra princípios do ensino comunicativo, a valorização das experiências dos estudantes e o uso contextualizado da língua inglesa. A proposta foi planejada para favorecer a participação ativa dos estudantes, ampliar a confiança na produção oral e estimular o engajamento por meio de temas significativos e próximos de sua realidade cotidiana.

As atividades foram estruturadas com base nas dificuldades e potencialidades identificadas no processo de observação e análise dos dados, especialmente no que se refere ao medo de errar, à baixa exposição a contextos autênticos de uso da língua e à necessidade de ampliar as oportunidades de interação significativa em sala de aula.

Dessa forma, a proposta buscou promover situações comunicativas reais, valorizando a construção conjunta de sentidos, o uso funcional da língua e a participação colaborativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

### 2.3.1 Fundamentação teórica para abordagem da habilidade oral

A fala ocorre por meio de processos interativos em contexto social, em tempo real e em velocidade de milésimos de segundo. Enquanto pensamos, simultaneamente falamos, interagimos e reorganizamos nosso pensamento diversas vezes ao longo de uma conversa. De acordo com Silva *et al.* (2024), independentemente da língua utilizada, o processamento da fala envolve três fases principais — conceitualização, formulação e articulação — que são monitoradas pelo

próprio falante, o qual pode modificar ou negociar seus enunciados no decorrer da interação.

Ainda segundo Silva *et al.* (2024), quando se trata da produção oral em língua adicional, como o inglês, esses processos se tornam ainda mais complexos, pois demandam mecanismos cognitivos adicionais. A produção oral em outra língua não se limita à reprodução de formas linguísticas: ela envolve interação em tempo real, negociação de significados, conhecimentos prévios, planejamento e uso autêntico da língua. Para o professor, esse processo apresenta desafios específicos, como o tempo reduzido de exposição ao idioma, a influência da língua materna, a insegurança dos estudantes em se expor, a falta de prática espontânea e a ausência de oportunidades de interação significativa. Assim, a produção oral em sala de aula exige preparação, apoio, feedback e situações reais ou simuladas de comunicação entre os estudantes.

A produção oral em língua adicional exige do professor a criação de suportes pedagógicos que auxiliem o aluno a avançar gradualmente em sua competência comunicativa. Nesse sentido, Wood, Bruner e Ross (1976) conceituam *scaffolding* como o conjunto de apoios temporários oferecidos ao aprendiz durante a realização de uma tarefa, os quais são progressivamente retirados à medida que o aluno desenvolve maior autonomia. No ensino de língua inglesa, esse apoio pode se manifestar por meio de modelagem de estruturas, perguntas guiadas, frases semiabertas e mediação constante do professor. Essa perspectiva dialoga com Thornbury (2005), que defende a organização de atividades orais a partir de um continuum que vai da prática mais controlada à produção mais livre, permitindo que os estudantes se arrisquem na fala com segurança. Assim, o uso de suportes linguísticos graduais favorece a participação, reduz o medo de errar e amplia as oportunidades de interação significativa em sala de aula.

Nesse panorama, o ensino da oralidade em língua inglesa pode ser compreendido a partir da perspectiva do inglês como língua franca, que concebe o idioma como meio de comunicação global utilizado por falantes de diferentes línguas e culturas, com foco na construção de sentidos e na inteligibilidade, e não na

reprodução de modelos linguísticos nativos. Essa abordagem valoriza o uso funcional da língua em situações reais de interação, priorizando a comunicação e a negociação de significados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota essa concepção ao orientar que o ensino de língua inglesa na Educação Básica privilegie práticas de linguagem contextualizadas e socialmente situadas, compreendendo o inglês como ferramenta de comunicação intercultural (BRASIL, 2018). Em consonância, o Currículo Paulista enfatiza o trabalho com práticas comunicativas que promovam a oralidade, a participação ativa dos estudantes e o uso do inglês em situações significativas do cotidiano, favorecendo o engajamento e o protagonismo discente (SÃO PAULO, 2019; 2020).

Nesse sentido, os conhecimentos e as experiências prévias dos estudantes constituem o ponto de partida para a construção de novos saberes. A aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o aluno pode relacionar aquilo que já sabe às novas situações de uso da língua, em contextos significativos de interação. Silva *et al.* (2024) apontam que a produção oral em língua adicional envolve não apenas o domínio linguístico, mas também o acionamento de conhecimentos de mundo, socioculturais e estratégicos, construídos nas interações sociais. Assim, quanto mais o conteúdo estiver conectado à realidade do aluno e às suas práticas cotidianas, maiores são as possibilidades de engajamento, compreensão e uso funcional da língua em diferentes situações comunicativas.

### 2.3.1.1 Fundamentação teórica para abordagem do engajamento

O engajamento estudantil é compreendido na literatura como um fenômeno multidimensional que envolve aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) definem o engajamento escolar como a participação ativa do aluno nas atividades acadêmicas, manifestada tanto por comportamentos observáveis — como realização de tarefas e participação — quanto

por dimensões afetivas, como interesse e entusiasmo, e por dimensões cognitivas, relacionadas ao esforço mental e ao uso de estratégias de aprendizagem.

Essa concepção é aprofundada por Christenson, Reschly e Wylie (2012), que destacam o engajamento como fator essencial para a aprendizagem e para a permanência escolar. Segundo as autoras, estudantes mais engajados tendem a apresentar maior desempenho, menor risco de evasão e maior senso de pertencimento à comunidade escolar. No contexto brasileiro, pesquisas como as de Silveira, Justi e Justi (2022) evidenciam que relações positivas entre professor e aluno e um ambiente de sala de aula acolhedor desempenham papel central na promoção do engajamento, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental.

A literatura também aponta que motivação e engajamento são diretamente influenciados pelo sentido e pela relevância que os estudantes atribuem às atividades escolares. Colie e Martin (2019) ressaltam que tarefas significativas, colaborativas e que favoreçam alguma autonomia tendem a estimular níveis mais elevados de engajamento, pois conectam o aprendizado às experiências de vida dos estudantes e à sua participação ativa na construção do conhecimento.

Dessa forma, uma abordagem que considere o aluno como protagonista, valorize sua voz e proponha atividades contextualizadas contribui para ampliar seu envolvimento e sua disposição para aprender.

### 2.3.1.2 Fundamentação teórica para abordagem do uso de tecnologias

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2020) destaca que a educação midiática deve possibilitar que os estudantes utilizem e produzam tecnologias digitais de maneira significativa, crítica e ética, considerando as interações sociais e os diferentes contextos de uso. Ao enfatizar autonomia, protagonismo, resolução de problemas e participação ativa na construção do conhecimento, a BNCC posiciona a escola como espaço fundamental para o desenvolvimento de competências digitais que dialoguem com a vida cotidiana dos estudantes e com seu território.

Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2024) argumentam que a educação midiática pode contribuir para que os estudantes exerçam a liberdade de expressão com responsabilidade, compreendendo que participação em ambientes digitais não deve se confundir com práticas de desrespeito. Para os autores, o trabalho pedagógico com mídias digitais também auxilia no desenvolvimento da capacidade de reconhecer informações falsas, analisá-las criticamente e compreender a importância de não as compartilhar, uma vez que nem tudo o que circula nas mídias corresponde à realidade.

A incorporação de atividades que promovam reflexão crítica sobre o uso de tecnologias alinha-se à noção de literacia digital crítica, definida por Hinrichsen e Coombs (2013) como a capacidade de ir além do domínio técnico, integrando análise, questionamento e compreensão dos impactos sociais, culturais e pessoais do meio digital. Esse referencial possibilita que os estudantes desenvolvam consciência sobre seus próprios comportamentos e práticas no ambiente digital. Nessa direção, professores podem estimular o automonitoramento de hábitos relacionados ao uso de celulares, jogos e redes sociais, favorecendo maior percepção sobre padrões de uso saudável ou excessivo.

Essa abordagem dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve promover a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente sua realidade e transformá-la. Ao propor que os estudantes descrevam sua rotina em inglês enquanto refletem sobre seus hábitos digitais, cria-se um ambiente de aprendizagem que integra desenvolvimento linguístico, participação coletiva e pensamento crítico, tornando o processo mais significativo, contextualizado e próximo da vivência dos estudantes.

## 2.3.2 Plano de aula

**Plano das atividades de aprendizagem**

**Tema:** Daily Routine and the use of Technology.

- **Dados de identificação**
- **Nome do professor regente:** João Pedro<sup>3</sup>
- **Professora pesquisadora:** Natali Almeida Alves Santos
- **Escola:** Escola Estadual da periferia de São Paulo.
- **Série/Turma:** 7º ano Ensino Fundamental
- **Componente Curricular:** Língua Inglesa
- **Duração das aulas:** 50 min
- **Quantidade de aulas:** 4 aulas

**Habilidades BNCC:**

(EF06LI08) – Identificar e usar vocabulário e expressões relacionados a atividades cotidianas, frequência e rotina.

(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

**Objetivos de aprendizagem:**

- Reconhecer e utilizar oralmente os advérbios de frequência em língua inglesa para descrever hábitos da rotina.
- Produzir frases orais simples sobre a própria rotina, utilizando os advérbios de frequência.
- Refletir criticamente sobre o uso das tecnologias no cotidiano (celular, videogames, redes sociais, etc.).
- Engajar-se nas atividades de produção oral coletiva.

<sup>3</sup> Pseudônimo utilizado para preservar a identidade do professor regente.

**Recursos didáticos:** Quadro, caneta para lousa branca, computador, datashow, material impresso.

**Avaliação:** O aluno será avaliado pela participação e pelo engajamento apresentados durante as aulas, bem como por meio da realização da atividade proposta.

**Materiais:** Os materiais utilizados, como questionários e textos, encontram-se disponíveis nos Anexos A, B e C, bem como ao longo do Capítulo 3.1, que apresenta o relato da implementação das atividades.

## AULA 1 – INTRODUÇÃO AO TEMA E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Passo 1 – Professora pesquisadora e professor regente cumprimentam os estudantes em inglês (“Hi, good morning!”). Interagir brevemente em inglês e português, perguntando: “How are you? How was the weekend?”. Realizar a chamada.

Passo 2 – Quebra-gelo / Ativação de conhecimento prévio (10 min). Abordar, em português, ações realizadas diariamente e perguntar aos estudantes quantas vezes escovam os dentes, fazem refeições ao dia, vão ao parque e usam o celular.

Passo 3 – Perguntar aos estudantes: “What do you do every day?” (para levantar rotinas simples como *wake up, go to school, watch TV*). Retomar a estrutura “How often do you...?”. Expor o tema e retomar expressões já trabalhadas no semestre anterior, explicando

como expressar frequência em inglês para falar de rotina. Repetir as frases em português conforme as contribuições dos estudantes. Escrever no quadro branco três ou quatro ações mencionadas pelos estudantes, em português e inglês, como suporte visual. Fazer perguntas sobre a rotina pessoal de cada aluno, conforme sua participação.

Passo 4 – Apresentação dos advérbios de frequência (15 min). Apresentar slides de um documento em PowerPoint previamente arquivado, oriundo do ambiente digital da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Escola do Futuro). Mostrar uma tabela no quadro ou projetor, contendo advérbios de frequência, frases, percentuais de realização e o respectivo advérbio. Ex.: *How many times do you go to the cinema? R: I never go to the cinema (0%).*

Passo 5 – Criar frases contextualizadas com o ambiente escolar e incentivar os estudantes a formularem frases oralmente, utilizando os slides e o quadro branco como apoio (10 min).

Encerrar a aula solicitando que os estudantes pensem em hábitos pessoais para se apresentarem na próxima aula.

## **AULA 2 – PRÁTICA GUIADA DOS ADVÉRBIOS DE FREQUÊNCIA**

Passo 1 – Professor regente e professora pesquisadora iniciam a interação cumprimentando os estudantes em inglês (“Hi, good morning!”) e conversam rapidamente sobre a rotina da escola. Após isto, realizam a chamada. (5 min).

Passo 2 – Ativação do conhecimento prévio (15 min). Retomar o tema trabalhado na aula anterior e perguntar aos estudantes “What do you do every day?” (para levantar rotinas como *wake up, go to school, watch TV*). Em seguida, perguntar: “How often do you use technology?”.

Passo 3 – Solicitar que os estudantes reflitam sobre quantas vezes ao dia ou à semana utilizam o celular, plataformas de jogos e redes sociais, a partir da pergunta: “How often do I use technologies in my daily routine?”. Registrar no quadro branco as construções produzidas pelos estudantes com uso dos advérbios de frequência, utilizando simultaneamente o quadro de advérbios projetado pelo data show e correlacionando os exemplos apresentados. Destacar a importância de refletir e automonitorar o uso excessivo de tecnologias, enfatizando tanto sua funcionalidade no cotidiano quanto seus possíveis malefícios quando utilizadas em excesso. Chamar cada aluno individualmente para expressar oralmente sua rotina e comentar o uso das tecnologias, indicando a frequência com que realiza cada ação, enquanto o professor preenche as lacunas no quadro branco para apoiar a construção das frases (25 min).

### **AULA 3 – PRODUÇÃO ORAL GUIADA**

Passo 1 – Professora pesquisadora e professor regente iniciam a aula cumprimentando os estudantes em inglês: “Hi, good morning!” (5 min). Realizam a chamada, e interagem rapidamente.

Passo 2 – Reativar conhecimentos prévios, retomando os conteúdos trabalhados anteriormente. Solicitar aos estudantes que façam perguntas e tirem dúvidas, informando que o conteúdo será utilizado na Avaliação Trimestral e que

provavelmente estará presente na Prova Paulista, avaliação institucional aplicada bimestralmente (15 min).

Passo 3 – Registrar na lousa os advérbios de frequência e relembrar coletivamente, com os estudantes, frases já utilizadas, além de construir novas. Organizar no quadro branco uma sequência de frases com lacunas a serem preenchidas com advérbios. Solicitar que os estudantes construam frases oralmente de acordo com sua rotina diária e chamar cada estudante, individualmente, para se expressar (20 min).

Passo 4 – Mediar a construção de frases dos estudantes, com suporte visual no quadro. (10 min).

#### **AULA 4 – PRODUÇÃO ORAL E REFLEXÃO CRÍTICA**

Passo 1 – Professora pesquisadora e professor regente cumprimentam os estudantes e, interagem brevemente e organizam a sala para o início da aula. Distribuir a cada aluno o texto impresso em papel sulfite. Realizam a chamada. (5 min)

Passo 2 – Iniciar a aula comentando que será realizada uma leitura conjunta de um texto em inglês. Informar que o texto está dividido em cinco parágrafos numerados para facilitar a localização dos trechos. Realizar a leitura do texto *Social media and Teen Life*, adaptado de uma publicação da CNN Brasil (2024) intitulada “Uso excessivo de redes sociais agrava saúde mental de adolescentes”, pausando a leitura para indicar em qual parágrafo se encontra. Levantar a ideia central do texto e identificar algumas informações específicas, utilizando estratégias de skimming e scanning. (10 min)

Passo 3 – Após o levantamento das informações principais, encorajar os estudantes a localizar no texto os advérbios de frequência trabalhados na aula anterior. Relembrar aos estudantes que esses advérbios constam na tabela registrada no caderno, podendo ser consultada. Solicitar que encontrem e circulem no texto os advérbios de frequência. (10 min)

Passo 4 – Realizar uma leitura em português e solicitar que os estudantes acompanhem. Após breve explicação da mensagem geral do texto, estimular os estudantes a refletir sobre o uso de redes sociais. (10 min)

Passo 5 – Escrever na lousa frases com lacunas para que os estudantes contribuam oralmente, utilizando os advérbios

Exemplo: *How often do you use your cell phone to study? – I \_\_\_\_\_ use my cell phone to study.* Incentivar a participação dos estudantes durante a atividade. Flexibilizar o planejamento da aula, caso necessário, mesmo que nem todas as perguntas previstas inicialmente sejam utilizadas. Encerrar a aula com antecedência, se preciso, para que o professor regente possa transmitir informes importantes. Agradecer à turma pela participação. (10 min)

### **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 das atividades de aprendizagem propostas no Plano de aula; na sequência, em (3.2), a análise do resultado da pesquisa; em (3.3), a descrição 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 (4), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

#### **3.1 Relato da implementação do plano das atividades de aprendizagem**

As atividades de aprendizagem foram realizadas com uma turma de 7<sup>o</sup> ano, um grupo composto por 22 estudantes. O objetivo foi trabalhar rotina diária com foco em advérbios de frequência, de modo a promover o intercâmbio oral e a reflexão crítica sobre hábitos digitais. O conteúdo foi planejado para integrar vocabulário, engajamento, participação, estrutura gramatical e práticas orais conectadas à realidade dos estudantes, conforme preconiza Ausubel (1982) sobre a importância do levantamento de conhecimentos prévios para a aprendizagem significativa. As atividades de aprendizagem aconteceram em agosto, depois do retorno do período de recesso.

A primeira aula foi dirigida pelo professor regente e a professora pesquisadora auxiliou os estudantes na organização da sala e observou a participação do grupo durante o andamento da proposta e deu suporte ao professor regente quando necessário. Como a professora pesquisadora já frequentava as aulas há alguns dias, os estudantes já estavam à vontade diante de sua presença. Nesta aula, o professor chegou à sala, cumprimentou gentilmente os estudantes em inglês e foi solicitando que entrassem e se sentassem em seus devidos lugares, pois há o mapeamento da sala e este deve ser sempre seguido. Enquanto a turma se organizava, o professor acessava a plataforma EOL (Escola On Line) para realizar a chamada. A chamada deve ser realizada enquanto ocorre a aula. Muitas vezes, pela instabilidade do sistema e da internet, leva-se entre 5 e 10 minutos para que o professor consiga acessar o

sistema, realizar a chamada e atualizá-la. Após ter realizado a chamada, o professor regente organizou uma tabela de advérbios no quadro branco e iniciou a exposição do tema levantando conhecimentos prévios, com a seguinte pergunta: “What do you do every day?”, “How often do you...”? O professor observou a reação e interação dos estudantes e, percebendo que alguns não responderam, repetiu a pergunta em português. O professor regente explicou que seria abordado o uso de advérbios para expressar a frequência com a qual realizamos tais atividades da rotina diária: wake up, go to school, watch TV e que o tema já havia sido trabalhado no bimestre anterior e que daria continuidade ao conteúdo, ampliando-o por meio da introdução de novos advérbios.

Em apoio ao conteúdo de advérbios de frequência, o professor regente tentou usar a tecnologia (conexão Bluetooth do laptop à TV) para apresentar um *slide* do material *Power Point* da plataforma institucional "Sala do Futuro".

**Figura 3** – Slide sobre advérbios de frequência (daily routine)

**Foco no conteúdo**

**Daily routine: frequency**

Veja outra resposta dada por Mateo durante a entrevista:

**Mateo:** I study English twice a week at school [...].

A expressão **twice a week** significa **duas vezes por semana**, em português. Para falar de frequência, podemos usar outras expressões, como:

- **Once a day** → Uma vez por dia.
- **Twice a week** → Duas vezes por semana.
- **Three times a month** → Três vezes por mês.
- **Four times a year** → Quatro vezes por ano.

Tente memorizar **once** (uma vez) e **twice** (duas vezes).  
A partir de **três vezes** em diante, usamos sempre **times**, como em: **three times, four times, five times** e assim sucessivamente.

Registre em seu caderno.

**FICA A DICA**

Outras expressões que podem ser utilizadas:

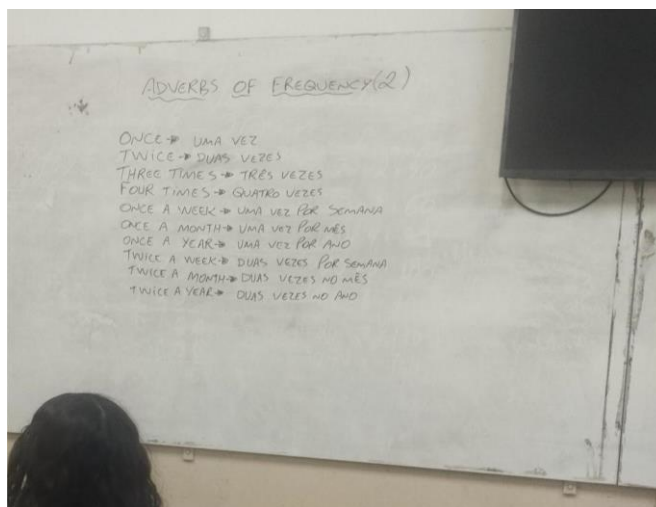
- Three times (três vezes)
- Four times (quatro vezes)
- Five times (cinco vezes)
- A month (por mês)
- A year (por ano)

Continua

**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – material “Sala do Futuro” (adaptado).

Mesmo diante de muitas tentativas, não foi possível, então, ele deu continuidade à aula apresentando oralmente e retomando com os estudantes os advérbios de frequência que ele escreveu no quadro, conforme Figura 4.

**Figura 4 – Registro do quadro com advérbios de frequência**



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2025).

Alguns estudantes relataram recordar-se do assunto e recorreram às anotações do bimestre anterior em seus cadernos. Com a lista de advérbios no quadro, o professor encorajando os estudantes a falar sobre suas rotinas e conectá-las ao uso dos advérbios de frequência trabalhados.

Durante a exposição do conteúdo, foi necessário realizar algumas interrupções em razão da agitação e da dispersão dos estudantes. Naquele dia, ocorria um evento esportivo na escola e, embora a turma não participasse diretamente da atividade, os estudantes encontravam-se ansiosos para assistir aos jogos que aconteceriam após a aula.

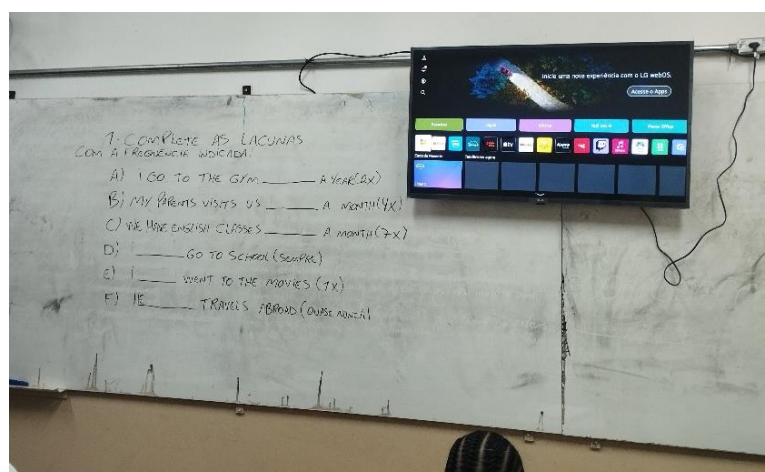
Após apresentarem maior concentração, o professor regente retomou a exposição do conteúdo, utilizando exemplos de uso de alguns advérbios, formulando frases, solicitando aos estudantes que participassem oralmente. Diante das interrupções realizadas no curso da aula, o tempo não foi suficiente. O professor regente acompanhava o horário e, ao perceber que não haveria tempo para finalizar, encerrou a ministração do conteúdo. Informou, então, que daria continuidade ao tema na aula seguinte.

Na segunda aula, o professor entrou na sala e cumprimentou a turma em inglês. Solicitou a todos que se organizassem em seus lugares e abrissem o caderno de inglês. O professor aguardou alguns minutos para que a turma se organizasse. A

professora pesquisadora atuou auxiliando os estudantes a seguirem o mapeamento da turma, respondendo questões referentes à aula e observou a participação do grupo.

Naquela semana, havia um evento relacionado aos campeonatos esportivos. Os estudantes estavam agitados, dispersos, focados em assuntos diversos e havia muito ruído nos corredores da escola. Após ter realizado a chamada, o professor deu continuidade à exposição anterior e registrou no quadro uma lista de exercícios com lacunas, conforme Figura 5.

**Figura 5 – Registro no quadro: exercícios atividade oral**



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2025).

Aos poucos, o professor regente foi retomando o conteúdo já trabalhado, ao mesmo tempo que solicitava a atenção dos estudantes. O professor chamou os estudantes para que, usando a tabela de advérbios trabalhada na aula anterior, registrada no caderno dos estudantes, como suporte visual, expressassem sua rotina oralmente, diante de sua mediação.

O professor solicitou que os estudantes registrassem o exercício no caderno, como material de estudo, dado que o conteúdo será parte integrante dos assuntos que serão utilizados para composição da prova bimestral.

Neste momento, foi necessário interromper a parte final da aula para que alguns estudantes pudessem entrar e se organizar, pois estavam participando do campeonato de jogos interclasses e se aproximava do horário do intervalo para o almoço. Deste modo, não foi possível finalizar o conteúdo programado para esta etapa da do plano de atividade. O professor informou que daria continuidade, se possível, na aula seguinte.

Na terceira aula, a professora pesquisadora permaneceu observando a interação do grupo diante da explanação do professor regente. O professor regente cumprimentou a turma e aguardou alguns minutos para que se organizassem em seus lugares e abrissem o caderno de inglês. Após ter realizado a chamada, o professor retomou o tema trabalhado na aula anterior e comunicou que a turma daria continuidade ao preenchimento de lacunas utilizando os advérbios parte 2. O professor registrou no quadro branco os advérbios de frequência e a lista de frases e, simultaneamente, interagiu com os estudantes encorajando-os a falar de sua rotina pessoal e chamando a participar pelo nome, usando as frases como suporte para a produção oral. As frases utilizadas nessa atividade estão apresentadas no Quadro 2.

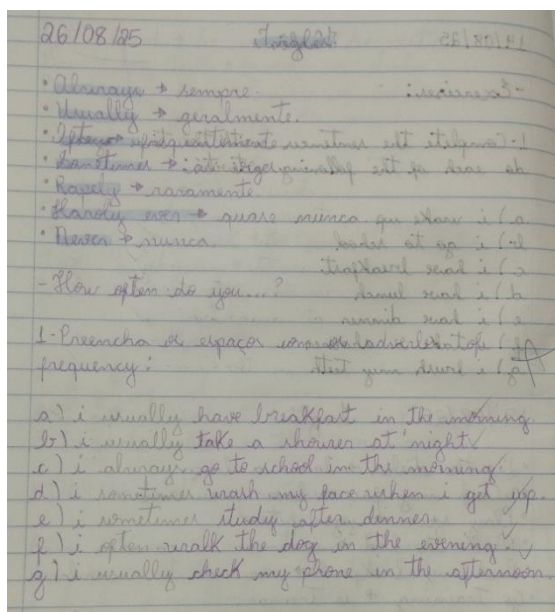
**Quadro 2 – Frases utilizadas na Aula 3 para apoio à produção oral dos estudantes**

- a) I \_\_\_\_ have breakfast in the morning.
- b) I \_\_\_\_ take a shower at night.
- c) I \_\_\_\_ go to school in the morning.
- d) I \_\_\_\_ wash my face when I get up.
- e) I \_\_\_\_ brush my teeth after dinner.
- f) I \_\_\_\_ walk the dog in the evening.
- g) I \_\_\_\_ check my phone in the afternoon.

**Fonte:** Material fornecido pelo professor regente (2025).

Os estudantes usaram informações da rotina pessoal para escolher os advérbios, conforme o sentido da frase e fizeram registro do exercício no caderno, conforme Figura 6.

**Figura 6**– Registro do exercício sobre advérbios de frequência no caderno do aluno



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2025).

Não foi possível fazer uso do espelhamento entre computador e a televisão da sala, como previsto no plano de atividades. A aula foi encerrada com aproximadamente 15 minutos de antecedência, para que os estudantes se preparassem para um evento da escola. Apesar de estarem agitados, os estudantes participaram, interagiram espontaneamente e foram receptivos diante da mediação individualizada da professora pesquisadora.

Na quarta aula, para finalizar o plano de atividades, o professor regente e a professora pesquisadora dirigiram juntos a proposta, em clima de muita parceria, descontração e apoio. Os estudantes demonstraram alegria em ver os dois profissionais atuando em conjunto, à frente da turma. Durante a implementação desta aula, foi possível realizar parte dos procedimentos planejados. Houve interrupção da aula para mediar conflitos entre os estudantes. e para receber um professor que havia deixado seus pertences pessoais na sala, enquanto atendia familiares de um aluno da turma, em uma reunião com coordenação e diretoria.

Iniciamos a aula informando que faríamos a leitura de um texto curto em inglês, adaptado pela professora pesquisadora, apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3** – Texto adaptado utilizado na atividade de leitura**“Social Media and Teen Life”.**

1. Teenagers often use social media every day. Using social media, a lot can sometimes be bad for their mental health.
2. Experts, like the World Health Organization (WHO) and the American Academy of Pediatrics, say that teenagers who always spend too much time on social media can feel more anxious or sad.
3. It can often cause problems with sleep, eating habits, and paying attention in school.
4. Parents and teachers usually try to help teenagers healthily use social media.
5. Teenagers should sometimes take breaks from their phones and always ask for help if something online makes them feel worried or confused.

**Fonte:** Texto adaptado de CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

Os estudantes demonstraram-se apreensivos, no começo, e surpresos perguntaram: é texto em inglês? A professora pesquisadora respondeu que sim e distribuiu os textos impressos, enquanto solicitava aos estudantes que lessem o texto, de acordo com os conhecimentos de cada um, a fim de identificar palavras que já conhecem.

Após isto, a maioria mostrou interesse, especialmente ao identificar palavras conhecidas espontaneamente e reconhecer advérbios como *always*, *usually* e *sometimes*. O professor regente disse que a atividade segue o mesmo tema trabalhado nas aulas anteriores. Após esta etapa, a professora pesquisadora solicitou aos estudantes que acompanhassem a leitura guiada em inglês e, posteriormente, em português, para melhor compreensão do texto. Enquanto liamos o texto, alguns identificaram palavras cognatas, como *social*, *organization*, *phones*. Então, após inferirem significados e temas que eram foco do texto, iniciamos uma breve discussão sobre o uso das redes sociais, tempo de exposição ao celular, práticas de segurança

para usar a internet. A professora utilizou perguntas com lacunas, como suporte para gerar interação e incentivar a participação oral dos estudantes, conforme apresentado no Quadro 3.

**Quadro 4 –** Questionário sobre uso de tecnologias utilizado na Aula 4

How often do you use your cell phone to study?

R: I \_\_\_\_\_ use my cell phone to study.

How often do you watch videos on social media?

R: I \_\_\_\_\_ watch videos on social media.

How often do you think about the truth of what you see online?

R: I \_\_\_\_\_ think about the truth of what I see online.

How often do you ask an adult for help when you see something strange on the internet?

R: I \_\_\_\_\_ ask an adult for help.

How often do you stop using your phone to rest your eyes?

R: I \_\_\_\_\_ stop using my phone to rest my eyes.

How often do you think before sharing something online?

R: I \_\_\_\_\_ think before sharing something online.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Os estudantes interagiram de forma satisfatória, dando detalhes sobre suas práticas e posturas, muitas vezes não recomendadas, ao usar as redes sociais e sites da internet. O professor regente e a professora pesquisadora agiram em conjunto, dando suporte às contribuições dos estudantes, mediando e negociando os sentidos e suas falas, incentivando a refletirem sobre suas práticas e condutas ao usar a internet, criar contas em redes sociais e compartilhar isto com familiares e responsáveis.

O clima era de interação e participação. Os estudantes riam, expressavam-se espontaneamente usando os advérbios e expressando suas ideias e reflexões sobre os questionamentos levantados, demonstrando autonomia, atitude e envolvimento com o tema.

O grupo demonstrou conforto e segurança para se expor e se expressar durante a atividade proposta, interagindo de forma espontânea tanto com a professora pesquisadora quanto com o professor regente.

**Figura 7 – Registro da interação com os estudantes durante aula 4**



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2025).

As interações evidenciaram a compreensão, por parte dos estudantes, de que havia uma atuação colaborativa entre os docentes, e não uma relação hierarquizada, o que contribuiu para um ambiente de confiança e participação. Ao final da aula, a professora pesquisadora realizou o encerramento agradecendo o envolvimento e a participação dos estudantes.

### **3.2 Análise dos resultados da pesquisa**

O principal objetivo foi compreender como os estudantes, de uma turma de 7º ano da Escola Estadual Programa Tempo Integral se engajam nas aulas de língua inglesa, especialmente em práticas de oralidade, participação ativa e mobilização de conhecimentos prévios. Os dados mostraram que nenhum estudante havia frequentado cursos extracurriculares de inglês, o que reforça a escola como principal espaço de contato com a língua adicional. Essa limitação ajuda a explicar

comportamentos observados, como insegurança para falar e dificuldade em relacionar o inglês a situações reais de comunicação. Conforme Ausubel (1968), a aprendizagem significativa depende da possibilidade de conectar novos conteúdos às experiências prévias, o que torna ainda mais importante propor atividades próximas do cotidiano dos estudantes.

Apesar disso, a maioria reconhece a relevância do inglês para a vida, mencionando trabalho, viagens e cultura global, embora esse reconhecimento não se traduza em uso espontâneo da língua fora da escola e nem em engajamento nas propostas em sala de aula. O engajamento, como apontam Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), depende de fatores comportamentais, emocionais e cognitivos — e os estudantes, relataram medo de errar, receio de julgamento e insegurança diante da correção docente, configurando barreiras afetivas.

Os resultados indicaram maior conforto dos estudantes, em atividades de escuta e repetição guiada, enquanto tarefas que exigiam maior autonomia — como produções orais mais livres — geravam resistência. Nesse sentido, práticas de interação estruturada, como completar frases com informações pessoais, mostraram-se eficazes para promover envolvimento. Essa eficácia decorre do fato de que, ao relacionar o conteúdo às experiências e rotinas dos estudantes, cria-se um ponto de ancoragem que favorece a aprendizagem significativa, conforme defendido por Ausubel (1968).

Sobre o uso de tecnologias, embora os estudantes, utilizem dispositivos digitais diariamente, poucos mantêm contato significativo com o inglês nesses ambientes, o que reforça a necessidade de integrar a tecnologia de forma crítica e pedagógica, conforme defendem Hinrichsen e Coombs (2013).

Por fim, os registros escritos e as interações orais evidenciaram que, quando o conteúdo fazia sentido para os estudantes, e estava associado a suas experiências — como rotinas diárias ou hábitos digitais —, houve aumento no engajamento e maior disposição para tentar usar o inglês. Esse resultado está alinhado à BNCC (2018), que enfatiza o uso da língua em práticas sociais significativas e a participação ativa como eixo central do ensino de língua inglesa.

### 3.3 Descrição dos resultados da pesquisa

A análise dos dados coletados permite delinear um panorama claro sobre o perfil linguístico e o engajamento dos estudantes, em relação ao aprendizado de língua inglesa. Como nenhum aluno havia frequentado cursos extracurriculares, a escola configura-se como principal — muitas vezes único — espaço de contato com o idioma (Silva; Greggio; Silva, 2025). Durante as observações iniciais, notou-se receio em participar de atividades orais, o que se relaciona à falta de oportunidades de uso significativo da língua em contextos autênticos. Como defendem Castillo Losada, Insuasty e Jaime (2017), materiais e tarefas contextualizadas são fundamentais para promover a competência comunicativa, compreensão que também dialoga com o Currículo Paulista (2020), ao conceber a oralidade como prática social situada e mediada pela negociação de sentidos.

Nesse contexto, é fundamental propor vivências que possibilitem a construção de significados a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, conforme a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982). Sem práticas que estabeleçam essa relação com a realidade dos estudantes, o engajamento é prejudicado e surgem dificuldades no uso da língua em situações reais.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso cotidiano de dispositivos digitais: embora os estudantes passem muitas horas conectados, raramente consomem conteúdos em inglês. Tal desconexão reforça a necessidade de integrar tecnologias de forma pedagógica e crítica. Lassen (2025) destaca que práticas de oralidade digital podem favorecer o engajamento, desde que mediadas adequadamente. Ao mesmo tempo, o Guia Crianças, Adolescentes e Telas (Brasil, 2025) alerta para os riscos do uso excessivo, indicando a necessidade de equilíbrio e orientação.

Os dados também evidenciaram barreiras afetivas importantes, como medo de errar, ansiedade comunicativa e insegurança diante da correção, elementos que interferem diretamente na participação e motivação, conforme apontam Dellagnelo e Silva (2024). Nesse cenário, a parceria entre o professor regente e a professora pesquisadora constituiu o eixo fundamental da investigação. A reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e os dados coletados ilustra a noção de “pesquisa situada na

prática docente” (Telles, 2019), fortalecendo uma postura crítico-reflexiva e contribuindo para a compreensão e transformação do engajamento dos estudantes em atividades comunicativas.

Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva, conforme proposto por Silva (2023), ao permitir que professor e pesquisador analisem, intervenham e planejem juntos ações e práticas pedagógicas que promovam o ensino de língua inglesa de forma crítica e significativa.

Para analisar as evidências observadas estudo este estudo, foi utilizado o modelo de Fredricks, Blumenfeld, Paris (2004), que conceitua o nível de engajamento em 3 dimensões inter-relacionadas: comportamental, emocional e cognitiva, que posteriormente foram ampliadas por Reeve e Tseng (2011), que propuseram a inserção de uma quarta dimensão: dimensão agente, referente à capacidade do aluno de influenciar ativamente o processo de aprendizagem.

Durante a implementação das atividades de aprendizagem, observou-se que o engajamento aumentava quando as atividades envolviam participação autêntica dos estudantes, como falar sobre si e sua rotina diária, como poderemos analisar a partir do excerto abaixo:

**(4:08–4:14) Professor regente:** *“How often do you walk the dog in the evening?”*

**Aluna:** *“Never.”*

A pergunta feita pelo professor desencadeia participação espontânea sobre o assunto, propiciando ambiente para interação autêntica, conforme postulam Castillo Losada, Insuasty e Jaime (2017). Neste sentido, a abordagem comunicativa fica evidente, observando o espaço para negociação dos sentidos, expressão espontânea da identidade de cada aluno, bem como a interação social e engajamento coletivo.

A prática oral, essencial para desenvolvimento da competência comunicativa, foi bem estabelecida, observando que a Aluna demonstra compreender a função no contexto empregado na frase, quanto ao advérbio *Never*:

**Professor regente** (Áudio 1, 4:08–4:10): (...), how often...

**Professor regente** (Áudio 1, 4:10–4:14): Do you walk the dog in the evening?

**Aluna** (Áudio 1, 4:14): Never.

Ao fazer uso do advérbio em inglês que expressa a frequência zero, fica evidente o

êxito na promoção da oralidade e da função comunicativa. O professor regente, neste momento, promove ambiente para expressão espontânea dos estudantes (liberdade para se expressar), diante da comunicação alcançada e foca na mediação no uso da língua para interação coletiva, sem interromper a aluna para correções formais e excessivas.

Além disso, o excerto transcrito evidencia o que Silva et al. (2024) descrevem como processamento da fala em contexto real de interação, no qual o aluno precisa compreender o enunciado, selecionar o conteúdo linguístico adequado e produzir uma resposta pertinente à situação comunicativa. Esse movimento também se alinha ao que Thornbury (2005) aponta sobre a natureza imprevisível, rápida e pressionada pelo tempo da produção oral: ao falar, o aprendiz precisa formular e articular sua resposta quase simultaneamente, enquanto monitora sua própria produção e negocia sentidos.

No excerto analisado, a aluna escuta a pergunta do professor, identifica o advérbio esperado no contexto — *How often do you walk the dog in the evening?* — e responde prontamente *Never*. Esse turno revela não apenas que ela compreendeu o significado e o uso do advérbio, mas também que conseguiu negociar sentido, ajustar sua resposta em tempo real e acionar conhecimentos previamente trabalhados nas atividades. Assim, observa-se que o ambiente interacional criado nas aulas favoreceu o tipo de prática comunicativa que Thornbury (2005) destaca como essencial para o desenvolvimento da fluência: situações em que os estudantes precisam mobilizar processos cognitivos complexos de modo espontâneo e funcional.

Fazer uso de frases com *gaps* como suporte visual no quadro branco, preenchidas oralmente a partir das rotinas reais dos estudantes, cria oportunidades para que os estudantes falem sobre si e sobre suas experiências cotidianas. Essa prática está alinhada ao que propõe a BNCC (Brasil, 2018), ao destacar a importância

de que o ensino de língua inglesa se relacione às vivências dos estudantes e favoreça o uso do idioma em situações socialmente significativas. A necessidade de propor atividades significativas dialoga com perspectivas contemporâneas sobre o papel da língua inglesa no mundo. Crystal (2003) destaca que o inglês é uma língua global, utilizada em interações reais e diversas, o que exige que o ensino vá além da memorização de estruturas e promova oportunidades autênticas de uso.

Quando os estudantes percebem a função social da língua e reconhecem seu valor comunicativo no cotidiano, tornam-se mais propensos a participar, interagir e envolver-se nas atividades propostas. Nesse sentido, práticas contextualizadas que aproximam o inglês da realidade dos estudantes — como discutir hábitos, rotinas e usos da tecnologia — favorecem o engajamento, pois ampliam a relevância do conteúdo, estimulam a iniciativa dos aprendizes e fortalecem sua participação ativa na construção de significados em sala de aula.

Por meio da questão *“How often do you check your phone in the afternoon?”*, o professor regente promoveu o levantamento de informações sobre os hábitos digitais dos estudantes. Nesse momento, emergiu a participação espontânea e entusiasmada do grupo, que passou a discutir o tempo de uso do celular e a rotina nas redes sociais. Enquanto a aluna questionada respondeu *“usually”*, os colegas reagiram com humor e engajamento, buscando associar a resposta à realidade vivida. Um deles chega a dizer *“always”*, sugerindo que ela utiliza o celular com mais frequência do que declarou, o que evidencia a negociação coletiva de sentidos e o envolvimento social e emocional dos estudantes.

Nesse trecho, vê-se que o professor regente conduz a interação por meio da dinâmica de Q&A (Questions and Answers) - perguntas e respostas - caracteriza-se como uma estratégia pedagógica que fomenta o engajamento oral e desenvolvimento da oralidade, da participação e da escuta ativa para a promoção do engajamento coletivo diante de propostas de interação significativas para os estudantes.

**Professor Regente** (Áudio 1, 5:31–5:38): *How often... How often... Do you... check your phone in the afternoon?*

**Aluno** (Áudio 1, 5:48): *Always... usually...*

**Professor Regente** (Áudio 1, 5:49): *Geralmente?*

**Aluno** (Áudio 1, 5:52): *Ela geralmente checa o telefone dela.*

**Alunos (em coro)** (Áudio 1, 5:56): *Ah, tá, Isabela!*

As propostas pedagógicas baseadas em perguntas e respostas, como apontam Richards e Rodgers (2014), favorecem a comunicação ao permitir que os estudantes utilizem a língua de forma funcional e situada no cotidiano.

O registro da atividade no caderno (ver Apêndice I), antes marcado por repetição mecânica, passou a ter função comunicativa ao ser integrado a situações reais da rotina dos estudantes. Essa ressignificação da tarefa mobilizou processos mentais mais complexos, favorecendo o engajamento cognitivo, já que, como afirmam Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), atividades que envolvem reflexão, escolha linguística e atribuição de sentido ampliam o investimento intelectual do aluno. Nesse sentido, Leffa (2003, p. 25) destaca que o aprendizado de uma língua estrangeira não se limita à memorização de regras, mas exige ação linguística significativa, na qual o estudante constrói sentidos por meio da interação. Da mesma forma, Almeida Filho (2013, p. 45) ressalta que a articulação entre forma, função e contexto é fundamental para que a língua seja compreendida como instrumento de interação e não apenas como objeto de estudo. Assim, propor o preenchimento de lacunas com advérbios articulados a textos, situações reais e propósitos comunicativos está alinhado à BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza o uso significativo da língua.

O excerto a seguir, referente à *Transcrição – Parte 3* (Apêndice B, Áudio 2, 0:46–1:15), evidencia uma situação de negociação de sentido e adaptação linguística em tempo real, na qual o professor ajusta o uso da língua inglesa ao contexto vivido pelos estudantes:

**Professor regente** (Áudio 2, 0:46–1:15): *How often do you eat lunch in the morning?*

**Aluno:** *Lunch?*

**Professor regente:** *Presta atenção, eu já estou adaptando isso aqui pra você.*

**Aluno:** *Always, professor, pelo amor!*

**Professor regente:** *Por que eu perguntei “na manhã”? Almoço é almoço, né? Mas vocês almoçam às dez e trinta e cinco. Por isso que eu adaptei, tá?*

Este trecho demonstra que o professor regente, ao reconhecer o horário atípico da refeição dos estudantes — característica de uma escola do Programa Tempo Integral —, ao afirmar “vocês almoçam às dez e trinta e cinco”, adaptou o vocabulário — “almoço na manhã” — para gerar relevância e relacionar o conteúdo ao contexto vivido pelos estudantes, o que Thornbury (2005) sugere ser crucial para a prática da oralidade.

A resposta imediata do aluno ao reagir com “*Always, professor, pelo amor!*”, não apenas evidencia o engajamento (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004), mas também a negociação cultural e lexical organizada pelo professor e compreendida pelos estudantes, para que a tarefa comunicativa seja bem-sucedida.

O trecho a seguir evidencia a compreensão e o uso adequado dos advérbios de frequência em contexto comunicativo significativo. Ao perguntar “*How often do you go to school?*”, o professor regente promove o uso funcional da língua inglesa, relacionando o conteúdo gramatical à rotina real dos estudantes.

**Professor Regente** (*Áudio 1, 2:19–2:29*): *Davi Luiz. Quantas vezes você vai à escola? How often do you go to school?*

**Aluno 5** (*Áudio 1, 2:32*): *Always.*

**Professor Regente** (*Áudio 1, 2:34*): *Always? Ele está falando que ele always goes to school? (2:37) Sempre.*

O aluno responde “*Always*”, demonstrando apropriação do vocabulário trabalhado e capacidade de inseri-lo em um enunciado com sentido contextual. Deste modo, vê-se que a interação e as respostas dos estudantes, como “*sometimes*” e “*always*”, emergem de modo espontâneo e situado, indicando que os advérbios de

frequência não são apenas repetidos, mas compreendidos e aplicados em experiências pessoais (Leffa, 2003).

O momento registrado pela captação de áudio, transcrito abaixo, evidencia de forma clara as três dimensões do engajamento propostas por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004).

**Aluno 4** (*Áudio 4, 6:50*) *Eu menti sobre minha idade no Pinterest.*

**Professor Regente** (*Áudio 4, 6:54 – 7:03*) *Olha só o que a Mariana falou aqui, ó. Ela sabe que no Pinterest não se pode criar com a idade dela. Você tem quantos anos?*

**Aluno 4** (*Áudio 4, 7:04*) *Doze.*

**Professor Regente** (*Áudio 4, 7:05*) *Doze? E aí você faz o quê, então?*

**Aluno 4** (*Áudio 4, 7:06*) *Eu coloco a idade de quem nasceu em 1992, por aí.*

É possível evidenciar, diante da análise deste excerto, que o engajamento comportamental se manifesta na participação ativa da aluna, que responde às perguntas do professor e sustenta a interação oral de maneira espontânea. O engajamento emocional torna-se visível quando a estudante compartilha uma experiência pessoal sensível — mentir a idade para acessar uma rede social — indicando um ambiente de confiança, identificação com o tema e ausência de receio imediato de julgamento. Já o engajamento cognitivo emerge na medida em que a aluna demonstra compreensão das regras do ambiente digital e das estratégias utilizadas para contorná-las, abrindo espaço para reflexões éticas sobre o uso da tecnologia. A mediação do professor regente, ao legitimar a fala da aluna e ampliá-la para o grupo, transforma a experiência individual em objeto de reflexão coletiva, evidenciando como atividades orais contextualizadas favorecem o engajamento multidimensional dos estudantes em sala de aula.

O humor, o clima de acolhimento e o espaço para exposição das ideias, promovidas pelo professor regente e professora pesquisadora, facilitam o engajamento emocional e social (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004), reforçando que

a interação não é mecânica, mas construída em ambiente de pertencimento discursivo.

Os momentos em que a professora pesquisadora atuou em parceria com o professor regente, foram de suma importância para levantar a discussão dos objetivos propostos para este trabalho. Ao propor a atividade de leitura analítica do texto autêntico *Social Media and Teen Life*, adaptado pela professora pesquisadora e apresentado no **Quadro 3**, utilizando o vocabulário (advérbios) como ferramenta de compreensão e reflexão, foi possível transitar entre produção oral espontânea e reflexão crítica

Foi possível identificar evidências substanciais de engajamento dos estudantes, manifestando-se tanto na dimensão comportamental quanto na emocional e cognitiva (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). A discussão desencadeada — influenciadores, mídias sociais e o uso do celular — cumpriu papel essencial na relevância do assunto, ativando o conhecimento prévio dos estudantes e estabelecendo vínculos com sua realidade social. Nesse sentido, conforme Ausubel (1968), a aprendizagem torna-se mais significativa quando o novo conteúdo se relaciona diretamente com as experiências e saberes que o estudante já possui.

O engajamento comportamental torna-se evidente na execução colaborativa das tarefas, como preenchimento oral das lacunas, interação coletiva sobre os tópicos abordados, na leitura guiada e na identificação dos advérbios de frequência presentes no texto. No entanto, é na dimensão emocional que se evidencia uma qualidade singular da experiência pedagógica: o humor, os risos, a liberdade com a qual se expressaram os estudantes, identificação com o tema e a disposição espontânea para comentar situações pessoais relacionadas ao uso das redes sociais.

A reação dos estudantes ao afirmarem com entusiasmo “*always!*” durante discussão sobre mentir a idade para acessar as redes sociais, revela um vínculo afetivo com o conteúdo, sustentado pela aproximação entre o contexto escolar e as experiências reais dos estudantes. Este envolvimento afetivo é crucial para a construção de um ambiente de aprendizagem seguro e participativo, no qual os estudantes se reconhecem como sujeitos legítimos do discurso.

Por sua vez, o engajamento cognitivo fica evidente quando os estudantes ampliam a compreensão literal do texto e passam a discutir aspectos sociais, éticos e emocionais relacionados ao uso das redes, como dependência, atitudes e comportamentos *on-line*, reputação de influenciadores digitais. Ao relacionarem o tema do texto às próprias vivências, fazendo uso dos advérbios para expressar sua rotina, os estudantes demonstram não apenas esforço interpretativo, mas também processos de análise, julgamento e tomada de atitude, o que evidencia o investimento intelectual necessário à internalização de conceitos (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

A condução guiada e atenta do professor regente e da professora pesquisadora manteve um espaço seguro e acolhedor, garantindo que todos pudessem participar e expressar suas ideias com liberdade. Esse movimento pedagógico, construído de forma colaborativa, é essencial para a formação integral dos estudantes, uma vez que, como aponta Gimenez (2009), o ensino de inglês no contexto da escola pública brasileira precisa promover práticas significativas de uso da língua, valorizando a participação, o diálogo e a construção de sentidos pelos estudantes.

Por fim, a tematização do uso de telas dialoga diretamente com o Guia *Crianças, Adolescentes e Telas* (Brasil; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2025), reforçando a relevância de promover, no contexto escolar, espaços de reflexão crítica sobre os impactos das tecnologias digitais no desenvolvimento e no bem-estar de crianças e adolescentes.

**Quadro 5:** Resumo do modelo de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), expandido por Reeve e Tseng (2011)

<b>Dimensão do engajamento</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Evidências</b>	<b>Interpretação analítica</b>
Engajamento emocional (emotional engagement)	O engajamento emocional abrange reações positivas e negativas em relação aos professores, colegas, atividades acadêmicas e à escola.” (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004, p. 61)	(Áudio 4. 12:14-12:34 Discussão sobre influencers) <b>Professora pesquisadora:</b> Vocês conseguiram enxergar que as coisas que ele fazia não eram legais? <b>Alunos em coro:</b> Sim.	A resposta coletiva expressa julgamento moral compartilhado e demonstra envolvimento afetivo com o tema, indicando que os estudantes não apenas compreenderam, mas sentiram e validaram juntos a avaliação crítica discutida.
Engajamento cognitivo (cognitive engagement)	“O engajamento cognitivo baseia-se na ideia de investimento; incorpora reflexão e disposição para empenhar o esforço necessário à compreensão de ideias complexas.” (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004, p. 60)	(Áudio 4. 12:53 - 12: 59) <b>Professora Pesquisadora:</b> Com que frequência você deve pensar se aquela rede social é para você? <b>Aluno:</b> <i>Always.</i>	Os estudantes realizam inferências, analisam consequências e relacionam o texto às próprias práticas digitais, demonstrando esforço interpretativo, elaborando sentidos, refletindo sobre si e não apenas repetindo respostas mecânicas.
Engajamento comportamental (Behavioral engagement)	“O engajamento comportamental baseia-se na ideia de participação.” (Fredricks; Blumenfeld; Paris,	(Áudio 4. 0:09–0:30) Leitura guiada: <i>“Teenagers often use social media every day.”</i>	A participação durante leitura guiada coletiva e na localização de vocabulário mostra envolvimento

	2004, p. 60)	(4:17–5:12) Identificação coletiva dos advérbios <i>always, often, sometimes, usually, never.</i>	direto na atividade proposta. Os estudantes seguem instruções, colaboram entre si e executam ações verbais que demonstram presença ativa na atividade.
Agente (Reeve & Tseng, 2011).	Capacidade do aluno de influenciar ativamente o rumo da atividade, exercendo autonomia e coautoria na construção de sentidos. (Reeve & Tseng, 2011) —	(Áudio 4. 10:25–10:45) <b>Professora Pesquisadora:</b> “ <i>What can we do to use social media safely?</i> ” / <b>Professor Regente:</b> “ <i>Segura.</i> ” / <b>Aluno 4:</b> “ <i>Não mentir a idade.</i> ”	A professora pesquisadora provoca reflexão sobre normas e conduta e os estudantes participam propondo ações positivas.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2025.

O Quadro 5, apresenta um resumo deste modelo. As evidências foram construídas a partir das transcrições de áudio das aulas, identificando falas dos estudantes e intervenções do professor regente e da professora pesquisadora, que ilustram como cada dimensão do engajamento se manifestou durante a implementação das atividades orais.

### 3.3.1. Reflexões sobre o resultado da pesquisa

As atividades de aprendizagem foram planejadas em etapas articuladas, contemplando momentos de apresentação, prática guiada, produção oral e reflexão sobre uso das tecnologias. As frases estruturadas para preenchimento com advérbios de frequência funcionaram como andaimes linguísticos (*scaffolding*), orientando o uso da língua inglesa e permitindo a participação de todos os estudantes.

Durante a implementação, porém, o planejamento precisou ser flexibilizado: o envolvimento da turma e o surgimento de falas espontâneas abriram espaço para diálogo, negociação de sentidos e valorização das experiências pessoais.

A sequência, ao ser efetivamente realizada, contribuiu para transformar a realidade inicialmente observada quanto ao uso da língua adicional, ampliando as oportunidades de produção oral. As atividades coletivas favoreceram maior participação e interação entre estudantes e professor.

Entretanto, a dispersão frequente e a dificuldade de manter o foco — características próprias de turmas de Ensino Fundamental II, em fase de importantes transformações cognitivas e socioemocionais — influenciaram o ritmo das aulas e a consistência dos resultados alcançados.

Os instrumentos de pesquisa utilizados — questionário diagnóstico, observações em sala, anotações de campo e diálogo contínuo com o professor regente — mostraram-se adequados para compreender o engajamento dos estudantes e avaliar em que medida os objetivos propostos foram alcançados (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2017). Esses instrumentos permitiram analisar não apenas os comportamentos observáveis dos estudantes durante as atividades orais, mas também suas atitudes, resistências, expectativas e formas de interação social, revelando aspectos emocionais, cognitivos e culturais envolvidos na aprendizagem da língua adicional.

A implementação das atividades contribuiu para transformar a realidade identificada no início da pesquisa. Observou-se que atividades que envolviam falar sobre si, sua rotina e seu cotidiano digital resultaram em maior participação e engajamento dos estudantes. A comunicação em sala tornou-se mais espontânea quando os conteúdos trabalhados dialogaram diretamente com a experiência dos estudantes — conforme defendem Ausubel (1982) e os princípios da BNCC (Brasil, 2018), que enfatizam a aprendizagem significativa. Entretanto, também se constatou que o engajamento não se manteve de forma homogênea entre todos os estudantes, indicando a necessidade de diversificar estratégias e oferecer mais oportunidades de acompanhamento individualizado.

Os resultados alcançados estão profundamente vinculados ao perfil da comunidade escolar e às condições socioculturais dos estudantes. O contexto observado caracteriza-se por pouco acesso prévio ao inglês fora da escola, forte presença de dispositivos digitais no cotidiano e barreiras afetivas como medo de errar e insegurança ao falar em público. Esses fatores influenciaram de maneira direta o engajamento e a aprendizagem, reforçando a importância de práticas que valorizem acolhimento, vínculo e um ambiente seguro para arriscar-se linguisticamente (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

Do ponto de vista educacional, a pesquisa trouxe benefícios relevantes. Para os estudantes, possibilitou expressão identitária, reflexão crítica sobre o uso de tecnologias e oportunidades reais de fala em língua inglesa, fortalecendo competências comunicativas. Para o professor regente e para a professora pesquisadora, o processo favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva, capaz de analisar a própria prática e tomar decisões pedagógicas fundamentadas (Telles, 2005; Silva et al., 2024). Para a instituição, a pesquisa ressaltou a importância de integrar o aplicativo institucional e as propostas de promoção da habilidade oral às práticas coletivas e interativas em sala, evitando que o uso da tecnologia se torne isolado e desarticulado da construção de sentido social.

Diante disso, os dados analisados ao longo da implementação da sequência didática mostram que o engajamento dos estudantes do 7.º ano nas atividades de língua inglesa esteve diretamente relacionado à relevância dos temas trabalhados e às oportunidades de participação oral criadas durante a aula. Esse achado dialoga com o que propõe a BNCC (2018) para o componente Língua Inglesa, que estabelece que o ensino deve promover o “uso da língua em práticas sociais significativas”, considerando temas do cotidiano dos estudantes e situações reais de comunicação (Brasil, 2018, p. 241–243). Ao propor atividades orais sobre rotinas, advérbios de frequência e práticas relacionadas ao uso da tecnologia — conteúdos próximos da realidade dos estudantes — a sequência implementada favoreceu a produção de sentidos, conforme orienta a BNCC ao destacar a importância da participação ativa, da colaboração e do protagonismo do estudante nas interações (Brasil, 2018, p. 249). Assim, os dados analisados mostram que a abordagem adotada permitiu atender ao

primeiro objetivo específico da pesquisa, uma vez que evidenciou como os estudantes se engajam de maneira mais significativa quando a oralidade é trabalhada por meio de temas autênticos e socialmente relevantes.

A parceria estabelecida entre o professor regente e a professora pesquisadora configurou-se como um elemento central para a compreensão dos resultados desta pesquisa. O planejamento conjunto, a condução compartilhada das atividades e a reflexão contínua sobre o engajamento dos estudantes possibilitaram uma análise mais aprofundada das interações em sala de aula e das respostas dos estudantes às atividades orais propostas. Essa experiência dialoga com o que Telles (2019) denomina pesquisa situada na prática docente, na qual professor e pesquisador atuam de forma colaborativa para compreender e transformar o contexto educativo. A reflexão conjunta favoreceu a interpretação das evidências de engajamento e contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas ao longo da intervenção, evidenciando o potencial formativo da pesquisa-ação tanto para a análise dos resultados quanto para a tomada de decisões didáticas em tempo real.

Entre as limitações da pesquisa, destacam-se o tempo reduzido para implementação e acompanhamento contínuo, os diferentes níveis de proficiência entre os estudantes e as interrupções estruturais da rotina escolar, especialmente em uma escola de tempo integral. Tais fatores dificultaram um acompanhamento mais profundo da evolução individual dos estudantes e limitaram a continuidade de algumas atividades planejadas.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da investigação para compreender o engajamento em diferentes formatos de organização escolar (ensino regular e tempo integral), o desenvolvimento de estratégias para apoiar estudantes com níveis distintos de proficiência e o estudo de formas mais integradas de uso do aplicativo institucional junto às práticas comunicativas coletivas. Ademais, recomenda-se investigar como processos formativos podem fortalecer a identidade do professor de língua adicional como agente crítico e pesquisador de sua própria prática.

#### **4. REFLEXÕES FINAIS SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?**

Ao longo deste curso, pude ressignificar profundamente minha identidade profissional e pessoal como professora de língua inglesa. As discussões sobre interseccionalidade (Crenshaw, 1989) e sobre “viver nas fronteiras” (Anzaldúa, 1987) fizeram-me compreender que nem eu nem os meus estudantes somos sujeitos homogêneos. Cada um de nós é composto por identidades múltiplas — de gênero, raça, classe, território e repertórios linguísticos — que se entrelaçam e se transformam a cada novo contexto de interação. Essa percepção me levou a revisitar minha própria trajetória: uma menina da periferia que aprendeu inglês sozinha, com músicas, dicionários e fitas K7, e que, mais tarde, se tornou professora. Essa história atravessa e dá sentido à minha prática atual, pois hoje reconheço o quanto minha vivência pessoal me tornou mais sensível às vozes dos meus estudantes, especialmente daqueles que também vivem à margem dos espaços de privilégio linguístico.

Durante muito tempo, acreditei no mito de que “aprender inglês é coisa de rico” ou que “professor brasileiro de inglês não existe”. Essa ideologia linguística, enraizada em concepções elitistas e colonialistas, ainda é forte nas escolas públicas. No entanto, os estudos sobre língua padrão e falante nativo (Cook, 1999; Rajagopalan, 2004) me ajudaram a compreender que o inglês é uma língua pluricêntrica, em constante transformação, e que minha própria identidade como professora de escola pública é legítima e potente. Hoje, em sala de aula, busco promover essa visão junto aos meus estudantes valorizo as variedades linguísticas, o inglês brasileiro e o inglês possível de cada um. Essa mudança de perspectiva me fez adaptar práticas de correção e avaliação, priorizando o uso comunicativo da língua, a autonomia e a confiança dos estudantes.

O contexto da escola onde desenvolvi a pesquisa-ação — uma escola na periferia da zona sul de São Paulo — também me provocou reflexões importantes. O processo de conseguir um espaço para realizar a pesquisa foi desafiador: encontrei inúmeras portas fechadas até ser recebida por essa unidade. Essa experiência concreta me fez compreender o que Telles (2019) denuncia: a ideia equivocada de

que a pesquisa pertence apenas à universidade. Ao vivenciar essa resistência, percebi que ser professora-pesquisadora é também um ato político e de resistência, que busca romper fronteiras e ressignificar a relação entre teoria e prática, entre escola e universidade.

No desenvolvimento e na implementação da sequência didática planejada em parceria com o professor regente, eu pude colocar em prática o que aprendi sobre a pesquisa-ação. Planejamos juntos uma intervenção voltada ao ensino sobre — *Daily routine and technology* —, com foco nos advérbios de frequência, para promover a produção oral dos estudantes, incentivando a reflexão sobre o uso de tecnologias no cotidiano. A experiência mostrou-me o quanto o engajamento dos estudantes cresce quando as atividades dialogam com sua realidade e permitem que expressem suas próprias vozes. Durante as aulas, observei o entusiasmo ao reconhecer palavras familiares, a curiosidade diante dos textos e a alegria de conseguir se expressar em inglês, ainda que com frases simples e a satisfação em se expressar de maneira livre, sem imposições rígidas e sem a busca pela pronúncia perfeita. Vi estudantes tímidos se arriscando a falar, outros ajudando colegas, e o inglês se tornando um meio de interação, de fortalecimento de vínculos, de discussão sobre temas cotidianos e não um fim em si mesmo.

Essa vivência reafirmou para mim que o engajamento não se constrói apenas com boas metodologias ou tecnologias digitais, mas, sobretudo, com vínculo, escuta e intencionalidade pedagógica. Percebi que pequenas ações — como chamar o aluno pelo nome, usar exemplos próximos à sua rotina e promover momentos de fala espontânea — são capazes de transformar a dinâmica da sala e fortalecer a autoestima dos estudantes. A mediação docente, conforme defendem Thornbury (2005) e Brown (2007), é essencial para que o aluno se sinta seguro para experimentar e aprender.

Assumir minhas identidades de professora e pesquisadora foi, portanto, um processo de autodescoberta. Pude compreender, com Telles (2019), que o professor é também um agente investigador, capaz de observar, refletir e modificar sua prática continuamente. Ao investigar minha própria atuação, aprendi a olhar para os detalhes

do cotidiano escolar com outro olhar — o olhar de quem pesquisa, registra e busca compreender. Hoje, entendo que cada aula, cada diálogo e cada desafio podem ser dados valiosos para repensar o ensino e promover aprendizagens mais significativas.

Em síntese, o curso e a pesquisa-ação me permitiram compreender que ensinar língua inglesa na escola pública é um ato de resistência e transformação. Sou hoje uma professora que valoriza as identidades híbridas, promove o diálogo entre culturas e estimula a criticidade dos estudantes. Aprendi que nem toda mudança precisa ser imediata: o essencial é manter-se em movimento, observando, ajustando e aprendendo com o próprio fazer. Assim, sigo construindo minha prática docente de forma crítica, afetiva e comprometida com uma educação que reconhece o aluno como sujeito de voz, de identidade e de pertencimento — e a mim mesma como professora-pesquisadora em constante reconstrução.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n25/mode/2up>. Acesso em: ago. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL; FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. *Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais*. Brasília: Governo Federal, 2025.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 5. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

CASTILLO LOSADA, César Augusto; INSUASTY, Edgar Alirio; JAIME, María Fernanda. The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence in the English classroom. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, v. 19, n. 1, p. 89–104, 2017.

CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy (org.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/310773130\\_Handbook\\_of\\_Student\\_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf). Acesso em 18 de nov. 2025.

CNN BRASIL. Uso excessivo de redes sociais agrava a saúde mental de adolescentes. São Paulo: CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/uso-excessivo-de-redes-sociais-agrava-saude-mental-de-adolescentes/>. Acesso em: 28 set. 2025.

COLLIE, Rebecca J.; MARTIN, Andrew J. Motivation and engagement in learning. Versão pré-publicação. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York:

Oxford University Press, 2019. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.891>. Acesso em: set. 2025.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DELLAGNELO, Adriana Cristina; SILVA, Kleber Aparecido da. Identidade e formação de professores de línguas. In: SILVA, Kleber Aparecido da et al. (org.). *Formação e práticas docentes em línguas adicionais*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 311–324.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

FERREIRA, Ana Paula. Representações de mulheres negras nos livros didáticos de inglês. *Revista X*, v. 14, n. 2, p. 27–39, 2019.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, p. 59–109, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, Telma. O professor de inglês da escola pública: desafios e representações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 45–58, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HINRICHSEN, Juliet; COOMBS, Amy. The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, v. 21, n. 4, 2013.

LASSEN, Peter. Digital oral practices in English language teaching: engagement through multimodal interaction. *ELT Journal*, v. 79, n. 1, p. 55–66, 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MORAES BEZERRA, Neide; NASCIMENTO, Júlia; FERREIRA, Carlos. Identidade e representatividade negra em livros didáticos de inglês. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 220–234, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e as identidades dos falantes. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 113–126, 2005.

REEVE, John Marshall. A self-determination theory perspective on student engagement. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy (org.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 149–172.

RICHARDS, Jack Croft; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: SEDUC/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista: Etapa Ensino Fundamental – Anos Finais: Linguagens – Língua Inglesa*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 16 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Material didático digital da plataforma “Sala do Futuro”*. São Paulo: SEDUC-SP, 2024.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, Kleber Aparecido da; GREGGIO, Saionara; DELLAGNELO DA SILVA, Adriana Cristina. *Reflexão docente e formação crítica de professores de línguas adicionais*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da (org.). *Ensino de línguas adicionais na educação básica: perspectivas teórico-práticas para formação continuada de professores*. Florianópolis: IFSC, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SILVEIRA, Valéria Rodrigues da; JUSTI, Débora Machado; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Engajamento estudantil e relações professor-aluno no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 2, p. 1–20, 2022.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91–116, 2019.

TELLES, João A. Pesquisa na escola e pesquisa com o professor: para uma relação colaborativa entre universidade e escola. In: SILVA, Kleber Aparecido da et al. (org.). *Formação de professores de línguas: diálogos entre pesquisa e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 93–107.

THORNBURY, Scott. *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Longman, 2005.

UNESCO. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO, 2021.

VALLE, Jessica Helena; CAVALCANTI, Lucia de Albuquerque Willians. Engajamento escolar: revisão de literatura abrangendo relação professor-aluno e bullying. *Psicologia: Teoria e Prática*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/4nzZsxzLbwkt3WMjhymxcKJ/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VALLO, Luciana; CAMPOS, Lívia; CAMPOS SCHMITT, Juliana; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Um panorama sobre engajamento escolar: uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 1, p. 221–246, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>. Acesso em: 11 Jul. 2025.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Adolescent mental health and digital use: global perspectives*. Geneva: WHO, 2022.

FICHEIRO: GoldenGateBridge-001.jpg. *Wikiquote em português*. Disponível em: <https://pt.wikiquote.org/wiki/Ficheiro:GoldenGateBridge-001.jpg>. Acesso em: 10 jul. 2025.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em 02 dez. 2025.

## APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA

**Objetivo:** Coletar informações que permitam ao professor entender melhor o perfil de aprendizagem dos estudantes, suas preferências, motivação e estilo de aprendizagem, para então planejar aulas, conteúdos e fornecer instruções mais eficazes e personalizadas.

---

### Informações Pessoais:

1. Nome: \_\_\_\_\_ 2. Idade: \_\_\_\_\_

### 2. Você faz/fez algum curso de inglês fora da escola?

Sim ( ) Quanto tempo? ..... Onde? ..... Não ( )

### 3. Você acha que estudar inglês contribui ou pode contribuir para sua vida? Como?

---



---

### 4. Você tem interesse e está motivado para aprender inglês durante as aulas? Assinale com um

**X** uma das alternativas abaixo:

- a. ( ) Altamente interessado e motivado
- b. ( ) Muito interessado e motivado
- c. ( ) Mais ou menos interessado e motivado
- d. ( ) Pouco interessado e motivado
- e. ( ) Nada interessado e motivado

### 5. Qual habilidade você mais gosta de utilizar quando estuda a língua inglesa? Assinale com um X uma ou mais, se for o caso.

( ) Falar      ( ) Ouvir      ( ) Ler      ( ) Escrever

**7. Como você estuda melhor? Assinale com um X:**

Sozinho?             Com pares?             Em grupo?

**8. Em sua opinião, qual/quais do(s) item/itens abaixo é/são um problema para sua aprendizagem da língua inglesa? Assinale com um X uma ou mais alternativas.**

- a.  Medo de errar e ser criticado
- b.  Falta de vocabulário
- c.  Pouco conhecimento das regras gramaticais
- d.  Falta de motivação
- e.  Falta de oportunidade de usar o que aprende
- f.  Outros. Especifique: .....

**9. Você se sente à vontade falando inglês em sua sala de aula?**

Sim             Não

**10. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma alternativa, se necessário.**

- a.  Crítica dos colegas quando alguém comete um erro.
- b.  Medo de errar
- c.  Falta de interesse
- d.  medo de ser corrigido pelo professor(a)
- e.  Outros. Especifique: .....

**11. O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? Assinale mais de uma se necessário.**

- a.  Ouvir e conseguir entender o que os outros falam
- b.  Falar bem em muitas situações
- c.  conversar em inglês

- d.  Ler melhor textos diversos
- e.  Escrever textos diversos
- f.  Outros. Especifique: .....

**12. De quais atividades você gostaria de participar? Assinale mais de uma se necessário.**

- a.  Aprender Inglês com Música b.  Oportunidades de conversar em inglês
- c.  Jogos d.  Informação cultural
- e.  Leitura de textos autênticos (revistas, jornais, etc.)
- f.  Exercícios gramaticais
- g.  Outros. Especifique: .....

**13. Escreva abaixo os assuntos que você gosta e gostaria de ter na aula de Inglês. ....**

**14. Você acessa a Internet? Com que frequência entra em páginas em inglês?**

.....

**15 - Que tipo de página você acessa em português ou inglês? Para quê?**

.....

**16 - Costuma ouvir música em inglês? Cite algumas.**

.....

**17 - Já teve acesso a jornais, revistas, livros em inglês? Quais?**

.....

**18 - Você vê filmes/séries em inglês com legenda?**

.....



## APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA SOBRE TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E ADVÉRBIOS – PARTE 1

### [Professor Regente]

(3:26) Ó... (3:29) A prova é dia nove de setembro. (3:30) A galera faltou. (3:33) Eu coloco aqui, ó, prova, (3:35) nove de setembro. (3:38) Nove de setembro. (3:39) Não tem como eu esquecer. (3:41) Quatro, três... quatro, três. (3:45) Precisa saber?

### [Aluno 2]

(3:46) Em inglês, não, professor. (3:50) Falo em português e Brasil.

### [Professor Regente]

(3:52) Vamos lá então, calma aí. (3:56) Vocês que não vieram... (3:58) vocês que vieram... (4:01) Alice, *how often*... (4:03) deixa eu ver qual que eu... (4:05) coloquei pra vocês. (4:08) Tá. (4:10) Alice, *how often do you walk the dog in the evening?*

### [Aluno 1 – Alice]

(4:14) *Never*.

### [Professor Regente]

(4:16) Você tem cachorro?

### [Aluno 1 – Alice]

(4:17) Tenho.

(4:18) Mas você nunca passeia com ele *in the evening?*

### [Aluno 2 – 4:23] Restaurante? (4:25) restaurante antes...

[Aluno 2 –] (4:32) são restaurantes... (4:33) são restaurantes... (4:36) deixa o cachorro...

### [Professor Regente]

(4:38) ah não, tem restaurante que é... (4:40) *pet friendly*. (4:41) Tá bom.

(4:42) Então Alice falou que *never walk the dog in the evening*. (4:46) Às vezes... (4:48) você... (4:49) seu cachorro... (4:50) é... (4:53) Maria Isabel... (4:56) é... (5:00) não, eu lembro que você veio.

(5:01) Vamos lá... (5:02) *How often*... (5:05) Eu não tenho...

(5:09) *How often*... (5:10) ah, eu já tinha vontade de dizer pra você...

**[Aluno 2]**

(5:12) Ah, não.

(5:16) *How often do you check your phone in the afternoon?* (5:22) Tá no Seu caderno...

(5:25) Você colocou a resposta?

**[Aluno 3]**

(5:26) Mas tem... qual o negócio?

**[Aluno 2]**

(5:28) Sei lá...

**[Professor Regente]**

(5:28) Tá em qual o negócio?

**[Aluno 3]**

(5:29) Repete por favor?

**[Professor Regente]**

(5:31) *How often...* (5:34) *how often...* (5:36) *do you...* (5:38) *check your phone...* (5:40) *in the afternoon...*

**[Aluno 3]**

(5:48) always... usually...

**[Professor Regente]**

(5:49) Geralmente? (5:52) Ela geralmente... (5:54) checa o telefone dela...

(5:56) **[alunos em coro]**

Ah, tá, Isabela!

**[Aluno 3]**

(5:58) No WhatsApp? (6:00) Eu respondo, vocês rápido? (6:02) Eu olho no WhatsApp?

**[Professor Regente]**

(6:03) Você demora pra responder no WhatsApp? (6:05) Eu também. Nossa!

6:07 Eu demorei pra responder ao meu amigo esse dia — sete dias depois! (6:13) Mas assim... (6:14) tá tudo certo. (6:14) Mas vamos lá. (6:21) Nossa, gente... (6:22) calma... (6:22) isso não pode falar.

## APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA SOBRE TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E ADVÉRBIOS – PARTE 2

### [Professor Regente]

(0:00) Não tem aí, no seu caderno?

(0:02) *How often do you have dinner at night?* (0:08) *Dinner*, é. Você tem que lembrar o que é *dinner*, tem no caderno.

### [Aluno 1]

(0:11) *Of night?*

### [Professor Regente]

(0:12) Não. *Dinner at night?*

Não, Jantar à noite.

(0:17) *How often do you have dinner at night?*

### [Aluno 2]

(0:23) Espera aí, deixa eu (...).

### [Professor Regente]

(0:35) *How often do you have dinner at night?*

### [Professor Regente]

(0:43) *Never? Como assim?* (0:47) *Did you never have dinner?* (0:51) (inaudível) (0:58)

Você sabe o que é jantar e você não janta?

### [Aluno 3]

(1:05) Eu comi o almoço na janta.

### [Professor Regente]

(1:09) Mas por quê?

### [Aluno 3]

(1:09) Sei lá.

### [Aluno 4]

(1:10) Eu como o almoço na janta.

**[Professor Regente]**

(1:12) Mas como assim?

**[Aluno 2]**

(1:13) Eu não gosto de almoçar tarde.

**[Professor Regente]**

(1:15) Oh, não faz sentido, porque se você almoça de noite, é a janta. (1:20) Entendeu? Não tem como almoçar de noite.

**[Aluno 2]**

(1:21) Não tem comida pra (inaudível).

**[Professor Regente]**

(1:23) Essa já é a janta. (1:25) Grazi, eu sei que você não veio, mas...

**[Aluno 2]**

(1:28) Ah, mas você é inteligente...

**[Professor Regente]**

(1:29) Não, as pessoas também são, as pessoas também são. (1:32) Ah, eu não estou.  
(1:33) Todo mundo é inteligente.  
(1:39) Grazi, *how often do you read a book before you go to bed?*

**[Aluno 5]**

(1:46) *Never?*

**[Professor Regente]**

(1:47) Quem faz isso também? Nem eu faço isso, mas beleza.  
(1:48) Eu perguntei quantas vezes você lê um livro antes de ir para a cama dormir?  
(2:06) (inaudível).

**[Professor Regente]**

(2:08) Vamos continuar, galera. (2:13) Primeira parte da aula das questões.

**[Professor Regente]**

(2:19) Davi Luiz. (2:21) Quantas vezes você vai à escola? (2:29) *How often do you go to school?*

**[Aluno 2]**

(2:29) Ah, a professor!

**[Professor Regente]**

(2:30) (inaudível).

**[Aluno 5]**

(2:32) *Always*.

**[Professor Regente]**

(2:34) *Always*? Ele está falando que ele *always goes to school*? (2:37) Sempre.

**[Aluno 5]**

(2:39) *Usually*.

**[Professor Regente]**

(2:41) Geralmente, beleza.

(2:43) Agora ele ficou um pouco mais verdadeiro. (2:45) Beleza. (2:46) Nicole, você olhou para mim.

**[Aluno 4]**

(2:49) Oxe, a Nicole está dormindo.

**[Professor Regente]**

(2:50) Não, mas ela olhou, percebeu e fez algo ruim. (2:54) E aí? (2:55) Eu pergunto para você outra vez, Nicole. Você consegue.

**[Alunos em coro]**

(3:20) Vai, Nicole! Vai, Nicolão!

**[Professor Regente]**

(3:08) Você conseguiu terça passada. (3:10) Ela falou terça passada. (3:12) É a passada.

**[Aluno 2]**

(3:13) Faz que eu te dou uma bolacha.

**[Professor Regente]**

(3:19) Orras, falou que vai te dar uma bolacha. (3:22) Alguém dá dinheiro para a Nicole?

**[Aluno 2]**

(3:24) Um centavo. (3:26) R\$2,00. (3:27) R\$2,00.

## APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA SOBRE TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E ADVÉRBIOS – PARTE 3

### **Professor Regente]**

(0:01) *How often do you have breakfast in the evening?*

(0:15) Não, *breakfast in the morning*, ok?

### **[Aluno 1]**

(0:18) *Always.*

### **[Professor Regente]**

(0:24) *Always? Você sempre tem breakfast in the morning?*

(0:28) Ok?

### **[Aluno 2]**

(0:31) E o que que você falou?

### **[Professor Regente]**

(0:33) Que a gente sempre toma café da manhã.

(0:36) Café da manhã de manhã é meio redundante, mas é a verdade.

### **[Aluno 2]**

(0:40) Eu tomo, geralmente.

### **[Aluno 3]**

(0:44) Vem, vem, vem! Ahhhh!

### **[Professor Regente]**

(0:46) Vamos lá, Fabrício. (0:48) *How often do you eat lunch in the morning?*

### **[Aluno 3]**

(0:53) *Lunch?*

### **[Professor Regente]**

(0:55) *Lunch.* (0:56) Presta atenção, eu já estou adaptando isso aqui pra você.

**[Aluno 4]**

(1:00) *Always, professor, pelo amor!*

**[Professor Regente]**

(1:03) Tá ligado, né? (1:05) Por que que eu perguntei “na manhã”?

(1:07) Almoço é almoço, né?

(1:10) Mas vocês almoçam de manhã. (1:13) Vocês almoçam às 10h35. (1:15) Por isso que eu adaptei, tá?

**[Aluno 2]**

(1:17) Por isso eu achei estranho, *morning*, professor.

**[Professor Regente]**

(1:21) Mas é porque vocês almoçam de manhã.

(1:23) Vamos lá, Luiz. (1:25) *How often do you study after dinner?*

(1:31) *Study... after... after dinner?* (1:37) (inaudível)

**[Aluno 2]**

(1:39) Rufem os tambores!

**[Professor Regente]**

(1:43) *How often do you study after dinner?*

(1:48) Tem duas (inaudíveis) aí.

**[Aluno 3]**

(1:50) Eu vou chutar.

**[Professor Regente]**

(1:54) *Sometimes.*

## APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA SOBRE TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E ADVÉRBIOS – PARTE 4

**[Aluno 1]**

(0:00) Eu tenho os de jogos, eu tô assistindo e tem um grupo de amigos, eles gostam de mostrar a casa, ele faz viagem (...) inaudível.

**[Aluno 2]**

(0:13) Mas o Mr. Beast mesmo.

**[Aluno 1]**

(0:15) Mr Beast?

(0:16) É.

**[Professora Pesquisadora]**

(0:18) Como é que é o Mr. o quê?

**[Aluno 1]**

(0:19) Mr. Beast, ele é...

**[Professor Regente]**

(0:20) É o youtuber mais famoso do mundo.

**[Aluno 1]**

(0:22) Ahã, ele é muito rico.

**[Professora Pesquisadora]**

(0:24) Sério, eu não conheço.

(0:25) Gente, estou por fora, não conheço.

(0:27) Vou pesquisar quando chegar em casa.

**[Aluno 1]**

(0:29) A live do Wooters tá chegando.

(0:33) Assiste à live do Wooters... tá chegando.

**[Aluno 2]**

(0:38) Eu gosto da live do Felca.

**[Aluno 1]**

(0:42) Tem um TikTok que eu achei no Instagram, que é muito rico também.

(0:47) Ele é muito famoso.

(0:48) E ele vai excluir a conta dele.

(0:50) E no dia 11 com 11, ele vai fazer uma live.

(0:55) Ele vai fazer uma live ensinando como ele fez tudo isso, como era a vida dele, como ele lucrou.

**[Aluno 3]**

(1:04) É o Ítalo Santos.

**[Alunos em coro]**

(1:05) (risos)

**[Professora Pesquisadora]**

(1:07) Mas esse aí não tá preso?

**[Aluno sem coro]**

(1:09) Tá.

**[Aluno 3]**

(1:10) Mas não é ele.

**[Aluno 4]**

(1:11) Mas ele vai sair.

**[Aluno 1]**

(1:12) É o Wooters.

**[Aluno 4]**

(1:12) Ele vai sair.

**[Professor Regente]**

(1:13) Ele não vai sair, não.

**[Professora Pesquisadora]**

(1:27) Ah, mas olha, é muito importante ter falado do Ítalo Santos.

(1:31) O quê?

(1:32) Se ele foi preso, é porque ele não fazia coisas legais.

(1:38) Com relação às crianças, com as quais ele gravava os vídeos.

**[Professora Pesquisadora]**

(1:48) Ah, você é fã do Ítalo?

**[Aluno 1]**

(1:51) Aãh?

(1:52) Fã do Ítalo? Oh, qui, ó, uma, duas... três.

**[Aluno 4]**

(1:56) Eu o acompanhava.

(1:58) Mas também não era sempre, eu não gostava dele.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:01) E o que você acha sobre o que falaram sobre ele depois que ele foi preso?

**[Aluno 4]**

(2:05) Ótimo.

**[Aluno 1]**

(2:07) Tudo verdade.

(2:08) Explorador de garotas.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:09) Vocês conseguiram enxergar isso antes de ele ter sido preso?

**[Alunos em coro]**

(2:13) Sim.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:14) Vocês conseguiam enxergar que as coisas que ele fazia não eram legais?

(2:17) Você não achava que era normal?

(2:19) As meninas estavam confortáveis com o que ele fez?

(2:23) Era normal?

**[Aluno 4]**

(2:23) Ela era dançarina.

**[Aluno 1]**

(2:24) Não, não era.

**[Aluno 6]**

(2:25) Mas dançar é uma coisa, sexualizar na internet é outros quinhentos.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:32) Para a idade que ela tinha?

(2:34) Você acredita que era um comportamento adequado para a idade dela?

**[Aluno 3]**

(2:39) Não, não.

**[Aluno 6]**

(2:40) Não.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:43) Então olha que importante, né?

(2:46) Porque às vezes a gente vê alguma coisa na internet e a gente guarda pra gente mesmo.

(2:51) A gente não fala pra ninguém e continua consumindo aquele conteúdo, certo?

(2:57) Agora me respondam aqui.

(2:59) Com que frequência vocês pedem ajuda para um adulto quando vocês veem alguma coisa estranha lá?

(3:08) Bom, agora vamos ver aqui em inglês.

**[Aluno 1]**

(3:08) Sometimes.

**[Professor Regente]**

(3:09) Muito bom. Sometimes.

**[Professora Pesquisadora]**

(3:10) Vamos responder aqui em inglês.

(3:11) Sometimes.

(3:12) Muito bom.

(3:13) Vamos responder aqui em inglês. I ... ask for help.

(3:18) O quê?

**[Aluno 4]**

(3:20) I never.

**[Professora Pesquisadora]**

(3:21) Ela já vem com o *never*.

**[Aluno 1]**

(3:22) I never porque quando eu vejo já foi...

**[Professora Pesquisadora]**

(3:26) I \_\_\_\_ to ask an adult for help online?

(3:35) Eu, em algum momento, peço ajuda a um adulto quando estou fazendo alguma coisa online?

**[Aluno 4]**

(3:41) Sometimes.

**[Aluno 1]**

(3:42) Ah, não.

**[Aluno 4]**

(3:43) Mais ou menos.

(3:44) Sometimes eu ajudo um adulto.

**[Professora Pesquisadora]**

(3:45) Sometimes.

(3:46) Ah, *sometimes*.

(3:51) *Sometimes* já é algo melhor do que *never*, né, gente?

**[Professora Pesquisadora]**

(3:57) Professor, tem quantos minutos?

**[Professor Regente]**

(4:02) Quinze, vinte minutos.

**[Professora Pesquisadora]**

(4:07) Então de vez em quando vocês pedem ajuda, de vez em quando vocês comentam alguma coisa com adultos — com o pai, com a mãe, com o professor aqui na escola — vocês comentam:

(4:16) “Nossa, eu vi um vídeo assim, assim, assado, eu vi um vídeo lá do Ítalo, lá tá a Camilinha dançando de um jeito estranho.”

(4:22) Alguém comentou aqui alguma vez?

**[Professora Pesquisadora]**

(4:31) *Sometimes?*

(4:34) *Sometimes.*

**[Professora Pesquisadora]**

(4:40) É, tudo bem, gente.

(4:42) Agora, vamos pensar em tudo isso.

(4:45) Se a gente tá falando: olha, é importante repensar com que frequência a gente usa as redes sociais, a gente usa o celular, se a gente pede ajuda para um adulto quando vê alguma coisa na internet, né?

(5:08) Por que é importante que a gente faça isso?

**[Professor Regente]**

(5:38) Mas por que vocês acham que é importante, por exemplo, a gente conversar sobre isso?

**[Aluno 5]**

(5:45) Para prevenir.

**[Professor Regente]**

(5:46) É, pra gente saber o que pode ser errado e o que tá certo, né?

(5:50) Exato, igual você falou.

(5:52) Para prevenir fazer coisas erradas, né?

**[Aluno 4]**

(6:05) Ô, *teacher*, agora é proibido a criança ter redes sociais?

**[Professor Regente]**

(6:06) Na verdade, deveria ser.

(6:08) Sempre foi, deveria ser.

(6:09) Mas a questão é a seguinte:

(6:13) Depende dos pais, né?

(6:15) Os pais que permitem ou não.

**[Professora Pesquisadora]**

(6:22) Quem?

**[Professor Regente]**

(6:30) Antigamente, era assim: pra você criar o Facebook, você tinha que ter, no mínimo, eu acho que 13 ou 15 anos, alguma coisa assim.

(6:40) Tinha uma idade mínima.

(6:51) Olha só aqui a nossa amiga Mariana.

**[Aluno 4]**

(6:50) Eu menti sobre minha idade no Pinterest.

**[Professor Regente]**

(6:54) Olha só o que a Mariana falou aqui, ó.

(6:57) Ela sabe que no Pinterest não se pode criar com a idade dela.

(7:03) Você tem quantos anos?

**[Aluno 4]**

(7:04) Doze.

**[Professor Regente]**

(7:05) Doze? E aí você faz o quê, então?

**[Aluno 4]**

(7:06) Eu coloco a idade de quem nasceu em 1992, por aí.

**[Professor Regente]**

(7:13) Vocês percebem por que é importante conversar sobre isso?

(7:15) As pérolas que a gente pega aqui.

**[Aluno 4]**

(7:20) Eu fiz isso no Pinterest, eu fiz isso no TikTok, eu fiz isso no Instagram.

**[Diversos alunos]**

(7:24) Eu fiz! Eu fiz no meu e-mail!

**[Professor Regente]**

(7:25) Tá vendo?

**[Aluno 4]**

(7:26) Eu fiz.

(7:30) Eu nasci em 2007.

**[Professor Regente]**

(7:36) Então você tem a minha idade.

(7:38) Olha só.

(7:41) Ana Júlia tem a minha idade.

**[Aluno 5]**

(7:42) Eu nasci em 92.

**[Professora Pesquisadora]**

(7:50) Gente, então quer dizer que vocês *always* fazem isso?

**[Aluno 4]**

(7:55) Não.

**[Aluno 5]**

(7:55) Sempre.

(7:58) Sempre.

**[Aluno 4]**

(7:59) *Always*, não.

**[Professora Pesquisadora]**

(8:01) Vocês *sometimes* estão mentindo, *sometimes* mentem a idade.

**[Aluno 4]**

(8:06) Não.

**[Professora Pesquisadora]**

(8:07) Para abrir conta nas redes sociais.

**[Alunos em coro]**

(8:18) *Always!*

**[Professora Pesquisadora]**

(8:27) Gente, olha, eu estou impactada com esses testemunhos.

(8:33) Estou impactada porque isso é muito importante e, ao mesmo tempo, assim, vocês estão se colocando em risco, né?

**[Aluno 4]**

(8:41) Mas é porque o Pinterest não deixa.

**[Professora Pesquisadora]**

(8:43) Tem o risco, sim.

(8:45) Mas é porque antes o Pinterest era só um lugar que tinha imagens diversas, combinações de moda, desenhos, papel de parede.

(9:01) Era mais papel de parede e temas de fundo para o celular.

(9:05) Depois, as empresas começaram a fazer parcerias com o Pinterest para exibir anúncios.

(9:12) Aí começou a entrar anúncio do Mercado Livre, Shopee, e várias lojas vendendo itens de consumo diversos.

(9:24) E às vezes aqueles itens não são próprios, dependendo da idade de quem está consumindo.

(9:32) Então, antes, qualquer um podia ter uma conta, porque era inofensivo.

(9:47) Agora tem.

(9:49) O que a pessoa faz?

(9:51) Vai lá e cria uma conta no Pinterest.

**[Aluno 4]**

(9:57) Mente a idade.

**[Professora Pesquisadora]**

(9:58) *Always...*

(9:58) O quê?

**[Aluno 1]**

(9:59) Que *always*? Não é *always*!

**[Professor Regente]**

(9:59) Não.

(10:01) Não é *always*, não?

**[Alunos]**

(10:02) É *always*!

(10:05) *Sometimes*!

**[Professor Regente]**

(10:07) *Never*?

**[Aluno 6]**

(10:09) Eu sempre faço isso.

**[Professora Pesquisadora]**

(10:10) Ela *never* mente a idade pra fazer conta online.

**[Aluno 4]**

(10:14) *Always*.

(10:15) *Sometimes*.

**[Professora Pesquisadora]**

(10:17) Ela...

(10:19) *Always*.

(10:20) Bem grande.

**[Aluno 4]**

(10:22) *Never*.

(10:23) Você mentiu no Pinterest!

**[Professora Pesquisadora]**

(10:25) Vamos pensar...

(10:29) Com base em tudo isso, vamos pensar: *What can we do to use social media safely?*

(10:38) O que a gente pode fazer para usar as redes sociais de forma...?

**[Professor Regente]**

(10:45) Segura.

**[Aluno 4]**

(10:45) Não mentir a idade.

**[Professor Regente]**

(10:47) É importante não mentir.

**[Professora Pesquisadora]**

(10:49) Vamos fazer usando os advérbios.

(10:54) *Never*.

(10:55) *Always*.

(10:57) *Always* o quê?

**[Aluno 1]**

(10:59) *Always*.

(11:02) Pedir.

**[Professora Pesquisadora]**

(11:03) *Always pedir ajuda*.

(11:08) Para o professor.

(11:10) Para a pessoa da sua casa.

(11:13) Certo?

**[Aluno 4]**

(11:16) Não pode trazer celular pra escola.

**[Professora Pesquisadora]**

(11:18) Não. Quando você vê alguma coisa lá na internet em casa,

(11:21) aí você vai pra escola e fala pro professor:

(11:24) “Ontem em casa eu vi um vídeo assim, assado, de um influencer.”

(11:32) Entendeu? Isso.

**[Professora Pesquisadora]**

(11:35) O que mais?

(11:39) Olha aqui.

(11:40) O importante.

(11:43) *Sometimes*.

(11:47) *Sometimes* você vai fazer o quê com o celular?

**[Aluno 4]**

(11:52) Mexer.

**[Professora Pesquisadora]**

(11:53) Às vezes, descansar um pouquinho com o celular.

(11:56) Nem falei de *always*.

(12:04) Porque aí vocês...

(12:06) *Always never*.

(12:09) *Always never*.

(12:11) Então assim, às vezes descansar um pouquinho, descansar os olhos.

**[Professor Regente]**

(12:17) Exclui a conta.

**[Professora Pesquisadora]**

(12:18) Isso.

**[Professor Regente]**

(12:19) Desinstalar o aplicativo.

**[Professora Pesquisadora]**

(12:24) Isso.

(12:29) *Always*.

(12:32) *Always veja se a rede social está de acordo com a sua idade.*

**[Aluno 4]**

(12:41) Ô, professora, eu minto minha idade.

**[Professora Pesquisadora]**

(12:43) É para fazer isso com que frequência?

**[Alunos em coro]**

(12:49) *Always*. (12:51) *Always*.

**[Professora Pesquisadora]**

(12:53) Com que frequência você deve pensar se aquela rede social é para você?

**[Alunos em coro]**

(12:59) *Always.*

**[Professora Pesquisadora]**

(13:02) Com que frequência você deve mentir sobre a sua idade nas redes sociais?

**[Alunos e professor regente em coro]**

(13:08) *Never.*

**[Alunos em coro]**

(13:09) *Always.*

**[Alunos em coro]**

(13:12) *Always.*

**[Professora Pesquisadora]**

(13:15) Com que frequência você pode conversar com o professor ou com um adulto lá da sua casa sobre coisas estranhas que você viu na internet?

**[Alunos em coro]**

(13:28) *Never. Always. (13:32) Always. (13:34) Never.*

**[Professora Pesquisadora]**

(13:38) Vocês estão demais. (13:41) Olha, eu gostei.

**[Professora Pesquisadora]**

(13:42) Porque assim eu fiquei sabendo.

**[Professora Pesquisadora]**

(13:44) Gostei de fazer esse trabalho hoje com o professor. (13:47) Porque assim eu fiquei sabendo (13:51) dessas coisas cabulosas que vocês fazem.

(13:56) Tá?

**[Professora Pesquisadora]**

(14:05) Muito obrigada, professor regente. Muito obrigada, turma, pela participação.

## APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA SOBRE TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E ADVÉRBIOS – PARTE 5.

### [Professora Pesquisadora]

(0:03) Pessoal, então vamos fazer a leitura, todo mundo junto? Vamos acompanhar?

(0:09) Então, o título: *Social Media and Teen Life. Teenagers often use social media every day.*

(0:20) *Using social media a lot can sometimes be bad for their mental health.* Experts, estou lá no trecho 2, tá? Trecho 2.

(0:30) *Experts, like the World Health Organization and the American Academy of Pediatrics, say that teenagers who always spend too much time on social media can feel more anxious or sad.* Trecho 3. *It can often...*

### [Professor]

(0:54) Desculpa atrapalhar. Posso entrar?

### [Professor Regente]

(0:55) Pode vir.

(0:57) Pode entrar.

(0:57) Eu já entrei, eu já entrei.

(1:01) Desculpa, galera.

### [Professora Pesquisadora]

(1:08) Então, gente, no trecho 3: *It can often cause problems with sleep, eating habits and paying attention in school.* Trecho 4.

(1:26) *Parents and teachers usually try to help teenagers use social media in a healthy way.* Trecho 5. *Teenagers should sometimes take breaks from their phones and always ask for help if something online makes them feel worried or confused.*

(1:57) Entendendo mais ou menos o conteúdo geral do texto, vocês acham que o texto está falando sobre o quê?

### [Aluno]

(2:08) Sociedade e escola.

### [Professora Pesquisadora]

(2:11) Sociedade. É? Que mais?

**[Aluno]**

(2:12) Sobre mídia.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:14) Mídia. Que mais?

**[Aluno 1]**

(2:15) Redes sociais.

**[Aluno 3]**

(2:19) Academia.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:26) Academia e o que mais?

**[Aluna]**

Organização.

**[Aluno]**

Organização.

**[Aluno]**

(2:28) Pediatria.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:31) Pediatria, muito bem.

**[Aluna]**

(2:33) Problemas.

**[Aluno]**

(2:37) Professor.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:39) Professor, isso. (2:41) Será que está avisando a gente? Está dando um conselho?

(2:47) Será que é o quê?

(2:49) O tema principal desse texto é o quê? Sobre a vida?

(2:57) Sobre a rotina? (2:59) De quem? (3:00) Vamos pensar nessa palavra aqui.

(3:02) A primeira palavra lá do trecho 1. (3:05) *Teenagers*. (3:11) *Teenagers* é...?

(3:14) Vocês são o quê? (3:15) Adultos? (3:17) Adultos ou...?  
 (3:19) Ou...?

**[Professora Pesquisadora]**

(3:22) Adolescentes.  
 Adolescentes. Então, *Teenagers*.

**[Professor Regente]**

(3:25) *Teenagers* eu não tinha passado pra eles não, tá? (3:28) Esse aqui eles ainda não viram. (3:30) Não estava no currículo deles.

**[Professora Pesquisadora]**

(3:31) *Teenagers* é adolescentes. (3:34) Então, *social media and Teen Life*. (3:38) Está falando sobre a vida, né?

(3:40) Sobre a adolescência e as redes sociais. (3:45) Então, vamos pensar um pouco aqui dentro do texto. (3:48) Vamos voltar de novo.

(3:49) Tem algumas palavras que a gente já viu aqui com o professor Emerson. (3:54) Vamos lá. (3:55) *Teenagers*.

(3:56) Depois do *Teenagers* tem o quê? (3:58) Trecho 1. (3:59) Tem o quê?

(4:01) *Often*. (4:02) O que mais? (4:02) Vamos pegar um lápis e procurar essas palavras que são semelhantes às que a gente já trabalhou em outras aulas.

(4:13) Eu vou dar um tempinho, tá? (4:14) Pode ir olhando. (4:16) Vai lendo.

**[Professor Regente]**

(4:17) Se vocês lembrarem, a gente viu os advérbios de frequência. (4:21) Lembra?

**[Aluna]**

*Always*.

**[Professor Regente]**

Exato.

(4:25) *Always*. (4:26) *Sometimes*. (4:35) *Always*.

(4:38) *Often*. (4:39) *Sometimes*. (4:40) *Always*.

Tem mais alguma coisa?

(4:43) *Like*. *Usually*.

(4:47) *Usually*. (4:48) Isso. (4:51) Agora a gente está falando dos advérbios de frequência.

(4:54) Só esses aí. (4:56) Tem mais algum que vocês viram no texto?

**[Professora Pesquisadora]**

(5:02) Tem o *never*.

**[Professor Regente]**

(5:05) *Often* já está ali. (5:11) *Usually*. (5:12) Essas palavras, tá?

(5:16) *Every day*. (5:18) *Everyday* conta, né? (5:20) É todo dia.

(5:21) Todo dia seria alguma coisa como *always*. (5:24) Tipo assim, sempre. (5:25) Mas você sabe que significa *everyday*.

**[Aluno]**

(5:27) *Never no day... sleep*.

**[Professor Regente]**

(inaudível)

(5:48) *Sleep* é dormir. (5:49) Som no meio. (5:50) Não tem dúvidas.

(5:51) Não tem dúvidas. (5:55) É. (5:56) Os...

## APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA SOBRE TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E ADVÉRBIOS – PARTE 6

**[Professora Pesquisadora]**

(0:05) Aí tem o Rarely também, né?

**[Professor Regente]**

(0:09) Onde? No texto?

(0:10) No texto, sim.

**[Professor Regente]**

(0:26) Eu acho que no texto são esses que eles falaram. Sometimes, usually, often.

(0:55) E agora que você já sabe essas palavras. Será que fica um pouco mais... dá pra entender um pouco mais do que você está falando?

**[Aluno]**

(1:01) Acho que não.

**[Professor Regente]**

(1:02) Por exemplo, já falou aí sobre vida... sobre vida do adolescente, sobre redes sociais, Always, Sometimes...

**[Aluno 1]**

(1:13) Escola...

**[Professora Pesquisadora]**

(1:14) Escola... alguém falou “professor” também, né?

**[Professor Regente]**

(1:18) O que vocês acham das redes sociais? Um de vocês?

**[Aluno 1]**

(1:21) Dependendo do perigo ou não, eu acho legal.

**[Professor Regente]**

(1:24) Então, ela falou “perigoso”. Por que você acha que é perigoso?

**[Aluno 1]**

(1:33) Tem criminosos nas redes sociais.

**[Professor Regente]**

(1:35) Tem criminosos nas redes sociais?

**[Aluno 2]**

(1:38) Eu acho legal porque distrai.

**[Professor Regente]**

(1:39) Beleza. Pode distrair.

**[Aluno 3]**

(1:43) É tanto que se torna um vício.

**[Professor Regente]**

(1:48) Vício. Vício. Exato. Isso é um problema, né?

**[Aluno 4]**

(1:57) E... dá dinheiro.

**[Professora Pesquisadora]**

(1:58) O quê?

**[Aluno 4]**

(1:59) Dá dinheiro.

(2:01) Como assim? É coisa que vira meio que influencer e começa a trabalhar. Influência, né?

**[Professora Pesquisadora]**

(2:07) Então, pelas redes sociais, também é possível ganhar dinheiro trabalhando como influência.

**[Professora Pesquisadora]**

(2:17) Aqui no texto, é uma reportagem, e está falando aqui sobre os cuidados — como é importante a gente ter alguns cuidados usando a rede social. (2:30) Então, eu vou fazer uma leitura, uma tradução geral, para a gente entender mais a fundo o teor mesmo do texto, tá?

(2:39) Então, os adolescentes...

**[Professora Pesquisadora]**

(2:40) É trecho 1:

(2:42) “Os adolescentes, geralmente, usam as redes sociais todos os dias.”

(2:50) Então, usar as redes sociais, se você usar muito, se você usar exageradamente, pode provocar malefícios para a sua saúde mental. (3:02) Olha lá: *mental health* — saúde mental.

**[Professor Regente]**

(3:07) E esse aqui, depois dos exames, *be bad for*. Então, seria ruim, né? Ser algo mau para a sua saúde mental.

**[Professor Regente]**

(3:17) Vocês concordam com isso? Se você usar as redes sociais exageradamente, pode trazer malefícios para a sua saúde mental?

**[Alunos – em coro]**

(3:19) Sim.

**[Professora Pesquisadora]**

(3:29) No trecho 2, vai dizer assim que os especialistas — são acadêmicos, pesquisadores — estudam esse assunto.

(3:38) Aqui, quando vocês viram *World Health Organization*, quer dizer a Organização Mundial da Saúde. (3:44) E a Academia Americana de Pediatria estuda esse assunto.

(3:50) Então, eles dizem que os adolescentes sempre — olha lá — *always spend too much time on social media*. (3:57) Então, quer dizer que os adolescentes usam, né? (4:00) Gastam muito tempo usando as redes sociais.

(4:03) E isso pode ocasionar mais ansiedade, mais tristeza, isolamento dos adolescentes.

(4:11) O que vocês acham?

**[Aluno 5]**

(4:12) Verdade.

**[Professora Pesquisadora]**

(4:15) Concorda? Quem costuma ficar muito tempo aqui nas redes sociais?

**[Professor Regente]**

(4:19) Sara.

**[Aluno 5]**

(4:20) Eu tô sem celular.

**[Professora Pesquisadora]**

(4:22) Bastante gente. Bastante gente.

**[Professor Regente]**

(4:26) Olha, Sofia, o seu dedo não está levantado. Por quê?

**[Aluno 6]**

(4:30) Então...

**[Professora Pesquisadora]**

(4:34) Tá, tá. Então tem que tomar cuidado.

**[Professora Pesquisadora]**

(4:39) Aqui, no trecho 3, está dizendo que isso pode causar problemas com sono, com hábitos de alimentação, com a participação na escola. (4:53) Então, tudo isso afeta o nosso comportamento. (4:58) Lá no trecho 4: *Parents and teachers* — então os familiares e os professores.

**[Professora Pesquisadora]**

(5:06) *Usually...* O que quer dizer *usually*?

**[Professora Pesquisadora]**

(5:12) *Usually. Usually, ó.*

**[Professor Regente]**

(5:15) Vocês podem usar o caderno, gente, tá? No caderno de vocês, não tem problema.

**[Professora Pesquisadora]**

(5:19) Às vezes...

**[Professora Pesquisadora]**

(5:22) Geralmente...

**[Professora Pesquisadora]**

(5:23) Pode provocar... Tentam ajudar os adolescentes a usar redes sociais de maneira

mais saudável. (5:33) Então, o que seria isso? Usar as redes sociais de maneira mais saudável?

**[Professor Regente]**

(5:39) Como que a gente pode usar as redes sociais de maneira mais saudável?

**[Aluno 1]**

(5:43) Tendo controle.

**[Professor Regente]**

(5:45) Assistir à besteira.

**[Professora Pesquisadora]**

(5:50) Que mais? Tendo cuidado com os sites que vai acessar, (5:59) com as coisas que vai postar.

**[Aluno 1]**

(5:59) Com o que posta.

**[Professora Pesquisadora]**

(6:03) Exatamente. Com o que vai postar.

**[Professor Regente]**

(6:03) Quem você segue.

**[Professora Pesquisadora]**

(6:09) Lá no trecho 5: *Teenagers should sometimes take a break for their fun and always ask for help.* (6:12) Então, os adolescentes podem, né? (6:28) Devem, às vezes, deixar o celular um pouco de lado. (6:32) Descansar um pouco ali no celular.

(6:35) E sempre pedir ajuda do professor ou do familiar. (6:39) Se vocês verem alguma coisa na internet que deixou você, assim, meio preocupado. (6:44) Desconfortável. (6:46) Com medo. (6:47) Tá? (6:49) Isso é uma coisa muito importante a se fazer.

(6:51) Porque aí, dentro desse texto, ele dá esses conselhos pra gente. (6:56) Como que a gente tem atitudes pra gente usar a internet de forma mais responsável, mais segura, mais saudável. (7:07) Tá?

(7:08) Agora, vamos pensar na rotina de cada um. (7:12) O professor já falou que pode usar o caderno aí pra ver, retomar o assunto, né? (7:17) Que já foi trabalhado na lista dos advérbios.

(7:20) Vamos pensar agora na rotina de cada um de vocês. (7:29) Tá? (7:35) Deixa-me ver aqui. (7:20) Tem canetão aí, prof.?

(*Professora Pesquisadora escreve frases com lacunas no quadro branco.*)

**[Professora Pesquisadora]**

(8:09) Dá pra enxergar aí, gente? (8:11) Deixa-me ver aqui.

(8:15) *I \_\_\_\_\_ my phone to study.* Com que frequência você usa o seu celular pra estudar?

**[Palestrante 2]**

(8:32) Aí a gente vai lá pra estudar.

**[Professora Pesquisadora]**

(8:36) Pra estudar. Será que é *always? Usually?*

**[Professor Regente]**

(8:49) Assim, essa matéria a gente teve..., mas tá no caderno.

**[Professor Regente]**

(9:13) O último ali? (9:15) Não, às vezes, né?

(9:18) Ou *never*.

**[Professora Pesquisadora]**

(9:20) Não, *never* não, né?

**[Professor Regente]**

(9:26) Seriedade aqui, hein, Samuel?

(9:28) Nunca? Você nunca usa o celular pra estudar, Samuel? (9:32) Pra estudar?

**[Professor Regente]**

(9:33) Estudar, não é jogar. (9:35) É. (9:36) Você pega o celular para estudar? (9:39) Estudar, aprender coisas novas.

**[Professora Pesquisadora]**

(9:40) Você está vendo que ele está demorando um pouquinho pra responder, por quê, né?

(9:44) Porque é o *never*.

**[Professor Regente]**

(9:47) Olha... não tem problema, a gente só quer que você seja sincero aqui. (9:50) E use uma dessas palavras, tá?

**[Professora Pesquisadora]**

(10:02) Então a gente pode colocar *never*?

**[Aluno 4]**

(10:06) Eu não colocaria *never* porquê... eu entro lá no... (10:13) nos... como é que fala?

(10:13) Tarefas?

**[Professor Regente]**

(10:19) Sala do Futuro.

**[Aluno 4]**

(10:20) Mas não é pra estudar. Eu pego o mesmo horário... (10:24) tarefa conta?

**[Professor Regente]**

(10:46) É então... sinceridade.

**[Professora Pesquisadora]**

(11:03) É, é. Ah, essa daqui ó: quem aí assiste muitos vídeos pelas redes sociais?

(11:09) Nossa! Nossa! (11:14) Olha isso!

(11:16) Então, qual advérbio que a gente coloca aqui? (11:19) *I always watch videos on social media*. (11:26) É isso?

(11:27) Eu sempre assisto vídeos pelas redes sociais. (11:30) É isso mesmo?

**[Professora Pesquisadora]**

(11:35) Olha, eu estou assim... impressionada.

**[Professor Regente]**

(11:39) A qualidade dos vídeos é que é perigosa, né? (11:43) Então, duvidoso.

**[Professora Pesquisadora]**

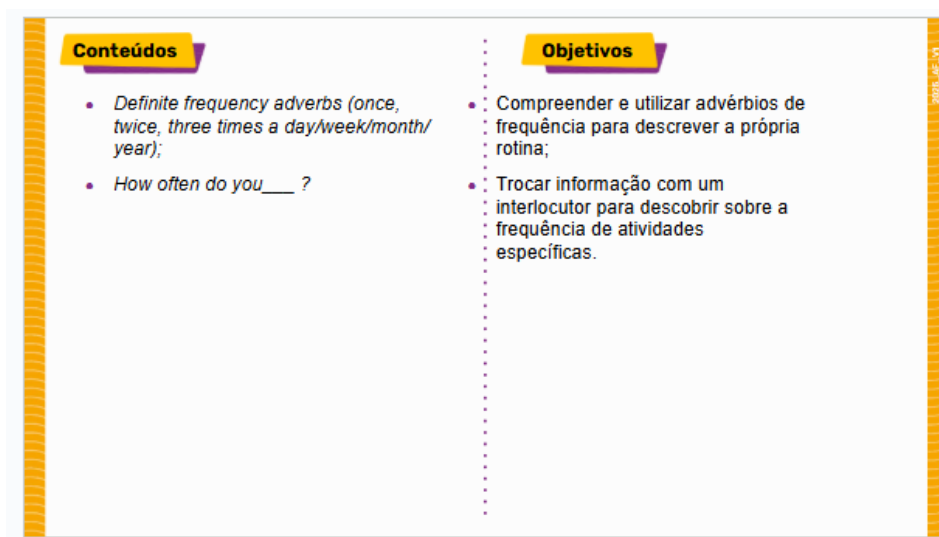
(11:50) Geralmente, é vídeo de quê? Qual é o conteúdo dos vídeos? Hã?

**[Alunos – em coro]**

(11:55) Memes!

## ANEXO A – SLIDES DA APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA AULA

### Slide 1 - material didático institucional – Língua Inglesa



Slide 1: Conteúdos and Objetivos

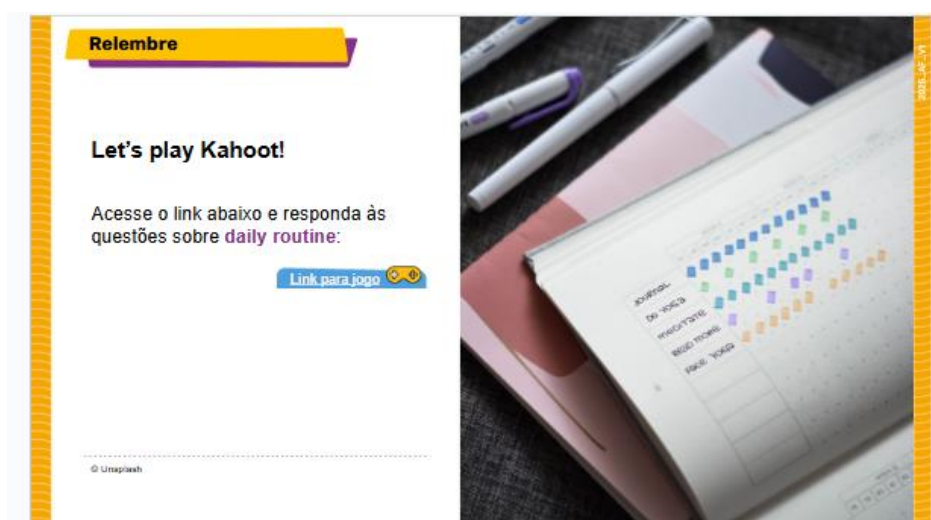
**Conteúdos**

- *Definite frequency adverbs (once, twice, three times a day/week/month/year);*
- *How often do you \_\_\_ ?*

**Objetivos**

- Compreender e utilizar advérbios de frequência para descrever a própria rotina;
- Trocar informação com um interlocutor para descobrir sobre a frequência de atividades específicas.

### Slide 2 - material didático institucional – Língua Inglesa



Slide 2: Relembre and Kahoot! game

**Relembre**

**Let's play Kahoot!**

Acesse o link abaixo e responda às questões sobre **daily routine**:

[Link para jogo 🎮](#)

© Unapixeth

The right side of the slide features a photograph of a notebook with a grid of colored dots (blue, green, purple, orange) and a pen, suggesting a daily routine or schedule.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP, 2024).

**Slide 6** - material didático institucional – Língua Inglesa

**Foco no conteúdo**

**Daily routine: frequency**

Durante a entrevista, ao descrever a sua rotina, Mateo relata as atividades que faz diariamente, assim como a frequência em que elas são realizadas. Observe que, no final da conversa, o entrevistador faz uma pergunta a Mateo:

**Interviewer:** *How often do you study English?*

**Mateo:** I study English twice a week at school and sometimes watch videos to practice.

**Para refletir**

O que o entrevistador quis saber ao perguntar *How often do you study English?* Comente com o seu colega.

Continua →

**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP, 2024).

**ANEXO B – MATERIAL AULA 1 - LISTA DE FRASES PARA PRÁTICA ORAL  
(PREENCHIMENTO DE LACUNAS)**

How often do you \_\_\_\_\_? (walk the dog in the morning/evening?)

1. I go to the gym \_\_\_\_\_ (year, day, month...?)
2. My parents visit us \_\_\_\_\_ (month, 4x, 2x...?)
3. We have English classes \_\_\_\_\_ (a month, a week, 7x, 4x...?)
4. I go to school \_\_\_\_\_ (always, never, often...?)
5. I \_\_\_\_\_ go to the movies. (always, never, once a week, twice a month...?)
6. He \_\_\_\_\_ travels abroad. (always, never, once a year, etc.)

**ANEXO C - MATERIAL DA AULA 2 - FRASES PARA PRODUÇÃO ORAL**

- a) How often do you \_\_\_\_\_? (walk the dog in the morning/evening?)
- b) How often do you \_\_\_\_\_? (read a book before you go to bed?)
- c) How often do you \_\_\_\_\_? (go to school?)
- d) How often do you \_\_\_\_\_? (have breakfast?)